



HAL
open science

Modélisation systémique des étayages dans un environnement télé-tandem pour le français et le chinois langues étrangères

Marco Cappellini

► **To cite this version:**

Marco Cappellini. Modélisation systémique des étayages dans un environnement télé-tandem pour le français et le chinois langues étrangères. Linguistique. Université Lille 3 SHS, 2014. Français. NNT : . tel-01392190

HAL Id: tel-01392190

<https://hal.science/tel-01392190v1>

Submitted on 4 Nov 2016

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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

Université Lille 3 Sciences Humaines et Sociales

Laboratoire Savoirs Textes Langage UMR 8163 CNRS

**MODELISATION SYSTEMIQUE DES ETAYAGES DANS UN
ENVIRONNEMENT TELETANDEM POUR LE FRANÇAIS ET LE
CHINOIS LANGUES ETRANGERES**

**Une étude interactionniste et écologique du soutien au
développement de la compétence de communication**

par

Marco CAPPELLINI

Thèse soutenue le 13 novembre 2014 pour l'obtention du Doctorat en Sciences du Langage

Composition du Jury

Marion PESCHEUX, Professeure des Universités, Université Lille3, *Directrice de thèse*

Annick RIVENS MOMPEAN, Professeure des Universités, Université Lille3, *Co-directrice de thèse*

Tim LEWIS, Senior Lecturer, Open University, *Rapporteur*

Marinette MATTHEY, Professeure des Universités, Université Grenoble3, *Rapporteur*

Nicolas GUICHON, Professeur des Universités, Université Lyon2

Xu ZHAO, 讲师 (professeur agrégé), Dalian University of Foreign Languages

Remerciements

Comme tout travail, la présente thèse n'aurait pas vu le jour sans l'aide précieuse de plusieurs personnes, à qui je voudrais ici présenter ma reconnaissance, tant au sens de reconnaître mes dettes que de remercier.

En premier lieu, je voudrais remercier mes directrices de thèse, Marion Pescheux et Annick Rivens Mompean, qui par leurs conseils et leurs patientes relectures, tout au long de mon parcours m'ont ponctuellement poussé à améliorer les points problématiques et à creuser les pistes les plus porteuses, non sans une coordination frôlant la syntonie. Cela a été un plaisir d'évoluer sous votre direction et de travailler avec vous pour certaines communications et articles.

La place d'honneur va à ma femme, 张萌, qui a su non seulement me donner l'équilibre nécessaire, mais aussi et surtout s'inventer ma collègue en reprenant son parcours dans la didactique des langues pour travailler côte à côte sur le corpus de la première édition du *Téletandem Dalian-Lille*, et pour avoir eu la patience de m'assister dans mon apprentissage du chinois. Merci d'avoir toujours répondu à mes incessantes questions, et un plus grand merci pour l'avoir fait avec un sourire.

Une impulsion importante m'est venue de tous les participants au groupe de recherches ATENA-L et aux journées d'études FLE organisées à Lille 3. A ces rencontres je dois le fait d'avoir élargi mes lectures et avoir questionné mon positionnement épistémologique, notamment dans la découverte de la théorie de la complexité et des épistémologies constructivistes. Si tous les échanges ont été importants, je tiens à mentionner les personnes dont les questions m'ont le plus poussé à remettre en question mon travail et à aller plus loin : Sophie Babault, Judith Barna, Sandra Benazzo, Cédric Fluckiger, Michael Markey et Daniel Poisson. Un mot spécial pour Marie-José Barbot, qui non seulement fait partie de ce groupe de personnes, mais qui de plus, la première, a cru à mes capacités en me poussant vers une thèse.

D'autres échanges qui m'ont beaucoup aidé au cours de cette thèse sont ceux avec différent(e)s chercheurs(euses), rencontré(e)s aux colloques et journées d'études des associations ACEDLE, AFLA, ARDAA, ASDIFLE, ASLA, EuroCALL, RANACLES et TICEMED et aux colloques EPAL, IMPEC et Uni-Collaboration. Mon travail doit beaucoup à l'observation d'autres travaux et aux discussions sur ceux-ci ainsi qu'aux questions reçues sur mes propres communications.

Je tiens aussi à remercier les membres du jury, pour le temps consacré à mon travail.

Un grand merci aux étudiants qui ont participé au dispositif étudié et qui ont accepté de céder les droits pour l'exploitation des données. Ce travail n'existerait pas sans leur générosité.

Merci aussi aux collègues de 大外, surtout à 牛老师, pour leur collaboration. 谢谢!

Un remerciement enfin à mes parents, mes frères et mes amis pour leur soutien. Un *grazie* en particulier à Riccardo pour sa patience avec mes questions sur les statistiques et à Claudio pour sa disponibilité sur des questions techniques.

Pour terminer, bien évidemment ces remerciements n'engagent aucune responsabilité des personnes mentionnées pour des éventuels erreurs ou imprécisions dans cette thèse, qui sont entièrement à ma charge.

Sommaire

Introduction.....	7
Partie 1. Contexte.....	15
1.1 L'apprentissage des langues en tandem	17
1.2 Le dispositif Télétandem Dalian-Lille	33
Partie 2. Cadre théorique.....	45
2.1 Le socioconstructivisme.....	48
2.2 L'interactionnisme en sciences du langage.....	67
2.3 L'interaction dans les Recherches en Acquisition/ Apprentissage des Langues (RAL)..	96
2.4 La notion de compétence de communication.....	154
2.5 La médiatisation	179
Partie 3. Cadre méthodologique.....	203
3.1 Positionnement épistémologique.....	205
3.2 Pour une modélisation systémique de l'étayage en télétandem	216
3.3 Recueils des données et constitution des corpus.....	221
3.4 Approches analytiques	238
Partie 4. Analyses.....	249
4.1 Positionnements d'expertise.....	251
4.2 Séquences latérales d'étayage	305
4.3 Configurations, attracteurs et trajectoires.....	359
Conclusions.....	383
Bibliographie.....	399
Glossaire.....	421
Index des notions et des auteurs principaux.....	427
Listes	433
Table des matières.....	437
Annexes.....	449

Introduction

Ancrage

Notre intérêt pour la question de l'étayage en télé-tandem vient de deux sources qui peuvent se décliner en deux « pourtant ». Premièrement, quand, pendant notre parcours de praticien, nous avons été confronté à l'apprentissage des langues en (télé)tandem¹, nous nous sommes demandé comment des étudiants n'ayant aucune formation à la didactique des langues arrivaient à mettre en place des procédés pour s'entraider dans leurs apprentissages. Nous étions d'autant plus fasciné par le constat – intuitif, certes – que des apprentissages avaient lieu et que cela présupposait une certaine efficacité des procédés mis en place par ces étudiants, alors que nous-mêmes avons fait l'épreuve du manque d'outils pédagogiques pour l'enseignement des langues quand nous avons été assistant de langue pour l'italien dans le secondaire en France, ce qui d'ailleurs nous a poussé vers une formation en Didactique des Langues et Culture (DLC) - Français Langue Etrangère. Ces étudiants n'étaient pas formateurs, *pourtant* ils réussissaient à s'entraider et à apprendre. C'est donc non sans une certaine admiration que nous nous sommes tourné vers la question : comment font-ils ? Deuxièmement, pendant notre formation à la DLC, notre attention a été retenue, parmi les nombreuses notions rencontrées, par celles venant de courants psychologiques étudiant les apprentissages des enfants. Des notions comme « zone proximale de développement » et « étayage » nous semblaient d'une clarté et d'une pertinence déroutantes quand nous en prenions connaissance par les écrits de leurs éminents auteurs. C'était autre chose que d'essayer de concevoir nos propres pratiques dans la perspective de ces notions, voire de les opérationnaliser dans des plans d'action. De plus, autour de nous, nos professeurs et nos collègues nous semblaient réussir à mobiliser ces notions sans problèmes, presque avec aisance. Ces notions avaient donc manifestement un grand potentiel, tant explicatif qu'opérationnel, *pourtant* nous n'arrivions pas à nous les approprier entièrement. Il fallait une adaptation de ces notions à nos terrains de pratique. C'est à partir de l'union de ces deux « pourtant » que nous avons élaboré un projet de recherche de master 2, où nous avons essayé une première analyse conceptuelle et adaptation du concept d'étayage au contexte du télé-tandem. Finalement, cette recherche a été une sorte de vase de Pandore, faisant surgir davantage de questionnements, plus profonds et plus articulés, nous ayant mené à entreprendre notre thèse.

¹ Le tandem est une méthode pédagogique où deux étudiants de deux langues maternelles différentes et apprenant chacun la langue de l'autre s'entraident dans leurs apprentissages. Le télé-tandem est un tandem par visioconférence poste à poste, par exemple par *Skype*. Voir la première partie pour une présentation détaillée.

Cette recherche s'inscrit donc dans un parcours personnel qui l'a fortement déterminée. Mais au-delà de ces anecdotes, elle s'inscrit également dans un ensemble de recherches et de projets pédagogiques autour de l'utilisation des Technologies (pour certains, Techniques²) de l'Information et de la Communication (TIC) et plus particulièrement de la Communication Médiatisée (pour certains, Médiée) par l'Ordinateur (CMO) pour l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères. L'intérêt pour des dispositifs exploitant les possibilités d'Internet pour la communication entre apprenants de langues n'est pas nouveau. Au contraire il date d'il y a vingt ans, avec un ouvrage collectif, qui peut être considéré comme fondateur, édité par Mark Warschauer (1995) : *Virtual Connexions. Online Activities and Projects for Networking Language Learners*. Depuis, les publications et les dénominations se sont succédées³ pour décrire cet ensemble de possibilités et de phénomènes : *telecollaboration* (Belz 2003), *Internet-mediated intercultural language education* (Belz et Thorne 2005), échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation (Dejean-Thircuir et Mangenot 2006), *online intercultural exchange* (O'Dowd 2007), échanges exolingues via Internet (Degache et Mangenot 2007), *online communication in language learning and teaching* (Lamy et Hampel 2007), *telecollaboration 2.0* (Guth et Helm 2010), *multilateral online exchange for language and culture learning* (Lewis et al. 2011) et dernièrement *online foreign language interaction and exchange* (Dooly et O'Dowd 2012) et *social networking for language education* (Lamy et Zourou 2013), pour ne citer que les ouvrages principaux.

On le voit bien : l'intérêt et l'étude de ce que de notre part nous appellerons « télécollaboration » est relativement ancien et a donné lieu à une ample littérature. Néanmoins, il nous semble que les potentialités de la communication par Internet sont revenues à l'avant de la scène ces dernières années notamment par le biais de discours technophiles autour des appellations de Web 2.0 et plus récemment de Cours en Ligne Ouvert et Massifs (CLOM, traduction de l'anglais *Massive Open Online Course* - MOOC). Ces discours ont eu le mérite de porter l'attention de l'opinion publique et des décideurs sur des pédagogies (potentiellement) innovantes, participant à la création d'un air du temps qui a rendu possibles l'implication des institutions européennes dans des projets comme, par exemple, *Intent*⁴, projet ayant mené une recherche sur l'intégration de la télécollaboration dans l'enseignement supérieur en Europe et en dernier lieu ayant donné naissance à la plateforme *Unicollaboration*⁵. D'autre part, il faut reconnaître que ces mêmes discours ont été souvent infondés, autrement dit les bienfaits affichés, voire vantés (parfois non sans relation à des fins commerciales), n'étaient pas démontrés par des recherches empiriques. D'où le besoin de telles recherches allant

² Des auteurs venant des Sciences de l'Information et de la Communication, tels Moeglin ou Miège, distinguent entre Technique et Technologie, où la première serait d'ordre matériel et la deuxième de l'ordre du discours.

³ Pour une discussion, voir Mangenot (2013).

⁴ <http://www.intent-project.eu/>

⁵ <http://unicollaboration.eu/>

enquêter sur ce qui se passe réellement en ligne, recherches qui ont souvent atténué, voir contredit les affirmations des discours trop technophiles (par exemple Lamy et Zourou 2013). En ce sens, comme le notent Grosbois (2012) ou Mangenot (2014), l'histoire se répète, et nous vivons des dynamiques qui rappellent celles des discours et des recherches autour des appellations de *e-learning* au tournant des années '90 et 2000, qui avaient entre autres amené à la fondation d'une revue, *Alsic*⁶, dont l'un des objectifs était justement de questionner scientifiquement l'apprentissage des langues médiatisée par les TIC (cité par Mangenot 2014).

Enfin, notons que par ses relations avec des évolutions techniques particulièrement rapides, le vaste champ des projets et des recherches sur la télécollaboration est toujours en mouvement. Dans notre recherche, nous nous sommes intéressés à une forme de télécollaboration – le télé tandem – impliquant une technologie – la visioconférence poste à poste – qui était, au début de nos recherches sur le sujet en 2009, encore largement à enquêter. En effet, à notre connaissance, les premiers projets se basant sur la visioconférence poste à poste datent de 2006 (*Teletandem Brazil* et *Le Français en 1^{ère} Ligne* entre Lyon et Berkeley) ; les premières études empiriques les suivent, avec des thèses enquêtant sur les interactions par visioconférence pour l'apprentissage des langues soutenues au début de la décennie suivante (Satar 2010, Drissi 2011).

Objectifs

Notre thèse s'inscrit à l'intersection de notre parcours et des évolutions dans la didactique des langues et cultures décrites ci-dessus. Notre objectif est double : principalement descriptif avec en deuxième lieu une visée praxéologique. Notre objectif principal est d'ordre descriptif, avec l'élaboration d'une classification sous forme de modèle systémique, avec une forte assise théorique. A la suite du *Trésor de la Langue Française*, nous indiquons par « classification » une répartition systématique des phénomènes (d'étayage) en catégories, visant à faciliter l'étude et la compréhension de ces phénomènes. De plus, par « forte assise théorique » nous indiquons le fait que nous questionnons et articulons des notions et des concepts théoriques pour une interprétation informée de nos données. Notre objectif principal étant d'ordre descriptif, nous ne posons pas d'hypothèse de départ à valider ou invalider.

L'objectif premier de cette thèse est celui de décrire ce qui se passe pendant les interactions télé tandem entre deux étudiants et plus particulièrement comment ceux-ci s'entraident dans leurs apprentissages. En suivant Matthey (1996 : 83), nous considérons que le chercheur en DLC et/ou en recherches sur l'acquisition des langues (RAL), s'il ne veut pas prétendre à réinventer une théorie de l'apprentissage, doit puiser dans les recherches existantes. Plus particulièrement donc, nous

⁶ <http://alsic.revues.org/>

voulons comprendre quels sont les procédés d'étayage co-construits pendant les interactions. L'étayage, notion initialement élaborée par le psychologue américain Bruner et ses collègues (Bruner 1983, Wood *et al.* 1976) peut être défini en première approximation comme ce qu'un tuteur ou un pair plus expert fait afin d'aider un novice/apprenant à (apprendre à) accomplir une tâche. La description des phénomènes d'étayage visera d'une part l'étude de phénomènes documentés dans la littérature, tels les séquences potentiellement acquisitionnelles (De Pietro *et al.* 1989), afin de dégager les particularités que ces phénomènes prennent dans un contexte de télé-tandem⁷. D'autre part, la visée descriptive correspond à une volonté d'identifier des éventuels phénomènes ignorés par la littérature, afin de leur donner un statut ontologique et en dernier lieu de permettre une actions sur eux.

Notons dès maintenant que si des emprunts de notions et concepts à d'autres disciplines, dont la psychologie, sont constitutifs de la DLC, ces emprunts ne sauraient pas se faire sans une réflexion approfondie pour éviter de tomber dans des contradictions conceptuelles (Macaire 2010). Cette réflexion porte à la fois sur la compréhension des notions dans leur contexte d'élaboration (2.1⁸) ainsi que sur les mobilisations et les adaptations précédentes d'autres chercheurs en DLC et RAL (2.3.2 et 2.3.3).

Le deuxième but est praxéologique. En effet, l'un de nos points de départ est celui du praticien, du formateur qui veut mieux comprendre afin d'élaborer des plans d'actions mieux informés. Cet objectif spécifie rétrospectivement le premier car il présuppose deux sortes de connaissances. La première connaissance est celle que nous venons d'explicitier, portant sur une étude de l'étayage amenant à l'identification des phénomènes interactionnels qui le caractérisent. Néanmoins, une telle identification risque de s'arrêter à un simple repérage d'actions déliées de la visée pédagogique de l'étayage si elle ne fait pas l'objet d'une mise en relation avec les buts que le dispositif pédagogique vise (Le Bray 2002 : 43). Autrement dit, à la connaissance de l'étayage il faut ajouter la connaissance de ce que nous, en tant que praticien, voulons que les apprenants sachent faire à l'issue de leur formation, une explicitation des objectifs pédagogiques visés par le dispositif. En suivant Guichon (2012, chapitre 5), les objectifs pédagogiques du dispositifs sont formulés en termes de compétences, ce qui nous conduit à développer, dans notre thèse, un modèle de la compétence communicative apte à donner un sens aux observations sur l'étayage en télé-tandem (2.4).

⁷ Nous reviendrons sur les relations que nous instituons entre les séquences potentiellement acquisitionnelles et l'étayage.

⁸ Pour faciliter la lecture et éviter les répétitions, tout au long de la thèse nous faisons entre parenthèses des nombreux renvois aux sections de celle-ci. Ainsi par exemple « (2.1) » renvoie à la partie 2, chapitre 1.

Ces observations nous semblent pouvoir être valables pour toute recherche en DLC, mais elles prennent une valeur encore plus forte dans le cas des dispositifs de télécollaboration, où la plupart du temps le formateur ne prend pas part aux échanges entre étudiants, mais agit soit en amont soit en aval de ceux-ci. En suivant Kern (2006), nous sentons donc la nécessité de développer des outils pédagogiques permettant aux apprenants de profiter au mieux de leurs interactions en ligne. Plus particulièrement, dans le cas du télé-tandem, l'objectif praxéologique est de développer des pistes et des modalités d'accompagnement et de conseil des étudiants (Barbot 2006). Ces mots sont choisis à dessein, dans la mesure où ils renvoient à un paradigme pédagogique particulier qui est celui de l'autonomie d'apprentissage. En effet, nous verrons que le rôle du formateur en (télé)tandem n'est pas de donner des consignes, mais d'organiser un environnement et de donner les outils nécessaires aux apprenants pour qu'ils soient en mesure de prendre en charge leur apprentissage. Pour le dire avec Gremmo (1995) « accompagner n'est pas enseigner ». Les pistes praxéologiques, que nous exposerons à la fin de cette recherche, seront donc à élaborer dans ce paradigme pédagogique de référence (Barbot et Camatarri 1999), en prenant en compte les caractéristiques sociales (Lewis 2013) des interactions télé-tandem telles qu'elles seront étudiées.

Démarche

Pour atteindre les objectifs de notre recherche, nous nous sommes placé dans le paradigme de la complexité (Morin 1990) et avons développé une approche interactionniste et écologique à l'étude des interactions télé-tandem. Tout en signalant que ces termes seront revisités et explicités tout au long des cadres théorique et méthodologique, nous pouvons noter dès maintenant qu'inscrire notre recherche dans le paradigme de la complexité a signifié concevoir le binôme télé-tandem comme un système complexe, et donc postuler une multiplicité et une hétérogénéité des éléments entrant en jeu dans l'étayage. Cela amène à la nécessité de prendre en compte ces éléments non seulement en les étudiant de manière isolée, mais aussi en étudiant les relations. C'est en ce sens que notre modélisation se voudrait systémique : en référence aux théories des systèmes complexes (Larsen-Freeman et Cameron 2008, Le Moigne 1999).

Notre positionnement complexe nous a entraîné vers une démarche constructiviste (Le Moigne 1995) et transdisciplinaire (Nicolescu 1996). Notre démarche est transdisciplinaire dans la mesure où, pour saisir la multiplicité des éléments en jeu, nous avons analysé et articulé des concepts venant de différents horizons disciplinaires : les sciences du langage, la psychologie et les sciences de la communication entre autres. Elle est constructiviste en deux sens : premièrement parce que la conception de notre objet d'étude, et donc le regard que nous y avons porté, s'est spécifiée au fil de nos lectures, ce que nous montrerons dans la deuxième partie de cet écrit, consacrée à notre cadre

théorique ; deuxièmement parce que la confrontation aux données a fait évoluer en retour les conceptions théoriques mêmes, comme nous le montrerons dans la quatrième partie (surtout 4.2), consacrée aux analyses.

De plus, dans le sous-titre de notre thèse nous avons caractérisé notre étude comme étant interactionniste et écologique. Notre approche se veut interactionniste dans la mesure où, l'étayage étant un phénomène communicatif, nous avons puisé dans l'interactionnisme en sciences du langage (Kerbrat-Orecchioni 1998 et 2005, Vion 1992, Traverso 1999) ainsi que dans les études sur la construction du sens dans la communication (Grice 1957 et 1979, Sperber et Wilson 1995) (2.2). D'autre part, nous caractérisons notre approche comme écologique en référence aux études s'intéressant aux relations systémiques entre sujets et environnements (Bateson 1977 et 1980, Bronfenbrenner 1979) et qui conçoivent l'environnement comme un réservoir de ressources sémiotiques et d'affordances (Gibson 1979) pouvant être mobilisées dans la communication (Hutchby 2001) et dans l'apprentissage (Van Lier 2004). Une telle approche s'est révélée des plus prolifiques dans notre étude de la CMO pour l'apprentissage des langues (2.5) car elle nous a permis de saisir l'exploitation des éléments de l'environnement télé-tandem, caractérisé par une interpénétration des environnements physiques et numériques.

Cet appareillage nous a permis la construction d'un modèle à partir de l'analyse des données recueillies dans le cadre du dispositif pédagogique que nous étudions : le *Télé-tandem Dalian-Lille*. Nous tenons à distinguer *modèle* et *modélisation*. Un modèle est pour nous une représentation d'un phénomène, dans notre cas de l'étayage entre deux étudiants pendant les interactions télé-tandem. En ce sens, un modèle est le but visé par la présente recherche. D'autre part, une modélisation est l'ensemble d'actions qui conduisent à la construction de ce modèle. Si dans notre titre nous avons choisi le mot « modélisation », c'est bien pour insister sur le processus, sur l'ensemble d'actions et d'articulations mises en place afin d'atteindre le modèle. Un tel choix se veut en cohérence avec notre démarche constructiviste. Nous reviendrons en 3.2 sur les caractéristiques de notre modélisation.

Enfin nous tenons à souligner une dernière caractéristique de la démarche par laquelle nous avons mené notre recherche. A la base de notre implication dans des dispositifs de tandem et télé-tandem il y a notre conviction que les interactions ont un grand potentiel pour l'apprentissage. Or, par une certaine mise-en-abîme, en nous considérant nous-même un apprenant pendant notre parcours de doctorat, nous avons cherché à multiplier les occasions d'interaction portant sur les recherches, notamment en didactiques des langues et des cultures. C'est dans cette perspective qu'outre les nombreux échanges avec des professeurs et collègues de notre établissement, nous avons voulu

prendre part à des nombreux colloques et conférences nous ayant permis d'avancer grâce au regard d'autres chercheurs.

Plan

Le plan de notre écrit est assez classique, avec les différentes parties présentant le contexte, le cadre théorique, le cadre méthodologique, les analyses et les conclusions. Chaque partie commence par une introduction justifiant le choix des thèmes abordés et leur pertinence dans le cadre plus général de la recherche.

La première partie présente le contexte de notre étude et sert à situer d'emblée la présente recherche. Elle est composée de deux chapitres. Le premier chapitre (1.1) présente l'apprentissage des langues en tandem en tant que méthode en termes généraux et dans ses différentes variantes : le tandem présentiel, le eTandem et le télé-tandem. Le deuxième chapitre (1.2) présente plus particulièrement le dispositif dans lequel nous puisons pour notre étude, le *Télé-tandem Dalian-Lille*. Dans ce chapitre nous explicitons les conceptions éthiques et l'ingénierie pédagogique soutenant le projet et nous présentons les différents acteurs impliqués.

La deuxième partie est consacrée au cadre théorique. Elle présente cinq chapitres abordant les différentes dimensions pertinentes pour l'étude de l'étayage en télé-tandem ainsi que leur articulation dans la construction de notre objet d'étude. Le premier chapitre (2.1) situe la notion d'étayage dans le cadre de la théorie socioconstructiviste et en présente le modèle de l'apprentissage. Le deuxième chapitre (2.2) aborde un modèle possible de la co-construction du sens dans l'interaction, modèle traversant les frontières disciplinaires et convoquant les sciences du langage, la sociologie et l'anthropologie entre autres. Le troisième chapitre (2.3) dresse une revue de trois approches à l'étude de l'apprentissage/acquisition des langues dans les interactions verbales : le cadre input-interaction d'origine anglophone (2.3.1), les approches socioculturelles (2.3.2) et la mouvance interactionniste francophone (2.3.3). Pour chaque approche, nous prenons le soin d'explicitier les présupposés épistémologiques concernant les conceptions des objets d'étude ainsi que les méthodologies des recueils et analyses des données afin de mieux positionner, par la suite, nos propres choix. Le quatrième chapitre (2.4) discute la notion de compétence de communication et expose le modèle que nous construisons pour l'étude de l'étayage en télé-tandem. Le cinquième chapitre (2.5) enfin porte sur la médiatisation typique de la CMO, avec un premier ensemble de paragraphes se concentrant sur différentes approches possibles pour l'étude de cet objet et un deuxième ensemble de paragraphes constituant une revue des études sur la visioconférence, surtout dans des dispositifs d'enseignement/apprentissage des langues. A la fin de chaque chapitre du cadre

théorique, nous revenons sur la définition de notre objet d'étude, l'étayage, et la développons en fonction des observations faites.

La troisième partie, composée de quatre chapitres, explicite notre cadre méthodologique, en reprenant et en systématisant différentes observations faites dans le cadre théorique. Le premier chapitre (3.1) explicite notre positionnement épistémologique, en le caractérisant comme constructiviste, complexe, transdisciplinaire et compréhensif. Le deuxième chapitre (3.2) traite de la notion de modélisation des systèmes complexes et en montre la pertinence et l'adaptation pour l'étude de l'étayage en télé-tandem en fonction de la définition construite au cours du cadre théorique. Le troisième chapitre (3.3) présente les recueils des données et la constitution des deux corpus exploités : un corpus principal d'interactions télé-tandem et un corpus secondaire d'entretiens avec les étudiants. Le quatrième chapitre présente les méthodes d'analyse, en les situant dans une approche mixte séquentielle.

La quatrième partie présente les analyses et les résultats en trois chapitres. Le premier chapitre (4.1) porte sur la dimension sociale des interactions télé-tandem telle qu'elle est présente dans la co-construction des positionnements discursifs en termes d'expertise concernant le sujet de conversation. Le deuxième chapitre (4.2) expose, dans une démarche résolument constructiviste, notre modélisation de l'étayage langagier faisant évoluer les catégories de séquences latérales d'étayage notées dans la littérature en fonction de nos données. Au cours de ces deux chapitres, une attention transversale est portée à la manière de laquelle les interlocuteurs réalisent les procédés de positionnement et d'étayage à travers l'environnement télé-tandem. Le troisième chapitre (4.3) combine les catégories d'analyse dégagées dans les chapitres précédents afin de saisir les dynamiques d'étayage récurrentes ainsi que leur évolution au fil des sessions.

Notre écrit se termine par une conclusion dans laquelle nous rappelons certains des résultats principaux de notre recherche. Ensuite, nous formulons des observations praxéologiques sur les actions possibles de retombée pratique. Enfin, nous ouvrons sur des perspectives de recherche possibles.

Pour conclure, cette thèse est le fruit d'un parcours d'apprentissage, le nôtre, où c'est dans et par les différents dialogues avec les auteurs cités et avec d'autres chercheurs et collègues que nous avons abouti aux résultats exposés. Ayant beaucoup (ap)pris de la communauté scientifique, notre espoir est que le présent travail puisse participer aux débats actuels autour du télé-tandem et plus largement de la télécollaboration, pour éventuellement engendrer des nouveaux dialogues faisant avancer notre compréhension de ces phénomènes et notre capacité d'action en tant que pédagogues.

Partie 1. Contexte

Afin de mieux situer notre recherche, la première partie de notre écrit est consacrée au contexte. En effet, il nous semble important d'explorer les caractéristiques de l'apprentissage des langues en tandem et en télé-tandem pour mieux saisir ce que l'étayage peut devenir dans des tels dispositifs et plus particulièrement dans le dispositif que nous étudions.

Le premier chapitre présente la méthode en tandem en termes généraux. Malgré la grande variété des dispositifs tandem, tous ceux-ci sont régis par les mêmes principes : le principe d'autonomie et le principe de réciprocité. A ces deux principes, certains auteurs en ajoutent un troisième, appelé parfois principe du bilinguisme ou principe du non mélange des langues. Un premier pas pour saisir les caractéristiques de l'étayage en tandem sera donc d'illustrer ces principes ainsi que les conséquences qu'ils ont sur les structures possibles des dispositifs tandem. L'application des principes pédagogiques du tandem ainsi que la structuration des parcours des apprenants amènent à certains types d'apprentissage, portant bien évidemment sur les compétences en langue étrangère, mais aussi sur les compétences interculturelles et l'autonomisation des apprenants. Dans la suite du chapitre, nous aborderons donc les différentes recherches empiriques qui ont enquêté ces apprentissages en mettant en lumière certaines dynamiques récurrentes. Enfin, il faut noter que la méthode tandem a changé, entre autres, au fil des évolutions techniques et notamment en fonction des outils de CMO, permettant une communication écrite avant et audiovisuelle ensuite. Le dernier paragraphe du premier chapitre retracera le fil de ces évolutions, en présentant le télé-tandem comme l'application la plus récente de cette méthode après le tandem en présentiel « classique » et le eTandem.

Dans le deuxième chapitre, nous continuons la contextualisation de notre recherche allant plus particulièrement dans l'exposition du dispositif d'où sont issues les données que nous analysons : le *Télé-tandem Dalian-Lille* (TTDL). Ce chapitre continue le premier dans la mesure où il montre une application concrète des caractéristiques générales notées, tant en ce qui concerne les principes éthiques soutenant la démarche d'ingénierie pédagogique qu'en ce qui est des négociations et contraintes matérielles, ayant également un poids important sur la structure du dispositif. Ce dispositif prend le pas d'un dispositif précédent qui en a fortement déterminé la structure, le *Télé-tandem Dalian*. Même si nous n'analysons pas les données issues de ce dispositif (présentées dans Cappellini 2010), nous exposons donc avant tout sa genèse afin de décrire le contexte pédagogique et administratif de l'Université des Langues Etrangères de Dalian ainsi que les acteurs impliqués. En 1.2.3 et 1.2.4, nous nous concentrons sur le *Télé-tandem Dalian-Lille*, ce qui nous permet d'illustrer le contexte de l'UFR Langues Etrangères Appliquées de l'Université Lille 3 et

surtout l'intégration du dispositif dans ce contexte. Enfin, dans les deux derniers paragraphes de la première partie, nous exposons les différences entre les deux éditions du TTDL.

1.1 L'apprentissage des langues en tandem

1.1.1 Introduction

L'apprentissage des langues en tandem est une méthode où deux apprenants de langues maternelles différentes et étudiant chacun la langue de l'autre se rencontrent pour interagir la moitié du temps dans une langue et l'autre moitié dans l'autre afin de s'entraider dans leurs apprentissages (Helmling 2002). Comme nous spécifierons dans ce chapitre, une telle méthode nécessite l'accompagnement d'un ou plusieurs formateurs (Brammerts *et al.* 2002). L'apprentissage se fait dans et par la communication en langue étrangère (Brammerts et Calvert 2002), ce qui, selon certains auteurs, a un effet motivant sur les apprenants (Reymond 2001). Les principaux objectifs d'apprentissage sont le développement de la compétence de communication en langue étrangère et, à des degrés différents, le développement des compétences interculturelles et de l'autonomie (d'apprentissage) des apprenants.

Dans ce chapitre, nous expliciterons les implications et les différentes modalités possibles de l'apprentissage des langues en tandem. En premier lieu (1.1.2), nous aborderons les principes soutenant l'apprentissage en tandem. En deuxième lieu (1.1.3), nous allons aborder la structure la plus commune du tandem. En troisième lieu (1.1.4), nous expliciterons les apprentissages possibles en tandem tels qu'ils ont été étudiés par différents chercheurs. Enfin, le dernier paragraphe du chapitre (1.1.5) abordera les différentes variantes du tandem : tandem en présentiel classique, eTandem et télétandem.

1.1.2 Les principes de l'apprentissage en tandem

Le nombre et la nature des principes de l'apprentissage des langues en tandem varient selon les auteurs. En effet, s'il y a consensus autour des deux principes d'autonomie de l'apprenant et de réciprocité (par ex. Helmling 2002), certains auteurs ajoutent un troisième principe, appelé parfois principe du bilinguisme (Kapec et Schwienhorst 2005) ou « de non mélange des langues » (Vassallo et Telles 2006). Dans les lignes qui suivent, nous expliciterons chacun de ces principes et les débats qu'il peut y avoir autour d'eux.

1.1.2.1 Le principe d'autonomie de l'apprenant

La première définition de l'autonomie de l'apprenant dans l'apprentissage des langues a été proposée par Holec dans un texte de 1979, republié en 1981 (Holec 1981), qui se basait sur les travaux du Centre de Recherches Appliquées en Pédagogie des Langues de Nancy (CRAPEL)

(Gremmo et Riley 1995). Holec définit l'autonomie de l'apprenant comme sa capacité à prendre la responsabilité, à se charger de son apprentissage. Il identifie cinq étapes dans cette prise de responsabilité de son apprentissage par l'apprenant :

1. déterminer ses propres objectifs d'apprentissage ;
2. définir les contenus et la progression de l'apprentissage ;
3. sélectionner les méthodes et les techniques à utiliser ;
4. contrôler le processus d'acquisition ;
5. évaluer ce qui a été acquis.

En d'autres termes, l'apprenant autonome est capable de se charger de toutes les étapes de structuration de l'apprentissage qui reviennent, dans un cours traditionnel, à l'enseignant. Il nous faut souligner dès maintenant que d'après Holec, cette capacité n'est (pour la plupart des personnes) pas innée, mais s'acquiert par une instruction formelle. Ainsi, l'autonomie « *is not inborn but must be acquired either by 'natural' means or (as most often happens) by formal learning, i.e. in a systematic, deliberate way* » (Holec 1981 : 3⁹). En effet, l'autonomie est non seulement opposée à l'hétéronomie, où l'apprenant est soumis à la norme de quelqu'un d'autre (professeur, institution...), mais aussi à l'anomie, autrement dit l'absence de structure (Barbot et Camatarri 1999) qui ferait de l'autonomie comme objectif d'apprentissage une injonction paradoxale (Porcher, préface à Barbot et Camatarri 1999 : x).

En ce sens, le terme « autonomie » est éminemment ambigu, car il peut faire référence autant à l'objectif d'apprentissage qu'aux moyens pour l'atteindre (Barbot et Camatarri 1999 : 11) ou encore confondre une capacité à acquérir et une qualité de l'apprenant (Holec 2013 : 114). C'est pour cette raison que nous parlerons d'« autonomisation » pour indiquer le processus de développement (accompagné, *infra*) de l'autonomie par/de l'apprenant ; nous parlerons d'« autonomie » pour indiquer le but, qui en dernier lieu n'est jamais complètement atteint.

Dans le cas de l'apprentissage des langues en tandem, le concept d'autonomie a été précisé par Little (1996, 2002), qui souligne la nécessaire interdépendance sociale à la base de toute autonomie, contrairement à des idées d'indépendance que ce terme pourrait suggérer. Aussi, la définition de l'autonomie d'apprentissage de Little se différencie de – et à notre sens elle va compléter – celle d'Holec dans la mesure où, d'après Little, l'autonomie d'apprentissage *est innée* mais elle n'est souvent présente qu'à un moindre degré et elle doit être développée dans une interaction sociale à visée pédagogique. D'après Little, c'est dans l'interaction sociale que l'autonomie d'apprentissage peut se développer, notamment grâce à une réflexion métacognitive sur les activités et les processus

⁹ Nous voudrions signaler en passant que dans notre texte, dans les références nous indiquons la page seulement quand il y a une citation ou quand nous nous référons à une idée exprimée à une certaine page. Si par contre la référence renvoie à un concept développé dans un article entier, nous nous limitons à signaler la date de publication.

d'apprentissage *lors* des activités d'apprentissage mêmes. Autrement dit, les dimensions sociale et métacognitive sont entremêlées dans l'apprentissage en tandem :

Cette interaction entre le social et le métacognitif n'est pas seulement fondamentale pour le développement de l'autonomie chez des apprenants de langues étrangères, elle est également le centre d'un partenariat tandem couronné de succès. D'une part, l'apprentissage d'une langue implique toujours la communication avec un locuteur natif, ce qui signifie que le partenariat a un point d'appui dans la communauté linguistique de la langue-cible. D'autre part, le partenariat se concentre explicitement aussi bien sur l'apprentissage de la langue que sur son emploi ; et dans chaque activité d'apprentissage, la fonction la plus importante du locuteur natif est de renvoyer un feed-back au locuteur non-natif. (Little 2002 : 27)

En conclusion de cette section, nous voudrions noter que ce mélange des dimensions sociale et métacognitive – éventuellement en langue étrangère – ne fait pas consensus dans les recherches sur l'autonomie de l'apprenant. Ainsi, nous pouvons identifier, à l'instar de Little (2012), deux conceptions de l'autonomie de l'apprenant associées aux figures de deux pédagogues qui se sont penchés sur cette question : Holec et Dam. La « conception Dam » serait celle que l'on vient d'expliciter, où la métacognition doit se faire lors des activités d'apprentissage en langue étrangère dans un paradigme socioconstructiviste de matrice vygotkienne. La « conception Holec », se référant au paradigme constructiviste de Piaget, reposerait sur une séparation des activités d'apprentissage visant le développement des compétences en langues d'une part, et d'autre part les activités métacognitives, se déroulant après les activités d'apprentissage et en langue maternelle afin de pouvoir pousser la réflexion le plus loin possible. Enfin, ces deux positions nous semblent désormais devoir être revues en fonction des recherches récentes autour des apprentissages informels en ligne (Cappellini 2015, Chotel et Mangenot 2011 ; Sockett et Toffoli 2012). Nous reprendrons la définition de l'autonomie que nous avons retenue et les pratiques d'accompagnement mises en place dans le dispositif que nous étudions en 1.2.2.1.

1.1.2.2 Le principe de réciprocité

Le deuxième principe de l'apprentissage des langues en tandem est le principe de réciprocité, défini par Brammerts (2002) de la manière suivante :

L'apprentissage des langues en tandem a lieu dans le cadre d'un partenariat auquel chacun apporte des savoir-faire et des compétences que l'autre cherche à acquérir. Les partenaires se soutiennent réciproquement. Leur relation de dépendance réciproque

exige qu'ils s'engagent l'un pour l'autre de telle sorte que chacun puisse profiter dans la même mesure du travail en commun.

Autrement dit, le principe de réciprocité indique le fait que l'échange tandem doit être équilibré et mutuel : chacun des partenaires doit pouvoir trouver un intérêt à l'échange afin d'atteindre les objectifs qu'il s'est fixés (principe d'autonomie). Par conséquent, la possibilité d'atteindre ses objectifs en tandem dépend de la volonté et de la disponibilité pour aider son partenaire à atteindre les siens : « le fait qu'il soit indispensable d'aider l'autre à atteindre ses propres objectifs ne relève donc pas en premier lieu de normes morales ou pédagogiques : cette aide représente plutôt la condition *sine qua non* qui permet de solliciter le soutien du partenaire » (Brammerts 2002 : 21). Cela implique, de la part de la personne qui est locuteur natif à un moment de l'interaction, de respecter l'autonomie d'apprentissage de son interlocuteur et de s'adapter à ses besoins, même si cela va en partie à l'encontre de ses représentations de ce qu'est un apprentissage efficace (*ibid.* 22). Sur le plan pratique, le principe de réciprocité se réalise souvent selon un critère temporel : dans chaque session de tandem, les partenaires travaillent la moitié du temps dans/sur une langue et l'autre moitié dans/sur l'autre¹⁰. Par conséquent, chaque partenaire est à un moment « apprenant » et à un autre moment « expert ». Il faut noter que cette expertise n'est pas celle d'un professionnel de la formation en langues, puisque « chacun des partenaires apporte les savoir-faire et les compétences dont il dispose sans pour autant chercher à prétendre à des qualifications qu'il n'a pas » (*ibid.*). En effet, O'Rourke (2007 : 48) remarque que « *the native-speaker 'expertise' is just the implicit competence of someone who normally speaks their language unreflectingly* ». Autrement dit, l'expertise du locuteur natif ne concerne ni une connaissance abstraite de la langue et de ses structures, ni une expertise pédagogique dans la facilitation du développement de la compétence de communication par l'apprenant. L'expertise du locuteur natif concerne l'usage de la langue tel qu'il est fait dans l'environnement de celui-ci. Pour cette raison, nous parlerons, à la suite de Woodin¹¹, d'« usager expert » plutôt que « d'expert linguistique » pour désigner le locuteur natif à un moment de la conversation, et d'« apprenant » pour désigner l'autre interlocuteur à ce même moment.

L'interchangeabilité des rôles d'usager expert et d'apprenant a été le focus de plusieurs recherches. Parmi celles-ci, nous citerons Telles (2009 : 30) qui parle à ce propos de « symétrie dynamique » ou de « symétrie globale ». Par cette expression, Telles indique le fait que même si à aucun moment de la conversation il n'existe une réelle symétrie, globalement les rôles des interlocuteurs sont quand-même symétriques. De notre part, nous avons enquêté la question des rôles dans le tandem lors

¹⁰ Dans le cas de tandems où la communication se déroule par écrit, cela se traduit par une quantité à peu près égale de mots dans les deux langues. Cf. section suivante pour plus de détails.

¹¹ Communication personnelle lors de la journée d'études « L'apprentissage des langues dans l'enseignement supérieur : oser le tandem », 20 avril 2012, Bruxelles.

d'une recherche en lien avec cette thèse (Cappellini et Rivens Mompean 2015). Nous reprenons la question des rôles et des positionnements des interlocuteurs dans les cadres théorique et méthodologique ainsi que dans les analyses. Il suffit ici d'observer qu'une conception telle que la symétrie dynamique de Telles nous semble réductrice dans la mesure où elle se base uniquement sur l'expertise d'usage de la langue et ne prend pas en compte d'autres expertises pouvant rentrer dans l'interaction, comme l'expertise concernant le sujet de conversation (Porquier et Py 2004 : 56). Cela pourrait complexifier le regard sur le principe de réciprocité en mettant en lumière des expertises croisées (Cappellini et Rivens Mompean 2013).

1.1.2.3 Le principe du bilinguisme ou principe de non mélange des langues

Nous avons noté que le principe de réciprocité se traduit dans la pratique par des quantités égales d'interaction dans les deux langues d'apprentissage, devant idéalement permettre aux deux interlocuteurs – et non à l'un seulement d'entre eux – de développer leurs compétences en langue étrangère. Néanmoins, des nombreuses recherches ont observé des disparités dans l'usage des deux langues, parfois avec une langue utilisée six fois plus que l'autre (Kapec et Schwienhorst 2005). Les chercheurs ayant constaté une disproportion dans l'utilisation des langues ont mis cela sur le compte de niveaux différents des apprenants dans leurs langues d'apprentissage (Bower et Kawaguchi 2011 ; Kapec et Schwienhorst 2005 ; Kotter 2003). Or, si l'alternance codique fait partie des apprentissages en tandem (O'Rourke 2007 : 58) et des stratégies mobilisées par les apprenants (Kotter 2003 ; Lewis et Stickler 2007), une telle disproportion pose question dans la mesure où elle va entamer le principe de réciprocité.

Face à cette question, certains chercheurs ont proposé d'instituer un troisième principe de l'apprentissage des langues en tandem. Ainsi, Kapec et Schwienhorst (2005) parlent du « principe du bilinguisme », se référant au fait qu'en tandem, les deux langues doivent être employées de manière égale et si possible séparée¹². De leur côté, Vassallo et Telles (2006) indiquent la même idée en parlant de « principe de non mélange des langues », principe visant à empêcher d'utiliser la langue maternelle de la personne ayant le rôle d'apprenant. Notons en passant que ce deuxième principe nous semble devoir être relativisé en fonction des recherches, surtout européennes, sur le développement de répertoires bi- voire pluri-langues (Coste 2002 ; Ludi 2006) et à leur utilité dans l'apprentissage des langues étrangères. Dans une recherche que nous avons menée sur des données du dispositif *Télé tandem Dalian-Lille* (Cappellini et Zhang 2013), nous avons noté que l'application

¹² Soulignons en passant que la dénomination « bilinguisme » ne nous semble pas particulièrement appropriée dans ce contexte. En effet, le bilinguisme d'une situation de contact ou d'une interaction est normalement défini comme l'utilisation de deux langues dans la situation ou dans l'interaction (De Pietro 1986, cf. 2.3.3.2), et non comme le fait que les deux langues sont/doivent être parlées dans une même quantité.

du principe de non mélange des langues pose également problème pour la communication, car en empêchant aux apprenants de recourir à l'alternance codique, ceux-ci se voient contraints de développer des négociations de sens parfois très longues et complexes, négociations qui non seulement entravent le flux de la communication, mais aussi s'avèrent très lourdes et pas toujours utiles pour l'acquisition, en particulier du lexique. Au contraire, la possibilité d'un recours « contrôlé » à l'alternance codique permet le développement de routines de gestion de la conversation rendant la communication plus efficace et potentiellement plus intéressante pour l'acquisition (Cappellini 2014).

Enfin, notons qu'une deuxième réponse au problème du déséquilibre dans l'utilisation des langues, réponse avancée par Kapec et Schwienhorst (2005), consisterait en l'introduction d'outils techniques de comptage contrôlant la « quantité » d'utilisation de chaque langue et la présentant aux interlocuteurs lors des interactions de manière à ce que ces derniers modifient éventuellement leurs comportements afin de rééquilibrer l'utilisation des deux langues.

1.1.3 Modalités et structure de l'apprentissage des langues en tandem

Après avoir considéré dans la section précédente les principes à la base de l'apprentissage des langues en tandem, dans cette section nous aborderons les modalités les plus récurrentes d'accompagnement des apprenants en tandem, en prenant le soin de signaler les variations possibles d'un dispositif à un autre.

D'emblée, il nous faut refuser l'affirmation d'après laquelle l'apprentissage des langues en tandem serait caractérisé par une absence de structure, ou en tout cas par une structuration « molle » par rapport à d'autres formes d'apprentissage, comme l'avance par exemple O'Rourke (2007 : 46). Dans les lignes qui suivent, nous montrerons dans le détail comment l'absence d'une structure unique avec les mêmes objectifs et les mêmes modalités pour tous les apprenants ne va pas dans le sens d'une déstructuration des apprentissages, mais dans le sens d'une structuration des parcours permettant des apprentissages autodirigés (Carré 2011). De plus, Ushioda (2000) indique que la possibilité que les apprenants ont d'exercer une autodirection de leurs parcours d'apprentissage, combinée avec le fait que l'apprentissage se fait par une communication « authentique » (Brammerts et Calvert 2002), a l'effet d'augmenter la motivation des apprenants (Wang-Szilas *et al.* 2013) et donc leur implication.

Avant d'aborder les caractéristiques des apprentissages en tandem, il nous faut noter, même si ce n'est que brièvement, que les dispositifs tandems peuvent être très variés et que les contours de ce qui relève ou ne relève pas du tandem sont parfois flous. Ainsi, le tandem peut avoir lieu dans des

cours intensifs ou sur la longue durée, intégrés dans un cours de langue ou en dehors, dans la formation commerciale ou en contexte scolaire (Brammerts, Johnsson, Kleppin et Sanco 2002). De plus, certains auteurs parlent parfois de « tandem » même dans le cas où aucun espace n'est laissé à l'autodirection des apprenants, et où des tâches d'apprentissage sont entièrement élaborées par les formateurs sans concertation avec les apprenants, notamment pour permettre des liens avec les programmes suivis par les apprenants en classe de langue (O'Rourke 2007 : 51). Pour notre part, dans ce dernier cas il nous semble plus correct de parler de (télé)collaboration au sens large ou de travail en binôme.

Cela étant, nous avons déjà noté que l'autonomie ne peut pas être considérée une qualité des apprenants, un prérequis à l'apprentissage autonome (en tandem), mais doit au contraire être développée dans l'apprentissage (des langues). Le moyen central de l'autonomisation des apprenants en tandem sera l'accompagnement (Barbot 2006 ; Simoes et dos Santos Lima 2009) sous différentes formes : l'entretien conseil (Gremmo 1995, 2009, Stickler 2006), le partage des pratiques d'apprentissage, le carnet de bord. Ces formes d'accompagnement interviennent en synergie à différents moments du parcours de l'apprenant.

Les dispositifs tandem ouvrent souvent les parcours d'apprentissage avec une rencontre avec tous les apprenants (Little *et al.* 1999 : 9). Ce type de rencontre sert non seulement à présenter l'apprentissage des langues en tandem et ses principes, mais aussi à faire commencer aux apprenants une réflexion sur les différences du tandem avec les cours traditionnels. Cette réflexion permet aux apprenants de commencer à formuler des stratégies d'apprentissage adaptées à la méthode tandem.

Comme montré dans le schéma ci-dessous, au début de son parcours, l'apprenant bénéficie d'un entretien conseil individuel (Gremmo 1995). L'entretien conseil dans le cadre de l'apprentissage en tandem a plusieurs fonctions (Brammerts, Calvert et Kleppin 2002 ; Little et Brammerts 1996 : 21 ; Stickler 2006). « L'objectif de chaque entretien est d'encourager l'apprenant à réfléchir aux décisions qu'il doit prendre et/ou le préparer à prendre des décisions concrètes » (Brammerts, Calvert et Kleppin 2002 : 60), autrement dit, le but est de mettre l'apprenant en position de se poser des questions sur ses intérêts et ses objectifs d'apprentissage et sur comment il peut s'appropriier le tandem pour les atteindre. Cette centration sur l'apprenant – et le corrélatif décentrement du conseiller (Stickler 2006) – a comme conséquence le fait que le conseiller/tuteur doit rester en retrait et, tout en posant des questions pour pousser toujours plus loin la réflexion de l'apprenant, ne doit pas donner de consignes.

Figure 1. Parcours tandem



Concrètement, chaque apprenant passe par un entretien conseil au début de son parcours. Ensuite les tandems sont formés et les apprenants interagissent pendant un certain nombre de rencontres, ponctuées par des regroupements de tous les tandems. Enfin, un entretien d'(auto-)évaluation clôt le parcours de l'apprenant.

La première fonction de l'entretien conseil au début du parcours d'apprentissage est celle de faire préciser aux apprenants leurs centres d'intérêts et de formaliser des objectifs d'apprentissage qui serviront de base pour l'(auto-)évaluation « sommative » à la fin du parcours, éventuellement à l'aide d'une grille articulant différents critères, établis par l'apprenant. Une fois les objectifs explicités, le conseiller pose des questions afin de faire envisager à l'apprenant des stratégies pour atteindre ses objectifs dans son travail en tandem. Ensuite, l'entretien conseil peut éventuellement aboutir à une planification du travail en fonction du nombre de sessions tandem du parcours. Cette planification n'est toutefois pas toujours détaillée dès le premier entretien conseil, car elle est appelée à évoluer en fonction des auto-évaluations intermédiaires et des découvertes d'autres stratégies d'apprentissage possibles, notamment suite aux réflexions en groupe (*infra*). La dernière fonction de l'entretien conseil du début de parcours est celle de fournir des instruments que l'apprenant pourra utiliser pour opérer des auto-évaluations à la fin de chaque session d'apprentissage en tandem, notamment le carnet ou journal de bord (*infra*).

Suite au premier entretien et à la mise en paires des tandems, les apprenants se rencontrent de manière régulière en fonction de leurs disponibilités. Lors des sessions tandem, chacun des partenaires poursuit ses objectifs dans la partie de la session en langue étrangère et se met à disposition de l'interlocuteur quand il prend le rôle d'usager expert. Pendant la série de sessions tandem, souvent la possibilité est laissée à l'apprenant ou aux deux apprenants d'un tandem de demander un entretien conseil pour discuter de son/leur apprentissage.

La série des sessions tandem est souvent ponctuée par des réflexions en groupes de pairs (Helmling 2002). A ces occasions, tous les tandems se réunissent afin de partager leurs pratiques d'apprentissage. Sous la direction des formateurs, qui prennent le rôle d'animateur du débat, les apprenants peuvent ainsi partager leurs difficultés et leurs réussites dans l'apprentissage en tandem. Les modalités peuvent varier, allant de la discussion « en plénière » à la discussion en petits groupes (*ibid.*). Lors de ces réflexions, les apprenants, se confrontant avec leurs pairs, peuvent trouver des solutions aux problèmes qu'ils rencontrent ou découvrir des pratiques d'apprentissage qu'ils

peuvent ensuite réutiliser dans leur propre parcours. De plus, quand un apprenant explicite ses stratégies ou ses activités, les questions des autres peuvent lui permettre de pousser plus loin son activité métacognitive d'analyse des pratiques d'apprentissage, en prenant conscience d'aspects qu'il n'avait pas forcément considérés. Enfin, les réflexions en groupe peuvent permettre aux apprenants de bénéficier d'un soutien socio-affectif dans le partage des difficultés de l'apprentissage en tandem ou dans la reconnaissance et la valorisation de la formulation de stratégies efficaces.

Le dernier élément d'accompagnement en tandem est le carnet ou journal d'apprentissage (Walker 2002). Il s'agit d'un document écrit par chaque apprenant, dont la structure est assez variable. Ce document vise l'explicitation et la prise de conscience des activités et stratégies d'apprentissage qui en résulte (Barbot et Camatarri 1999 : 200) en fonction des objectifs d'une session tandem donnée. Une telle prise de conscience est le premier pas vers l'évaluation de l'efficacité de ces stratégies et des acquis, évaluation permettant l'autodirection de l'apprentissage par l'apprenant (Carré 2011). Si ces observations sont valables pour tout apprentissage autodirigé (Rivens Mompean et Eisenbeis 2009), le journal d'apprentissage en tandem (Walker 2002) présente la particularité de faire réfléchir non seulement sur les activités d'apprentissage quand l'on prend le rôle d'apprenant, mais aussi sur les activités de soutien mises en place quand on prend le rôle d'utilisateur expert. Cette dernière caractéristique a poussé certains chercheurs (Le Bihan 2004 ; Vassallo 2006) à soutenir que la méthode tandem peut être employée efficacement en formation de formateurs.

La dernière question à aborder est celle des modalités d'évaluation des apprentissages en tandem. Plusieurs modalités sont possibles. Celle qui nous semble la plus cohérente avec la visée autonomisante du tandem est une évaluation avec une démarche portfolio (O'Rourke 2007 : 50), où les apprenants montrent ce qu'ils ont pu acquérir lors de leur parcours en s'appuyant sur des traces telles que celles inscrites dans le carnet d'apprentissage ou d'éventuelles productions. D'autres auteurs combinent, lors de l'entretien de fin de parcours, une hétéro- et une auto-évaluation (Little et Ushioda 1998 : 99).

En conclusion, nous pouvons à nouveau souligner comment les parcours d'apprentissage en tandem, comme les parcours d'apprentissage en autoformation guidée (Rivens Mompean et Eisenbeis 2009), présentent une structure pour ainsi dire « vide », une sorte de moule qu'il revient aux apprenants de remplir en fonction de leurs intérêts et de leurs objectifs. A notre sens, seul un tel type de structure peut permettre le développement non seulement de compétences langagières et interculturelles, mais aussi de l'« apprendre à apprendre » et en dernier lieu de l'autonomisation des apprenants.

1.1.4 Les apprentissages en tandem

Après avoir considéré les principes (1.1.2) ainsi que les modalités et la structure des parcours tandem (1.1.3), nous allons maintenant nous pencher sur une brève revue de la littérature concernant les apprentissages en tandem. Dans cette revue, nous nous arrêtons premièrement sur les apprentissages d'ordre langagier (1.1.4.1), ensuite sur ceux d'ordre interculturel (1.1.4.2) et enfin sur le développement de l'autonomie des apprenants (1.1.4.3). Cette revue ne se veut pas exhaustive, son but étant de présenter les lignes principales des recherches et des débats qu'il peut y avoir autour des apprentissages en tandem.

1.1.4.1 Les apprentissages langagiers

La plupart des recherches enquêtant empiriquement les apprentissages en tandem s'est intéressée aux apprentissages langagiers possibles avec cette méthode. Avant tout, nous pouvons noter que plusieurs auteurs insistent sur le fait que le tandem permet une utilisation instrumentale de la langue (Porquier et Py 2004 : 55), caractérisée parfois par l'expression « communication authentique »¹³ (Brammerts et Calvert 2002, Vinagre 2007), qui va dans le sens d'une approche communicative (Woodin 1997) permettant le développement de compétences interactionnelles (Pekarek 1999 ; *infra* 2.4.2.3). Des enquêtes auprès des apprenants (Cappellini 2010, Little *et al.* 1999) montrent que d'après ceux-ci, une telle communication instrumentale s'oppose à un apprentissage de « la langue des livres » et permet d'entrer en contact avec la langue apprise telle qu'elle est utilisée dans la vie quotidienne.

Différents chercheurs ont noté qu'en tandem, l'usage de la langue étant instrumental, « le but majeur des participants est de communiquer » (Lewis et Stickler 2007 : par. 41). Par conséquent, les usagers experts ont tendance à corriger peu les apprenants, sauf si les erreurs entravent la communication. Cela a amené des auteurs comme Telles et Vassallo (2006) à demander aux usagers experts de noter les erreurs sur une feuille pour ensuite y revenir en fin de session. Cependant, cette stratégie semble contreproductive car une quantité trop élevée de corrections listées à la fin de la session peut démotiver les apprenants (Cappellini 2010), jusqu'à l'abandon éventuel des échanges (Lewis et Stickler 2007).

Au-delà du développement des compétences interactionnelles, la plupart des recherches ont mis en relief que l'apprentissage en tandem permet notamment l'enrichissement du lexique (Bower et Kawaguchi 2011, Cappellini et Zhang 2013, Kotter 2003 entre autres). Cet apprentissage se fait de

¹³ Nous ne faisons pas nôtre cette dénomination, car il nous semble que d'autres formes de communication, par exemple en classe de langue, ne sont pas « moins authentiques », mais présentent simplement des enjeux communicatifs différents (Pekarek 1999).

manière « incidentelle » (Van Compernelle 2010), autrement dit en fonction des besoins d'expression et de compréhension de l'apprenant tels qu'ils surgissent ponctuellement lors de l'interaction. Nous reviendront dans le cadre théorique (2.3) sur les différentes théorisations de ces apprentissages en termes de *pushed output* (Swain 1985), d'apprentissage microgénétique (Wertsch 1985) ou de séquences potentiellement acquisitionnelles (De Pietro *et al.* 1989).

Le traitement/apprentissage de formes syntaxiques, tout en étant quantitativement moins présent que l'apprentissage du lexique, varie grandement en fonction de la forme de tandem. En règle générale, un tandem où la communication passe par l'écrit – notamment les eTandems (*infra*) – permettra plus probablement de porter une attention à la forme (O'Rourke 2005). En particulier, un eTandem où la communication écrite est asynchrone (par exemple par courriel électronique) permet un apprentissage portant davantage sur la syntaxe qu'un eTandem où la communication est synchrone (par exemple par clavardage) (Bower et Kawaguchi 2011). Enfin, plusieurs chercheurs ont souligné comment le fait de devoir parfois se focaliser sur des structures de sa propre langue maternelle amène les usagers experts à développer leur conscience méta-langagière (Apfelbaum 1995 ; Appel 1999), ce qui amène certains auteurs (Le Bihan 2004, Vassallo 2006) à affirmer que l'apprentissage en tandem peut être mobilisé dans la formation de formateurs en langues.

1.1.4.2 Les apprentissages interculturels

Dans la littérature sur les apprentissages interculturels en tandem (Stickler et Lewis 2006 ; Woodin 2002), le modèle de la compétence interculturelle le plus souvent mobilisé est celui de Byram (1997). Dans le cadre de ce modèle, plusieurs types d'apprentissage sont possibles, dont¹⁴ la découverte de faits concernant la culture de l'autre ou l'apprentissage de la gestion de l'interaction par des processus de négociation de sens (Stickler et Lewis 2006).

Les questionnements centraux concernant les apprentissages interculturels en tandem tournent autour du rôle de l'interlocuteur comme accès à la culture étrangère. Stickler et Lewis (2006 : 94) parlent d'« informateurs culturels » pour indiquer le fait que chaque interlocuteur connaîtrait suffisamment sa culture pour pouvoir en transmettre des informations à l'autre. Différentes recherches nous font relativiser cette affirmation. Avant tout, les auteurs mêmes (*ibid.*), ainsi que Woodin (2002), notent que chaque personne est porteuse de plusieurs identités et que donc on ne peut pas parler de « culture » au singulier. De plus, différentes recherches ont souligné l'importance de ne pas considérer l'interlocuteur comme un représentant de sa/ses culture(s) (O'Rourke 2007 : 59 ; Mendes, Villela et Lourenços 2009 : 180), mais comme une personne ayant ses représentations sur sa/ses culture(s), idées qui le caractérisent en tant qu'individu.

¹⁴ Pour un examen plus détaillé du modèle de Byram, voir 2.4.2.2.

Dans leur étude, Nogueira de Moraes Garcia et Luvizari (2009) montrent une autre limite que les interlocuteurs en tandem devraient dépasser pour aboutir à des apprentissages réellement interculturels. Ces auteurs notent que souvent les interlocuteurs se limitent, lors des sessions tandem, à l'identification de différences culturelles, ce qui relève d'une approche culturaliste (Abdallah Pretceille et Porcher 1996). Au contraire, les interlocuteurs devraient pouvoir pousser leur réflexion plus loin afin de développer une compréhension dialogique (Schneider et Von der Emde 2006) de leurs perspectives et en dernier lieu une « conscience culturelle critique » (Woodin 2002 : 54).

La presque totalité des recherches citées ont souligné non seulement l'importance, mais même la nécessité d'un accompagnement extérieur au binôme tandem pour que des apprentissages culturels aient lieu.

1.1.4.3 Le développement de l'autonomie

A notre connaissance, les recherches empiriques qui se sont intéressées à l'étude de l'autonomisation de l'apprenant en tandem sont peu nombreuses. Parmi celles-ci, nous pouvons citer celle de Appel qui, se basant sur la définition de l'autonomie de l'apprenant donnée par Little (*supra*), note qu'en tandem les apprenants sont naturellement amenés à discuter de la structuration des échanges aux fins de l'apprentissage (Appel 1999 : 35). Par contre, en analysant d'une part la conscience métacognitive dans l'auto-évaluation et d'autre part les apprentissages effectifs, Appel (*ibid.* 46) note que parfois les deux ne correspondent pas. Autrement dit, même si les apprenants arrivent spontanément à structurer leurs apprentissages, cela ne touche pas forcément le développement de la métacognition dans l'auto-évaluation.

Une autre étude qui arrive à des conclusions semblables est celle de Lewis et Stickler (2007), dont une partie porte sur les stratégies métacognitives. Les auteurs notent que les apprenants en tandem mettent largement en place des stratégies métacognitives, d'une part pour l'organisation des sessions tandem, d'autre part pour l'élaboration d'activités d'apprentissage en fonction de leurs objectifs (*ibid.* par 45). De plus, les apprenants font abondamment usage de stratégies métacognitives d'(auto-)évaluation en réfléchissant à l'efficacité de leurs activités en tandem. Enfin, il faut noter que contrairement à Appel (1999), Lewis et Stickler ne s'interrogent pas sur l'exactitude des représentations des apprenants concernant l'efficacité de leur apprentissage.

Pour sa part, Ushioda (2000 : 123) note que le développement de l'autonomie est probablement la dimension de l'apprentissage en tandem qui pose le plus de problèmes aux apprenants, selon l'auteure à cause des cultures d'apprentissage que les apprenants se sont constituées pendant leur cursus scolaire. A ce propos, il nous semble important, pour l'étude de notre terrain de recherche (1.2), de noter que contrairement aux idées reçues – parfois élevées au rang de connaissances

scientifiques (Zheng et Desjeux 2000) – les apprenants chinois sont aussi (peu) prêts à l'autonomie que les apprenants « occidentaux » (Gieve et Clark 2005) et que le processus d'autonomisation passe, dans tous les cas, par une remise en question de la culture d'apprentissage pour ainsi dire traditionnelle.

1.1.5 Du tandem au télé-tandem

Dans cette section nous allons aborder les différentes formes de tandem en les présentant selon une logique historique, en distinguant les tandems en présentiel, les eTandem et les télé-tandem. Cette présentation historique se limite à tracer les grandes lignes et ne se veut pas un historique complet, que le lecteur pourra trouver dans Helmling (2002), Cziko (2004) ou O'Rourke (2007).

1.1.5.1 Le tandem « classique »

Des formes d'apprentissage en tandem ont probablement toujours existé, mais c'est à partir des années '70 que l'Office Franco-Allemand de la Jeunesse commence à utiliser le mot « tandem » pour identifier cette méthode d'apprentissage dans le cadre de séjours linguistiques binationaux. Ces cours étaient néanmoins très directifs, contrairement à ceux qui ont été mis en place à l'université de Madrid à partir de la fin des années '70, notamment sous l'impulsion de Jurgen Wolff, également fondateur de la *Tandem Fondazioa*, ou *Tandem City*¹⁵. C'est suite à la publication de Holec sur l'autonomie de l'apprenant (Holec 1981), que le tandem devient pleinement autodirigé, par exemple à l'Université de Fribourg, en Suisse.

L'apprentissage en tandem tel que nous l'avons présenté a été formalisé dans des tandems mis en place dans les universités de Bochum et Oviedo depuis 1984. D'autres universités qui ont plus récemment beaucoup contribué à la diffusion du tandem sont l'université de Sheffield et le Trinity College de Dublin.

En Europe, l'apprentissage des langues en tandem a connu, dans l'enseignement supérieur, un grand essor avec la banalisation de la mobilité étudiante, car il permet de travailler, outre les objectifs dont nous avons déjà parlé, l'accueil des étudiants en mobilité entrante et la préparation de la mobilité sortante (Malmi 2010). En effet, le tandem classique présuppose que les apprenants se trouvent dans le même endroit, ce qui a longtemps restreint sa diffusion, surtout en dehors de l'enseignement supérieur.

A ce propos, il faut noter une variante de l'apprentissage en tandem « classique » : le tandem transfrontalier, à notre connaissance avancé pour la première fois par Eggermont et Noske (2010). A partir de l'exemple de l'université de Lille³ et de l'antenne de l'université catholique de Louvain

¹⁵ <http://www.tandemcity.info/>

à Courtrai, universités séparées par une trentaine de kilomètres, Eggermont et Noske ont développé le concept de « tandem transfrontalier » pour indiquer les échanges tandem organisés entre étudiants se rendant à tour de rôle dans l'université des partenaires. Dans leur cas, les auteurs s'intéressent au français et au néerlandais, mais ils suggèrent que le même principe est applicable à d'autres universités près des frontières européennes.

1.1.5.2 Le eTandem

Entre 1993 et 1996, un projet européen sous l'impulsion entre autres de Helmut Brammerts et David Little¹⁶ a œuvré pour la transposition de l'apprentissage en tandem dans des environnements de Communication Médiatisée par Ordinateur (CMO) écrite, à partir des applications de courriel électronique qui étaient en train de se diffuser à cette époque. Ce projet a permis la mise en place du *Réseau International Tandem*, dont la plateforme¹⁷ est active depuis 1994 (Little et Brammerts 1996). L'apparition de la CMO a permis une plus large diffusion de l'apprentissage autonome des langues en tandem dans la mesure où les deux apprenants de langues maternelles différentes pouvaient désormais interagir à partir de tout lieu, à condition d'avoir un accès à Internet, en évitant ainsi les problèmes de la disponibilité restreinte de natifs de langues étrangères dans les institutions (Little et Ushioda 1998 : 97). De plus, l'exploitation de la CMO a permis aux apprenants de travailler, le plus souvent de manière implicite, leurs compétences d'usage des TIC (*ibid.*).

Le tandem par CMO écrite a par la suite été appelé eTandem (Cziko 2004 ; O'Rourke 2007), qui serait un des trois modèles¹⁸ des échanges en ligne pour l'apprentissage des langues (O'Dowd 2007). Le eTandem a employé les différents outils de CMO écrite qui sont apparus tout au long des années, entre autres : le courriel électronique (Appel 1999, Brammerts 1996, Lewis et Stickler 2007, Little *et al.* 1999, Ushioda 2000) ; le clavardage (Bower et Kawaguchi 2011) ; les environnements *Multi participant Object-Oriented*, ou MOOs (Kapec et Schwienhorst 2005, Kotter 2003, O'Rourke 2005) ; les plateformes collaboratives telles que Moodle (Wang-Szilas *et al.* 2013). Notons que dans les deux derniers cas, on pourrait se demander si l'appellation « tandem » est toujours appropriée, étant donné qu'il s'agit d'apprentissages en petits groupes. Enfin, certains auteurs, dont Cziko et Park (2003), parlent de eTandem à propos de tandem exploitant la CMO par audioconférence.

L'application de la méthode tandem dans des environnements de CMO ne s'est pas faite par simple transposition ; au contraire elle a nécessité une certaine réflexion, commune à tout projet didactique

¹⁶ Communication personnelle de David Little lors du 20^{ème} Congrès de l'association RANACLES, Université de Reims Champagne-Ardenne, 29 novembre-1^{er} décembre 2012.

¹⁷ <http://www.slf.ruhr-uni-bochum.de/etandem/etindex-fr.html>

¹⁸ Mangenot (2013) ajoute aux trois modèles de *Cultura*, eTandem et eTwinning les deux autres du *Français en 1^{ère} ligne* et le modèle de l'intercompréhension, sur l'exemple de *Galanet*.

d'exploitation des échanges en ligne pour l'apprentissage des langues et éventuellement à leur intégration dans la classe de langues (Belz 2003, Belz et Thorne 2005, Degache et Mangenot 2007, Dejean-Thircuir et Mangenot 2006, Guth et Helm 2010, O'Dowd 2007 entre autres).

Avant tout, Little et Ushioda (1998 : 97) notent que la nouvelle configuration ne permet plus ni des entretiens conseils avec les deux partenaire du tandem, ni des séances de regroupement avec tous les tandems. Par conséquent, l'accompagnement des tandems en ligne doit prendre des formes différentes (Little et Brammerts 1996 ; Vinagre 2007). De plus, l'introduction d'outils informatiques appelle à une familiarisation des apprenants avec ces outils, ce qui va dans le sens du développement d'une compétence multimodale (Hauck 2010). En outre, nous avons vu en 1.1.3 comment la forme de communication écrite choisie – synchrone ou asynchrone – a des influences sur les apprentissages et notamment sur les apprentissages langagiers. Enfin, la possibilité de réunir des apprenants habitant dans des régions différentes de la planète a facilité la création de tandems réunissant plus de deux apprenants. Un exemple en est le projet *Tridem* (Audras et Chanier 2007, Hauck et Lewis 2007), d'interaction entre des apprenants anglais, états-uniens et français.

1.1.5.3 Le télé-tandem

Le « télé-tandem » indique l'application de la méthode tandem à des environnements de visioconférence (au sens large). Ces environnements combinent des caractéristiques du tandem classique – dont la plus importante est la possibilité d'un contact visuel – et du eTandem – par exemple le fait que des personnes à différents endroits de la planète peuvent interagir.

A notre connaissance, la première apparition du terme « Télé-Tandem » est due à un projet, à nouveau, de l'OFAJ¹⁹ (Macaire 2004) mettant en contact des classes d'élèves du primaire en France et en Allemagne par des moyens de vidéoconférence groupe-à-groupe. Plus intéressant pour notre propos est la formalisation du « télé-tandem » dans le cadre du projet *Teletandem Brazil*²⁰, développé sous l'impulsion de l'Universidade Estadual Paulista d'Assis au Brésil. Nous ne discutons pas ici des caractéristiques de l'apprentissage des langues en télé-tandem car elles seront développées dans la suite de cette thèse.

Conclusion

Le but de ce premier chapitre était de présenter les caractéristiques de l'apprentissage des langues en tandem afin de contextualiser le dispositif que nous étudions (1.2) ainsi que notre recherche. Dans un premier temps, nous nous sommes arrêté sur les principes – et les débats autour de ces

¹⁹ <http://www.tele-tandem.net/fr/>

²⁰ <http://teletandembrasil.org>

principes – de l'apprentissage en tandem : le principe d'autonomie, le principe de réciprocité et le principe de non mélange des langues. Dans un deuxième temps, nous avons présenté les modalités et la structure des apprentissages en tandem, en soulignant comment ceux-ci, conformément au principe d'autonomie, laissent la place à une autodirection de la part des apprenants. Ensuite, nous avons abordé différentes recherches autour des apprentissages des langues en tandem pour montrer ce que la littérature a pu mettre en lumière. Enfin, le chapitre s'est clos sur un exposé des différentes formes que le tandem peut prendre en présentiel et à distance.

1.2 Le dispositif Télétandem Dalian-Lille

1.2.1 Introduction

Après avoir exposé les lignes générales de la méthode d'apprentissage des langues en tandem dans le chapitre précédent, dans ce chapitre nous abordons le cas particulier du dispositif *Télétandem Dalian-Lille* (dorénavant TTDL), dispositif qui est notre terrain de recherche. Nous caractérisons le TTDL comme un « dispositif » en adoptant la définition de Peraya (2000 : 22), pour qui :

un dispositif consiste en une organisation de moyens au service d'une stratégie, d'une action finalisée, planifiée, visant à l'obtention d'un résultat. [...] un dispositif est une instance, un lieu social d'interaction et de coopération possédant ses intentions, son fonctionnement et ses modes d'interactions propres. L'économie d'un dispositif – son fonctionnement –, déterminé par les intentions, s'appuie sur l'organisation structurée de moyens matériels, technologiques, symboliques et relationnels, naturels et artificiels qui modélisent, à partir de leurs caractéristiques propres, les comportements et les conduites sociales, cognitives, affectives des sujets.

Dans ce chapitre, nous décrivons le TTDL en tant que dispositif en présentant ses finalités et sa structuration dans ses différentes éditions. De plus, nous présenterons non seulement le dispositif TTDL tel qu'il a été mis en place, mais aussi la dimension de projet pédagogique innovant, avec les négociations institutionnelles et au sein de l'équipe en amont de la mise en place. Le TTDL a existé sur une durée de deux ans suite à une première année du dispositif *Télétandem Dalian*²¹. Nous suivrons un ordre chronologique dans la présentation : la section 1.2.2 présentera le *Télétandem Dalian* ayant eu lieu en 2009-10 ; la section 1.2.3 présentera l'édition 2010-11 du *Télétandem Dalian-Lille* ; la section 1.2.4 en présentera l'édition 2011-12. Pour chaque édition, nous précisons la structuration du dispositif tant du point de vue des acteurs humains que des questions techniques. Une dernière section (1.2.5) conclura ce chapitre.

Avant d'entrer dans le vif du sujet, nous devons souligner que nous avons été le porteur de ce projet et que par conséquent notre implication dans celui-ci a été majeure. Notre position est donc en quelque sorte ambivalente, voire ambiguë, dans la mesure où quand nous décrivons les questions éthiques subjacentes à la mise en place du dispositif ainsi que les choix pédagogiques de l'équipe du projet, c'est nos propres croyances et choix que nous serons en train de décrire. Si aujourd'hui, avec un recul allant jusqu'à quatre ans, nous sommes parfois très critique quant à certains des choix

²¹ Même si dans notre recherche nous n'exploitons pas les données issues de ce dispositif, il nous semble important de présenter le *Télétandem Dalian* car la mise en place de celui-ci a fortement déterminé la mise en place du *Télétandem Dalian-Lille*, tant que ce dernier peut être considéré une évolution du premier.

opérés en concertation avec les autres décideurs du projet, il nous semble que ce chapitre n'est pas le lieu pour une telle autocritique. Comme le but de ce chapitre est de permettre une meilleure compréhension de notre recherche et une meilleure contextualisation des données que nous analysons, nous nous limiterons à présenter les faits de manière historique, sans vouloir donner une interprétation de ces faits à la lumière de ce que nous pouvons en penser maintenant.

1.2.2 Le *Télé tandem Dalian* (2009-10)

1.2.2.1 Genèse du dispositif *Télé tandem Dalian*

Nous avons eu l'idée d'un dispositif télé tandem quand nous avons été recruté en tant qu'expert étranger par l'Université des Langues Etrangères de Dalian (dorénavant Dawai²²) au début de l'été 2009. A l'époque, cette université était dans une période de transition qui a duré cinq ans (2007-12) dans laquelle les étudiants de nationalité chinoise inscrits dans différents départements se trouvaient dans un nouveau campus, inauguré en 2007, à LvShun, ville à une trentaine de kilomètres de Dalian ; alors que les étudiants étrangers suivaient des cours sur le vieux campus au centre ville de Dalian. Cette séparation a si non empêché, du moins rendu très difficile tout contact entre les deux populations étudiantes pendant cinq ans. De ce fait, il était très difficile pour les étudiants chinois de pratiquer les langues étudiées et d'entrer en contact avec des étudiants étrangers ou des expatriés. En une phrase, il y avait un besoin et un désir d'interaction avec des locuteurs natifs.

A la fin du mois d'août, nous avons proposé à la hiérarchie du département de français de mettre en place un dispositif pilote pour un télé tandem au deuxième semestre de l'année, en soulignant le caractère innovant du projet dû entre autres à l'usage des TIC (Barbot et Massou 2011). Le responsable pédagogique et le secrétaire du parti communiste ont trouvé la proposition très intéressante. L'idée d'un télé tandem nous est venue en nous inspirant largement du projet *Télé tandem Brésil* (Telles 2009). Parallèlement, nous avons commencé à concevoir un projet de recherche lié à ce projet de télé tandem franco-chinois dans le cadre de notre master 2 (Cappellini 2010).

Le besoin de pratiquer le français langue étrangère et l'idée d'un télé tandem nous ont semblé une bonne occasion pour introduire deux autres objectifs pédagogiques : l'autonomisation de l'apprenant et le développement de la compétence interculturelle. L'autonomisation de l'apprenant répondait à une volonté de faire passer les apprenants d'une posture de « consommateurs passifs » de l'offre éducative à une posture avant tout plus critique et ensuite plus active (Barbot et Camatarri

²² Dawai est l'abréviation de 大连外国语学院 (*dalian waiguoyu xueyuan*) : Institut/Université des Langues Etrangères de Dalian.

1999 : 26). D'autre part, derrière l'objectif du développement de la compétence interculturelle il y avait la volonté de permettre aux apprenants de se décentrer et de découvrir d'autres manières de construire du sens dans et par l'interaction (Byram et Zarate 1997 : 10). Notons que les deux questions ne sont pas juxtaposées mais étroitement liées (Barbot et Dervin 2011 : 9) et que viser l'autonomie langagière et l'autonomie d'apprentissage permet de travailler indirectement sur l'autonomie générale des apprenants en tant qu'acteurs sociaux (Germain et Netten 2004). Toutes ces questions sont restées valables pour les trois éditions du dispositif.

1.2.2.2 Etat des lieux à Dawai et élaboration du parcours

Après avoir eu un accord en ligne générale par les responsables du département de français de Dawai (le responsable pédagogique et le secrétaire du parti communiste), nous avons procédé à un état des lieux pour identifier des partenaires et avoir les éléments nécessaires pour élaborer avec eux un plan d'action.

Les formations proposées à Dawai pour la langue française pour spécialistes concernent les niveaux de licence (4 ans) et master (3 ans). Au niveau de la licence, il existait en 2009 trois parcours : langue et cultures française et francophones, économie, traduction et interprétariat. Pour chaque année, il y a de quatre à cinq classes d'une trentaine d'étudiants chacune et réparties sur les trois parcours. Les deux premières années, les cours sont identiques pour tous les parcours. Les cours principaux sont prononciation, grammaire, compréhension écrite et compréhension orale en première année ; en deuxième année la prononciation est remplacée par la conversation et on intègre un cours de « compréhension audiovisuelle » qui combine une compréhension de documents authentiques avec une analyse des genres de discours dans les médias. En deuxième année, environ 5 étudiants par classe sont sélectionnés pour un séjour d'échange dans des universités françaises pendant toute la troisième année de licence. A partir de la troisième année, les étudiants restant en Chine fréquentent, en plus des cours ci-dessus, un cours de rédaction et les parcours sont différenciés. Enfin, chaque année, dans le contrat pédagogique les étudiants doivent choisir deux cours optionnels, un pour chaque semestre.

En accord avec les responsables compétents, nous avons choisi d'insérer le dispositif dans ce système sous la forme d'un cours optionnel²³ proposé à la troisième année. Ce choix a été dicté par deux raisons : la première est que le départ de certains camarades a souvent l'effet de stimuler la motivation des étudiants dans leurs études parce qu'ils ne veulent pas apprendre moins et ils intensifient donc le travail d'apprentissage ; la deuxième est que nous étions chargé du cours de

²³ Initialement, ce cours optionnel aurait dû donner lieu à une note dans le relevé des notes des étudiants. A cause de l'impossibilité d'une télécollaboration entre institutions (1.2.2.3), cette intégration a été abandonnée.

rédaction pour les quatre classes de la troisième année en 2009-10, ce qui nous permettait un contact hebdomadaire avec l'entièreté des étudiants de troisième année dès le premier semestre.

Après avoir constaté l'intérêt du département et la faisabilité du projet en termes administratifs, nous nous sommes tourné vers le public visé pour en mesurer l'intérêt. Un premier sondage, de caractère informel, a été mené en marge des cours avec les étudiants. Après ce premier sondage un degré d'intérêt solide a pu être constaté, notamment auprès de la classe 1 (parcours littéraire).

Une analyse des besoins plus formelle a été mise en place par le biais de questionnaires papier à remplir et à rendre à la responsable de la classe 1. Cette analyse visait à mieux connaître les apprenants et leurs représentations pour ensuite « offrir à tel ou tel apprenant ou groupe d'apprenants, que l'on connaîtra bien grâce aux informations recueillies, les contenus d'apprentissage qui correspondent le plus exactement possible à l'usage de la langue qu'il compte faire » (Richterich 1985 : 27), tout en intégrant les données ainsi recueillies dans une approche systémique (*ibid.* 32). En particulier, il nous intéressait de comprendre les attentes et les possibilités techniques des étudiants. Pour ces dernières, nous voulions apprécier les compétences dans l'utilisation d'une part des logiciels de vidéoconférence et d'autre part des logiciels d'enregistrement audio et vidéo pour le recueil des données (cf. 3.3.2.1). A partir des résultats de cette analyse, nous avons pu aborder la conception du dispositif dans les détails.

Du point de vue de l'informatique, à l'époque il n'existait pas de salle apte à faire des conversations télé-tandem. Par conséquent, pendant le premier semestre nous avons demandé à deux étudiants de faire des tests de conversation avec *MSN live messenger* avec un interlocuteur en Europe à partir de la connexion disponible dans les dortoirs du campus. Nous avons demandé de faire des tests à deux étudiants car de cette façon, les résultats n'auraient pas dû être influencés par le matériel informatique mais au contraire être représentatifs des possibilités de la connexion sur le campus. Les tests montraient que la conversation était possible et qu'elle ne présentait pas de problèmes techniques majeurs. Malheureusement, c'est seulement à la fin du parcours télé-tandem du deuxième semestre que nous avons découvert que les résultats positifs de ces deux tests étaient dus au fait que les deux étudiants avaient utilisé le même ordinateur pour effectuer leurs tests, ce qui invalidait en partie la valeur des résultats. En effet, tous les autres participants ont rencontré beaucoup de problèmes techniques lors de leurs conversations.

1.2.2.3 Une télécollaboration 2.0 « forcée »

Avant notre départ pour la Chine et avec l'idée d'un télé-tandem à l'esprit, nous avons pris contact avec la responsable de la section de chinois d'une université française, qui s'était montrée intéressée par cet échange. Néanmoins, au moment de la formalisation du parcours (octobre-novembre 2009),

cette même personne nous a dans un premier temps mis en contact avec le vice-responsable de la section de chinois pour ensuite affirmer l'impossibilité de l'échange.

Face à l'impossibilité de mettre en place une télécollaboration entre classes, nous avons recouru à une solution qui a rendu le projet beaucoup plus complexe et de gestion difficile, celle d'ouvrir davantage le dispositif en recrutant les partenaires francophones sur des sites Internet francophones spécialisés sur les rapports avec la Chine²⁴. Autrement dit, nous sommes passés d'un projet de télécollaboration entre classes à un projet de télécollaboration classe-internautes, autrement dit, dans les termes de Guth et Helm (2010) ou Dooly et O'Dowd (2012), une télécollaboration 2.0. Par conséquent, à l'intérieur du dispositif s'est créée une asymétrie entre les deux groupes d'apprenants, les uns institutionnels et les autres librement recrutés. Ce choix comportait à la fois de nouvelles contraintes et des situations probables d'impasse, mais aussi de nouvelles possibilités.

En ce qui concerne les possibilités, l'ouverture signifiait avoir un groupe plus varié à l'intérieur du dispositif, variété qui s'est effectivement développée sur plusieurs axes : différents âges, différentes professions, différentes provenances et par conséquent différentes variétés de français. Cette variété pouvait représenter, si adéquatement exploitée, une richesse pour les contacts du groupe d'étudiants chinois avec la réalité française et plus largement francophone et donc une complexification dans l'évolution des représentations d'ordre culturel.

D'autre part, cette ouverture pouvait signifier en premier lieu une certaine instabilité du contact avec les participants francophones et en deuxième lieu une absence de centralisation de la communication du « côté français ». L'instabilité consistait en l'absence de contraintes institutionnelles, ce qui pouvait faciliter le décrochage des partenaires francophones tout au long des activités. L'absence de centralisation de la communication, autrement dit d'un référent pour le groupe des francophones, aurait pu par contre entraîner des problèmes de communication. Cette absence de référent comportait d'ailleurs non seulement des possibles problèmes de communication, mais aussi et surtout une difficulté dans l'accompagnement. Enfin, bien évidemment, un contact « direct », non médiatisé, avec les partenaires francophones n'était plus possible, ce qui rendait les éventuels problèmes techniques particulièrement lourds de conséquences.

Ces observations ont donc conduit à une structuration plus complexe du dispositif et à l'établissement d'une liste de critères d'enrôlement. En particulier, puisque une formation à distance à la compétence multimodale (Hauck 2010) dépassait nos possibilités, le prérequis fondamental était une certaine compétence en informatique, compétence devant permettre les échanges *via* les logiciels de vidéoconférence. Outre cette compétence, les personnes intéressées devaient disposer

²⁴ Les principaux ont été www.obopo.com, www.bonjourchine.com, www.chine-informations.com et www.chine-nouvelle.com.

du matériel nécessaire aux échanges (accès à un ordinateur, connexion avec un débit suffisant, webcam et microphone) et d'un temps minimum de 12 heures à consacrer au projet. Le mois de février 2010 a été consacré de notre part à la recherche de partenaires, aux contacts *via* courriel électronique et visioconférence menant à leur sélection. A la fin de cette sélection, 13 partenaires, avec des profils parfois très différents, ont pris part au dispositif.

1.2.2.4 Nature et structure du dispositif

Le dispositif qui a résulté des intentions et des contraintes que nous venons d'exposer est un dispositif se situant entre l'apprentissage formel et l'apprentissage non formel tels qu'ils sont définis par Mangenot (2011) en reprenant les définitions de la Commission Européenne²⁵. L'apprentissage formel est défini comme un apprentissage intentionnel, structuré et dans un cadre institutionnel, apprentissage amenant à une certification. L'apprentissage non formel est également intentionnel et il présente une certaine forme de structuration, mais il n'a pas lieu dans un cadre institutionnel et ne donne pas lieu à une certification. Selon ces définitions, le dispositif en question présentait des apprentissages entre le formel et non formel dans la mesure où même s'il a eu lieu dans un cadre institutionnel (du moins pour une partie des apprenants), il n'a pas amené à une évaluation certificative.

En ce qui concerne la structure du dispositif, elle était différente pour les étudiants chinois et pour les participants francophones. Les étudiants chinois se sont réunis au début du deuxième semestre, le 17 mars 2010, pour une présentation du dispositif avec le tuteur du projet (nous) et leur responsable de classe. Du côté des participants francophones, nous avons présenté le dispositif soit individuellement par visioconférence, soit à l'aide de documents envoyés par courriel électronique ou postés sur le forum du dispositif (*infra*).

Ensuite, nous avons mené des entretiens individuels d'accompagnement (Gremmo 1995, 2009) au début du parcours. Au-delà de leur dimension inhérente à la recherche (3.3), ces entretiens avaient avant tout l'objectif de faire opérer aux apprenants une analyse de leurs besoins pour arriver à établir des objectifs d'apprentissage précis et envisager des stratégies d'apprentissage. Lors de ces entretiens, conformément à la logique de l'entretien de conseil (*ibid.*), nous sommes resté dans une position d'accompagnement en questionnant les apprenants sans jamais prendre une position d'injonction de pratiques. Les questions posées visaient à aller dans le détail de l'analyse de besoins et dans l'élaboration de stratégies d'apprentissage, dans le but d'accompagner les apprenants dans leur « apprendre à apprendre ». Notons que du côté francophone, ces entretiens – comme les

²⁵ http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/informal_fr.htm

entretiens finaux d'auto-évaluation – étaient proposés mais non obligatoires. Plusieurs apprenants ont décidé de ne pas en profiter.

En ce qui concerne les sessions télé-tandem, les apprenants devaient réaliser un minimum de six sessions. Les sessions ont été faites par les étudiants chinois à l'aide de matériel informatique personnel connecté à l'Internet grâce à la connexion disponible dans les dortoirs. Pour le côté pédagogique, en puisant dans les travaux de l'équipe du *Télé-tandem Brésil*, nous avons conseillé de diviser chaque session en trois parties : deux parties de temps égal d'interaction dans les deux langues et une dernière partie de cinq-dix minutes de retour sur la production langagière. Plusieurs apprenants ont noté que cette dernière partie où les deux interlocuteurs devaient revenir sur la liste des erreurs faites était démotivante (Cappellini 2010). Cela a amené plusieurs binômes à ne pas la mettre en place ou à la mettre en place de manière très réduite. Face à ce constat, dans les éditions suivantes, nous avons décidé de retirer cette dernière partie. Enfin, en ce qui concerne les sujets des conversations et les modalités de correction et d'aide dans l'apprentissage en tandem, nous avons conseillé aux apprenants chinois de discuter avec leurs partenaires au début de leurs sessions afin de comprendre les objectifs de chacun et de négocier les modalités mises en place. Ces négociations représentaient l'outil majeur de métacognition sur les activités télé-tandem. À côté de ces négociations et retours, nous avons conseillé aux apprenants de remplir un journal de bord à la fin de chaque session (annexe 4).

Un autre élément du dispositif était un forum de discussions en ligne²⁶. Le recours à un forum servait à centraliser la communication avec les participants du côté francophone. Nous avons déjà noté que l'un des problèmes possibles dérivés de l'asymétrie des deux groupes de partenaires était une communication difficile avec le groupe des acteurs francophones à cause de l'absence d'une personne référent. Cette communication difficile pouvait donc aboutir à des problèmes au niveau de l'organisation. Outre les échanges par courriel électronique, nous avons donc choisi d'intégrer dans le dispositif un lieu virtuel de rencontre et de centralisation de la communication, une sorte de plateforme pour le dispositif : un forum en ligne. Les caractéristiques sémio-pragmatiques des forums en ligne (Mangenot 2002 : 1) présentaient pour nous différents « atouts pédagogiques » (*ibid.* 7) par rapport au courriel électronique. En particulier, le choix du forum en ligne était à nos yeux intéressant car il permettait une interaction écrite entre les participants appartenant aux différents binômes, participants qui autrement n'auraient pas pu entrer en contact. Enfin, le forum présente une structuration (*ibid.* 347) des arguments des interactions et des contributions des acteurs. Si initialement le forum devait servir à centraliser notre communication avec tous les participants du dispositif, bientôt dans la conception il a pris aussi un rôle d'accompagnement par la mise en ligne

²⁶ <http://e-changerapprendre.pforum.biz/>

de documents²⁷ dans le cadre d'espaces de discussion. Notre objectif était celui de faire former sur le forum une discussion de nature métacognitive par un partage de pratiques concernant les sessions télé-tandem.

Outre ces rôles de centralisation de la communication et de présentation/négociation de l'accompagnement en amont, le forum a pris une dimension intéressante – et initialement non prévue – concernant les questions d'ordre interculturel (Hedderich 1996). En effet, nous avons vu au chapitre précédent que l'un des risques des contacts (télé)tandem est de réduire la culture de l'autre à la vision communiquée par le partenaire (Audras et Chanier 2008 : 178). Or, à défaut de la possibilité de mener des regroupements avec les partenaires francophones à cause de leur distance, le forum nous a semblé être le lieu idéal pour une relativisation des informations et des points de vue échangés lors des sessions télé-tandem. Pour cette raison nous avons structuré le forum en quatre différentes sections : une première, concernant les informations et les communications aux participants, une deuxième consacrée aux discussions interculturelles, enfin deux portant sur les questions de langue française et chinoise. Plus précisément, dans la deuxième section²⁸ nous avons créé cinq sous-sections : « Cultures et interculturel » consacrée aux comparaisons entre différentes cultures, « Civilisation(s) » portant sur les productions littéraires et artistiques, « Vie quotidienne », « Voyages » et « Actualité ». Nous devons noter que lors des activités, faute probablement d'un suivi adéquat de notre part, le forum a été utilisé de manière sporadique, avec seulement une vingtaine de contributions dans les différentes sections.

Un dernier élément du dispositif et du parcours des apprenants était l'entretien d'auto-évaluation à la fin des six sessions télé-tandem. Comme pour l'entretien de début de parcours, il s'agissait d'un entretien d'accompagnement où notre posture de tuteur n'était pas directive mais consistait à poser des questions pour faire développer la métacognition des apprenants. Avec chaque apprenant nous avons repris les objectifs fixés dans le premier entretien et posé des questions pour que l'apprenant s'auto-évalue.

Pour conclure, sur 13 télé-tandems de départ, 9 ont fait au moins six sessions et sont arrivés à la fin du parcours. Plusieurs ont continué les échanges même après la fin des six sessions.

1.2.3 Le Télé-tandem Dalian-Lille 2010-11

Pendant l'année académique 2010-11, nous avons pris la fonction de responsable des projets tandem et télé-tandem du Centre de Ressources en Langues de l'Université Lille 3. Cette position nous a permis d'entamer des négociations avec une professeure de chinois de cette université afin

²⁷ Voir <http://e-changerapprendre.pforum.biz/informations-c2/>.

²⁸ <http://e-changerapprendre.pforum.biz/c1-discussions-pour-tous>

de faire évoluer le dispositif *Télé tandem Dalian* vers le dispositif *Télé tandem Dalian-Lille* (TTDL). Parallèlement, nous avons fait de ce dispositif notre terrain de recherche pour la présente thèse. Plus précisément, le TTDL a été intégré au cours de chinois de niveau avancé dans la première année du master Relations Internationales et Coopération Interculturelle (RICI) parcours Asie Pacifique de l'UFR de Langues Etrangères Appliquées. Dans ce cours, le télé tandem permettait de répondre à deux besoins. En premier lieu, l'individualisation du télé tandem permettait de répondre à la grande variété des niveaux des apprenants en chinois mandarin, allant du niveau B1 au niveau C1 sur l'échelle du *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (Conseil de l'Europe 2001). En second lieu, le télé tandem permettait de mettre les apprenants en situation de devenir des « intermédiaires culturels » (Byram et Zarate 1997 : 18), ce qui est l'un des objectifs généraux de la formation. Autrement dit, dans leurs sessions télé tandem, les apprenants français devaient devenir des intermédiaires permettant l'accès à des questions des cultures françaises à des personnes (les étudiants chinois) n'ayant jamais pu entrer directement en contact avec ces cultures, si ce n'est par l'intermédiaire de leurs professeurs de français.

Après avoir obtenu l'accord du responsable de la formation RICI Asie Pacifique, nous avons entamé des négociations avec la professeure du cours de chinois concernant l'intégration du télé tandem dans le cours. A la fin de la négociation, nous avons établi que les étudiants auraient validé 6 des 20 points de la note de chinois par leur participation au télé tandem. Le parcours comportait une réunion de présentation du dispositif, un entretien individuel de début de parcours, cinq sessions télé tandem minimum de deux heures chacune, un entretien d'auto-évaluation. Sur les 6 points, 3 points auraient été validés par le simple accomplissement du parcours ; les 3 autres points étaient à valider par auto-évaluation sur la réalisation des objectifs de chacun fixés en début de parcours.

Du point de vue technique, les apprenants français pouvaient décider de réaliser leurs sessions télé tandem avec leur matériel ou dans le centre de ressources en langues de l'UFR LEA²⁹. En collaboration avec le technicien de ce centre, nous avons équipé deux postes avec casque et webcam et demandé de débloquer ces postes au niveau du firewall pour les deux logiciels *Skype* et *MSN live messenger*.

Du côté chinois, nous avons continué à collaborer avec la même professeure, qui a proposé à nouveau le dispositif à des étudiants de la troisième année du parcours littéraire. La seule différence a été que lors de cette édition, le télé tandem donnait lieu à une notation pour un des deux cours optionnels de la troisième année. La notation fonctionnait avec le même principe que pour les

²⁹ A Lille3, le CRL LEA est une antenne du CRL central, car l'UFR LEA se trouve à Roubaix, décentralisé par rapport au campus central de Pont de Bois où se trouvent tous les autres UFR, sauf Infocom. Voir Da Rocha (2009) pour une présentation du CRL Lille 3 pour le télé tandem.

apprenants français : moitié des points pour l'accomplissement du parcours, l'autre moitié en fonction de l'auto-évaluation des objectifs fixés en début de formation³⁰. De plus, nous avons profité de notre présence sur place à LvShun en septembre 2010 pour présenter avec la professeure chinoise le dispositif et pour mener les entretiens de début de parcours avec les apprenants chinois. Du point de vue technique, afin d'éviter les problèmes de connexion de l'édition précédente, nous avons négocié avec un cybercafé à proximité du campus de Dawai des tarifs préférentiels et la réservation de deux postes pour les activités télé-tandem. Enfin, nous avons organisé dans ce cybercafé une réunion avec les étudiants chinois, s'y rendant par binômes, pour la prise en main du logiciel de visioconférence, pour cette édition *Skype*, et des logiciels d'enregistrement.

Le dispositif a été opérationnel entre septembre et décembre 2010. Sur 8 binômes, 6 affirment avoir fait les cinq sessions et 2 se sont arrêtés à la 3^{ème} session de télé-tandem. Comme pour l'édition précédente, nous avons demandé aux apprenants qui étaient d'accord d'enregistrer leurs sessions et nous céder les droits pour une exploitation à des fins de recherche. Contrairement à l'année précédente, nous avons rencontré beaucoup de résistance, notamment du côté français. En effet, sur huit binômes, trois seulement ont accepté et un seulement a réussi à faire des enregistrements exploitables. Une autre différence a été le fait que le forum est resté inexploité³¹.

1.2.4 Le Télé-tandem Dalian-Lille 2011-12

Le dispositif TTDL n'a pas été reconduit à Lille 3 à la rentrée de 2011 car le responsable de la formation RICI Asie Pacifique a retiré son accord. La professeure du cours avancé de chinois a donc signalé la possibilité de participer à ce dispositif de manière optionnelle. Quatre étudiantes se sont montrées disponibles au deuxième semestre. Leur motivation était principalement de préparer la mobilité sortante, car pour leur stage elles entendaient se rendre dans des entreprises en Chine.

Au mois de février 2012, nous avons repris contact avec la professeure de Dawai avec qui nous avons collaboré, qui s'était montrée à nouveau intéressée et disponible à la participation dans le dispositif, même s'il ne concernait que quatre de ses étudiants. Le dispositif est donc revenu, comme la première édition, à un apprentissage entre le formel et le non formel. La structure est restée en général la même, avec deux changements. Le premier était que nous avons présenté le dispositif de manière individuelle aux apprenants et que le forum n'a pas été mis en place. Le second changement a été le fait que tous les entretiens ont été fait à distance via *Skype* et que nous avons introduit une partie d'autoconfrontation dans l'entretien final (3.3.3.2.2). De plus, cette fois c'était les étudiants français qui ont enregistré les sessions.

³⁰ Notons en passant qu'en Chine la suffisance d'une note sur 20 ne serait pas 10, mais 12.

³¹ <http://teletandemdalian.forumphp3.net/>

Le TTDL a été monté au mois de février 2012 et les sessions ont eu lieu entre mars et mai de la même année. Sur quatre binômes, un a vite abandonné les activités, un s'est arrêté après la troisième session et deux ont mené à bien tout le parcours.

A la rentrée de septembre 2012, les deux populations étudiantes de Dawai (étudiants chinois et étudiants étrangers) ont été réunies sur le campus de LvShun. Cela a fait disparaître le besoin de contact avec des francophones qui avait été le moteur de la mise en place du TTDL. Cette raison, selon nous combinée avec la non intégration dans les formations concernées, a amené à l'arrêt du dispositif.

1.2.5 Conclusion

La visée de ce chapitre était de décrire les caractéristiques du dispositif *Télé tandem Dalian-Lille* afin de contextualiser les données de notre recherche. Nous avons avant tout donné une brève définition de la notion de dispositif, que nous avons employée pour caractériser le TTDL. Ensuite nous avons retracé la genèse du dispositif en fonction des besoins pédagogiques, des visées éthiques et des contraintes matérielles du contexte. Pour chaque édition, nous avons aussi souligné les négociations avec les décideurs et les acteurs du dispositif. Cela nous a conduit à préciser la structure et la nature du parcours d'apprentissage, qui a oscillé, au cours des éditions, entre le formel et le non formel.

Partie 2. Cadre théorique

Après avoir présenté le contexte de notre recherche dans la première partie, nous abordons dans cette deuxième partie notre cadre théorique. Les différents chapitres de cette partie visent à dresser un panorama (partiel) des recherches existantes et à les articuler entre elles afin de construire des modèles des dimensions intéressant notre modélisation : l'apprentissage (2.1), la communication (2.2), les recherches sur l'apprentissage/acquisition dans l'interaction (2.3), la compétence de communication (2.4) et la communication médiatisée par ordinateur par visioconférence (2.5). Ce cadre théorique nous a permis de jeter les fondements de notre modélisation par l'appui sur ces différents modèles. En ce sens, ces modèles constituent le cadre à l'intérieur duquel nous pourrions construire notre modèle de l'étayage en télétandem.

Le premier chapitre porte sur notre théorie psychologique de référence, le socioconstructivisme, et restitue la notion d'étayage dans le contexte théorique d'où elle est issue. Dans le socioconstructivisme, l'apprentissage est modélisé comme l'intériorisation de compétences allant du plan social (inter-psychologique) typique de l'action assistée au plan individuel (intra-psychologique). Ainsi, l'étayage est présenté comme un phénomène de médiation permettant à un enfant d'accomplir une tâche au-delà de ses possibilités et pouvant, en dernier lieu, aider celui-ci dans le développement de ses compétences. De plus, ce chapitre nous sert pour élaborer une discussion sur les rapports pouvant exister entre les phénomènes décrits par la notion d'étayage et ceux couverts par la notion de zone proximale de développement. En effet, si les deux notions se superposent sur beaucoup de points, elles ne sauraient pas être assimilées. La série d'observations que nous élaborerons nous servira ensuite pour la formulation d'hypothèses concernant l'apprentissage en fonction des procédés d'étayage en télétandem.

La théorie socioconstructiviste identifie le moteur du développement dans l'interaction entre l'apprenant et son entourage. Autrement dit, la communication est centrale pour l'apprentissage, ce qui nous conduit, dans le deuxième chapitre, à nous intéresser à cette notion. Comme pour le premier chapitre, le but est de formuler une série d'observations permettant ensuite de concevoir l'étayage et son étude, cette fois en tant que phénomène de communication. Pour ce faire, nous puisons dans l'interactionnisme en sciences du langage. Cet ensemble de recherches étant une approche aux sources interdisciplinaires, nous commençons par passer initialement en revue ces différentes sources et à en montrer les articulations possibles ainsi que les contradictions dues à des horizons disciplinaires différents. Cette revue débouche sur une liste de principes nous guidant dans l'élaboration de notre modèle de la communication. Un tel modèle puise principalement d'une part

dans l'analyse conversationnelle, d'autre part dans les études ayant enquêté la co-construction du sens dans la communication, surtout la théorie de la pertinence de Sperber et Wilson (1995).

Une fois nos conceptions de l'apprentissage et de la communication posées, nous passons, dans le troisième chapitre, à la revue de trois approches de l'acquisition/apprentissage des langues dans les interactions : le cadre input-interaction (Gass 1997 entre autres), les approches socioculturelles (Lantolf et Thorne 2006 entre autres) et la mouvance interactionniste francophone (Pekarek Doehler 2000 entre autres). Les trois approches sont présentées de manière à en dégager les principes épistémologiques, tant sur le plan de la conception de l'apprentissage, de la communication et de la langue que sur le plan de la méthodologie dans les recueils et les analyses des données. En fonction des chapitres 2.1 et 2.2, cette présentation nous permet de nous positionner concernant ces trois approches et de retenir celles compatibles. En ce sens, ce chapitre est positionné au cœur de notre cadre théorique car la présente thèse se situe dans cet ensemble de recherches.

Un quatrième élément central pour une modélisation de l'étayage est l'objet de l'apprentissage. Dans notre cas, cet objet est la compétence de communication, ce qui nous amène, dans le quatrième chapitre du cadre théorique, à en discuter les caractéristiques. Cette notion ayant des racines émanant de la querelle entre Chomsky et Hymes, dans un premier temps nous en retraçons les principales caractérisations d'un point de vue historique afin d'explicitier comment différents auteurs ont revisité et modifié la notion au cours des années, surtout en DLC. Cette revue aboutit à une série de remarques pour une modélisation et opérationnalisation de la notion de compétence de communication. Ces remarques sont mises en œuvre dans la deuxième partie du chapitre, où nous exposons le modèle de la compétence de communication que nous élaborons en articulant différentes recherches.

Après avoir situé l'étayage en fonction des conceptions de l'apprentissage, de la communication, de l'apprentissage des langues étrangères dans la communication et de la compétence de communication, le dernier chapitre aborde une dernière dimension fondamentale pour notre étude : la médiatisation des environnements de visioconférence poste à poste. Avant tout, nous passons en revue différentes approches à l'étude de la médiatisation, en montrant les atouts et les inconvénients ainsi que les possibilités d'articulation. Cette première partie nous amène à adopter une perspective que nous caractérisons d'écologique. Dans la deuxième partie du chapitre, nous passons en revue différentes études qui se sont concentrées, dans différentes perspectives, sur la CMO par visioconférence poste à poste, surtout dans des contextes d'enseignement/apprentissage des langues étrangères.

Dans chaque chapitre nous essayons, d'une part, de présenter et surtout analyser et éventuellement articuler différentes approches aux dimensions qui nous intéressent pour notre modélisation de

l'étayage. D'autre part, nous formulons des observations, des sortes de pare-feux, devant guider notre étude dans une direction cohérente. Nous tenons à souligner que la contextualisation dans les approches respectives des notions et concepts que nous mobilisons ensuite dans les analyses nous semble être le seul gage possible pour éviter d'une part des transferts impropres de notions à notre contexte de recherche, d'autre part l'articulation de notions aux racines épistémologiques incompatibles amenant à des contradictions internes.

2.1 Le socioconstructivisme

2.1.1 Introduction

Un des objectifs principaux de la présente recherche est de transposer la notion d'étayage au cadre de l'acquisition/apprentissage des langues secondes par les adultes, et plus particulièrement l'apprentissage autonome des langues secondes en tandem par visioconférence. Le premier pas pour arriver à une telle adaptation, et à la conséquente modélisation des étayages, est de comprendre les origines théoriques, voire historiques, de la notion d'étayage. Pour le dire avec Matthey (1996 : 77) :

pour que cet emprunt à une autre discipline se fasse de manière éclairée, la théorie de référence doit être clairement exposée. En d'autres termes, on ne peut se contenter d'emprunter des notions suggestives, sans s'interroger sur la place qu'elles occupent dans leur théorie d'origine. Cette façon de procéder permet de fonder une démarche interdisciplinaire qui vise à former un espace de référence commun pour les représentants des disciplines concernées.

Cette notion vient du courant de recherches en psychologie du développement (de l'enfant) qui a été identifié par l'appellation *théorie socioculturelle*, dont le fondateur est le psychologue soviétique Lev S. Vygotsky. Dans ce chapitre, nous allons prendre en examen dans un premier temps la théorie du développement des fonctions mentales élaborée par Vygotsky et reprise ensuite avant tout par ses collaborateurs dans l'Union Soviétique et ensuite aux Etats Unis. Nous tenons à préciser, en reprenant l'observation de Clot (1999b : 9) qu'en lisant les recherches de Vygotsky « nous sommes devant un chantier, pas devant un temple ». Certains résultats et hypothèses des recherches vygotskiennes seront donc relativisés en fonction de recherches plus récentes, notamment en ce qui concerne le modèle de la communication humaine que nous adoptons (cf. 2.2), modèle qui, tout en étant compatible avec les hypothèses socioculturelles, fondamentalement interactionnistes, est différent de la conception vygotkienne.

Dans les lignes qui suivent, dans une première section (2.1.2) nous considérerons les quatre niveaux de la méthode génétique élaborée par Vygotsky et développée par Wertsch. Dans la deuxième section (2.1.3) nous nous arrêterons plus en détail sur les deux niveaux de l'ontogenèse et de la microgenèse, en éclaircissant l'origine sociale du développement de l'enfant par les processus de médiatisation et d'intériorisation. Dans un troisième temps (2.1.4), nous arriverons à l'examen approfondi de la notion d'étayage telle qu'elle a été initialement formulée par Bruner. Nous

concluons avec une première mise en perspective des notions et concepts abordés en fonction de nos objets d'étude³².

2.1.2 La méthode génétique

Les points de départ de la réflexion de Vygotsky sont nombreux, s'agissant pour la plupart de critiques et rejets des théories du développement des facultés humaines présentes à son époque, notamment la psychologie se basant sur des méthodes introspectives s'apparentant au symbolisme russe, la psychologie behavioriste soviétique de matrice pavlovienne, et les premières élaborations de Piaget, critiquées dans le deuxième chapitre de l'ouvrage *Pensée et Langage*. A la base de ses critiques, il y a l'observation que le processus de développement des facultés humaines n'est pas un processus linéaire mécaniste, voire un processus d'accumulation d'unités de même nature, mais au contraire un processus avec « *multiple forces of development, each with its own set of explanatory principles* » (Wertsch 1985 : 19).

Une telle conception fait surgir chez Vygotsky le besoin et la volonté de tisser des liens entre des domaines des sciences traditionnellement cloisonnés tels « *semiotics, neurolinguistics, psychology, and psycholinguistics into a stable theoretical framework* » (Lantolf et Appel 1994 : 2) afin d'élaborer une perspective compréhensive au-delà des divisions héritées par la tradition scientifique. Par « compréhension » nous indiquons que l'objectif de la théorie développée par Vygotsky est d'arriver à un modèle pouvant *expliquer* le développement par son observation directe, et non un modèle voulant *décrire* une structure³³. En d'autres termes, il s'agit d'analyser des *processus* et non des objets (Vygotsky 1978 : 61). En effet, d'après le psychologue soviétique, seulement une perspective interdisciplinaire peut permettre une véritable compréhension du développement, du fonctionnement et des fonctions de l'esprit humain. Sans vouloir retracer l'évolution des conceptions de Vygotsky³⁴, nous nous limiterons par la suite à présenter les points centraux de sa théorie qui ont un intérêt pour notre recherche. Plus particulièrement, dans cette section nous allons présenter la vision globale des caractéristiques du développement humain telle qu'elle est développée dans la méthode génétique.

³² Nous ne prendrons pas en compte les développements dans le cadre de la théorie de l'activité initiés par Leontiev (cf. 1981) et aboutissant à la modélisation de Engerstrom (1987). Aussi, il aurait été intéressant d'examiner dans ce chapitre les propositions de travail pour une articulation de la conception vygotkienne du développement mental comme fondamentalement social et les approches cognitiv(ist)es (Frawley 1997), ou encore les recherches dans le domaine de la psychologie sociale, notamment en ce qui concerne les théories du conflit sociocognitif (Darnon *et al.* 2008). Nous laissons ces développements pour des recherches à venir.

³³ Notons par ailleurs que les intentions de Vygotsky ne se basent pas sur une classification des objets et des méthodes de recherche avec des échelles de valeur. Au contraire, aussi bien lui que ses collègues et disciples ont toujours reconnu que des recherches sur la structure ont leur raison d'être dans la description de certains phénomènes, même si elles ne sauraient à elles seules se charger de l'entière explication des phénomènes psychiques.

³⁴ Sur l'évolution du concept de développement, on se référera à Schneuwly (1999).

Avant d'aborder les quatre niveaux de la méthode génétique, il nous faut anticiper que, d'après Vygotsky, le développement des facultés mentales humaines est étroitement lié aux opérations de médiation. Autrement dit, le développement se fait lors d'une (inter)action de l'homme avec son environnement et surtout son entourage, interaction qui est la plupart des fois médiée³⁵ par des instruments physiques et/ou symboliques³⁶.

Vygotsky était convaincu de la nécessité d'une relation étroite entre le cadrage théorique et le développement des méthodes de recherche :

The search for method becomes one of the most important problems of the entire enterprise of understanding the uniquely human forms of psychological activity. In this case, the method is simultaneously prerequisite and product, the tool and the result of the study (Vygotsky 1978 : 65)

La méthode génétique vise à comprendre le processus de développement, la genèse des fonctions mentales de haut niveau auprès des hommes. Cette méthode identifie quatre niveaux d'analyse, correspondant à quatre types de développement de l'esprit humain différents par leur nature (Wertsch 1985 : 19) : la phylogénèse, l'histoire socioculturelle, l'ontogénèse, la microgénèse³⁷.

2.1.2.1 Phylogénèse

La phylogénèse est le domaine qui s'occupe de décrire le développement d'une espèce par rapport aux autres espèces. D'après Vygotsky, l'homme se distingue des primates par le fait de pouvoir opérer sur des *représentations* de la réalité, autrement dit sans un lien avec l'environnement physique. De plus, contrairement aux humains, d'après Vygotsky les primates ne disposent pas d'un système langagier³⁸. Enfin, à la base de la différenciation de l'espèce humaine, on trouve les conséquences de la médiation des instruments physiques qui conduit à la différenciation du travail au sein de la société³⁹.

2.1.2.2 Histoire socioculturelle

Alors que les processus biologiques d'évolution ont amené l'homme au développement phylogénétique, le développement culturel de l'esprit dépend des processus historiques étant à la base de la formation des sociétés humaines. Dans cette perspective, « *culturally rooted principles*

³⁵ Dans la littérature en langue française, le mot employé est normalement "médiatisé". Néanmoins, dans notre analyse nous distinguons, à la suite de Barbot et Lancien (2003), médiation et médiatisation. Voir 2.5.2.

³⁶ Un exemple d'interaction directe, c'est-à-dire sans médiation d'instruments, avec l'environnement serait le réflexe de se tourner après avoir entendu un bruit.

³⁷ Cette dernière n'était pas présente dans l'œuvre de Vygotsky et a été intégrée à partir de Wertsch (1985).

³⁸ Nous devons noter que même si des recherches plus récentes ont démontré le contraire (Lantolf et Thorne 2006 : 30), de toute manière le langage humain permet une abstraction de l'environnement qui n'est pas possible dans les systèmes de communication des autres espèces.

³⁹ Pour une critique de la phylogénèse d'après Vygotsky, voir Wertsch (1985 : 29-30).

must be developed to explain higher, voluntary mental processes » (Lantolf et Thorne 2006 : 31). Son apport a été avant tout de lier ce niveau aux autres, ensuite d'avoir inspiré, par ses recherches, des travaux tels ceux de Luria (cf. Werstch 1985 : 33-35 ; Lantolf et Thorne 2006 : 35-38). Très brièvement, à la base du développement socioculturel il y a les deux processus d'imitation et d'innovation. L'innovation est la capacité de trouver de nouvelles solutions plus efficaces pour résoudre de vieux problèmes ou des solutions pour résoudre de nouveaux problèmes⁴⁰. D'autre part l'imitation (sur laquelle on s'arrêtera plus longuement ci-dessous) est le processus d'apprentissage permettant à d'autres personnes de la société de reprendre les solutions inventées par quelqu'un, en leur conférant une continuité et une utilité au sein d'une communauté ainsi qu'une transférabilité en dehors de celle-ci. Le développement culturel dépend alors de l'accumulation d'inventions, soient-elles des instruments physiques ou symboliques.

2.1.2.3 Ontogenèse

L'ontogenèse est le domaine s'intéressant non pas au développement de l'espèce (phylogénèse) ou à celui d'une société (histoire socioculturelle), mais à celui d'un individu tout au long de sa vie. Rappelons que d'après Vygotsky, le développement des fonctions mentales de haut niveau est issu de l'*appropriation/intériorisation*⁴¹ par l'individu d'instruments de médiation lui permettant non seulement de contrôler et modifier l'environnement, mais aussi de se réguler soi-même. Dans ce cadre, l'ontogenèse est le niveau d'analyse étudiant l'intériorisation des instruments physiques et symboliques de l'environnement et de l'entourage. Contrairement à la vision des premières études de Piaget, l'ontogenèse, comme la microgenèse, est un processus (en partie) déterminé par le social. Selon la définition, maintes fois citée :

Every function in the child's cultural development appears twice, or on two planes. First it appears on the social level, and later on the individual level; first, between people (interpsychological), and then inside the child (intrapsychological). This applies equally to voluntary attention, logical memory, and to the formation of concepts.
(Vygotsky 1978 : 57).

Notons dès maintenant qu'un tel ordre s'applique aussi à l'apprentissage du langage. Mais avant de nous pencher sur cet apprentissage, nous devons expliciter deux remarques relatives au développement des fonctions mentales de haut niveau : leur nature et leur développement.

⁴⁰ Cf. la notion de genèse instrumentale en 2.5.

⁴¹ Nous utilisons les deux termes sans faire des distinctions, contrairement à Clot (1999b : 167) qui préfère le terme d'appropriation à celui d'intériorisation. Notons brièvement que si, comme cet auteur l'indique, il est vrai que « appropriation » rend mieux compte du caractère actif du processus de la part de l'enfant, ce terme n'exprime pas, contrairement à intériorisation, la dynamique allant de l'interaction au développement intra-mental.

Wertsch (1985 : 25) en glosant Vygotsky (1978 : 38-39) note que ce dernier adopte quatre critères pour distinguer les fonctions mentales de haut niveau de celles de bas niveau. Le premier critère est un changement dans le contrôle de l'activité, contrôle opéré par l'environnement ou l'entourage pour les fonctions de bas niveau et qui devient par l'individu pour celles de haut niveau. En d'autres termes, une fonction mentale de haut niveau est toujours régulée volontairement par le sujet. Le deuxième critère, conséquence du premier, est l'émergence de la conscience des processus mentaux : une fonction mentale de haut niveau est toujours mobilisée consciemment. Troisièmement, une fonction mentale de haut niveau a toujours une origine et une nature sociale, même après son intériorisation. Enfin le quatrième critère pour l'identification d'une fonction mentale de haut niveau est sa médiation par des signes.

Quant au développement des fonctions mentales de haut niveau, si elles passent d'une origine sociale à une appropriation par la personne, elles ne sauraient pas se développer pour autant d'une façon linéaire. Au contraire, le processus de développement est, à l'image des processus historiques dans la conception de Marx et Engels, un processus en partie *révolutionnaire*⁴², caractérisé par des phases de repli et des soudains bonds en avant plutôt que par une incrémentation constante de quantités de fonction toujours de même nature (Wertsch 1985 : 79). Ceci est dû surtout au fait que l'introduction d'une médiation symbolique transforme la nature des facultés mentales ainsi que la conception que l'enfant a du monde.

Dans le développement de la pensée humaine, Vygotsky identifie trois stades de développement, caractérisés par la médiation du langage et sa signification pour l'enfant (Vygotsky 1997 : 211) : la pensée « par tas » (*ibid.* 212), la pensée par complexes⁴³, et la pensée par concepts, se divisant en *concepts quotidiens* et *concepts scientifiques*⁴⁴ (*ibid.* 267)⁴⁵, qui sont l'aboutissement ultime du développement. Un concept « dans sa forme naturelle et développée suppose non seulement l'unification et la généralisation des éléments concrets de l'expérience [ce qui relève également du stade de la pensée par complexes] mais encore leur différenciation, leur abstraction et leur isolement et la capacité de prendre en examen ces éléments différenciés, abstrait, en dehors de la liaison concrète et empirique dans laquelle ils sont données » (*ibid.* 252). Un concept quotidien se caractérise par le lien à des situations concrètes (*ibid.* 261) à partir desquelles il se développe. Au contraire, pour les concepts scientifiques, « l'élément principal dans leur développement est la

⁴² Nous verrons ce que cela implique pour la conception du développement de la compétence de communication en 2.4.1.3.4.

⁴³ Nous n'abordons pas ici tous les différents types de ce stade. Voir Vygotsky (1997 : 214-226 et plus largement les chapitres 5 et 6 de *Pensée et Langage*).

⁴⁴ Cf. 2.3.2.2.1 pour les conséquences sur l'apprentissage des langues secondes.

⁴⁵ Voir le chapitre 6 de *Pensée et Langage* pour un examen détaillé.

définition verbale initiale, qui dans les conditions d'un système organisé descend jusqu'au concret » (*ibid.* 274).

En conclusion de cette section, nous voudrions noter que la vision de Vygotsky doit être quelque peu revue en fonction des recherches menées depuis les dernières 80 années. En particulier, dans l'étude de l'ontogenèse, plusieurs psychologues ont essayé de mieux spécifier le rôle du développement naturel⁴⁶. Néanmoins l'intégration de ces recherches dans le cadre vygotkien ne change ni la nature du cadre ni la division en domaines génétiques, mais au contraire lui donne une profondeur et une précision plus grandes.

2.1.2.4 Microgenèse

Le dernier domaine de la méthode génétique est celui de la microgenèse, autrement dit celui des processus psychologiques sur la courte durée. Wertsch (1985 : 54) distingue deux types d'analyse microgénétique. Le premier type s'occupe de l'observation de la formation de processus psychologiques de courte durée lors d'une tâche donnée. « *Thus one could think of it as a very short-term longitudinal study* » (*ibid.* 55)⁴⁷. Le second type se concentre sur l'analyse de la perception et de la formation des concepts en temps réel. Au niveau de la microgenèse, comme aux autres niveaux, l'accent est moins sur le produit que sur le processus de développement.

Dans la prochaine section nous prendons en examen plus dans le détail les deux processus à la base de la microgenèse et de l'ontogenèse : les processus de médiation et d'intériorisation des instruments de médiation.

2.1.3 Médiations et intériorisation

Nous avons déjà noté que le développement des facultés mentales est lié à l'utilisation d'instruments dans le cadre d'une activité. Plus particulièrement, aux niveaux qui nous intéressent – ceux de l'ontogenèse et de la microgenèse – l'utilisation des instruments, que nous appellerons pour le moment « médiation »⁴⁸, est étroitement liée au passage de l'inter- à l'intra-psychologique. Autrement dit, le moteur du développement est l'intériorisation des instruments de médiation dans un parcours allant vers l'autonomie cognitive de la personne.

⁴⁶ Pour une revue, voir Wertsch (1985 : 45-54) et plus largement Bruner (1983).

⁴⁷ « *The development in question can be limited to only a few seconds, ore even fractions of seconds* » (Vygotsky 1978 : 61).

⁴⁸ Nous distinguons entre médiation et médiatisation en 2.5.

2.1.3.1 La nature sociale du développement

Avant de prendre en examen les différentes formes de médiation, nous devons nous arrêter brièvement sur la nature sociale du développement humain. Dans son souci de construire une psychologie marxiste, Vygotsky reprend la sixième des *Thèses sur Feuerbach* de Marx (1845), où l'on peut lire notamment : « l'essence de l'homme n'est pas une abstraction inhérente à l'individu isolé. Dans sa réalité, elle est l'ensemble des rapports sociaux ». Plusieurs commentateurs (Wertsch 1985, Thorne 2005) ont trouvé dans cette référence le germe des idées de Vygotsky sur la nature sociale de la pensée et de la conscience.

D'après Vygotsky, il ne s'agit pas de décrire le développement d'une fonction mentale de haut niveau auprès d'un individu comme étant un apprentissage individuel suite à une interaction avec une personne dans l'environnement. Chaque fonction mentale de haut niveau est avant tout sociale, autrement dit elle est présente dans un premier temps *hors* de la personne sur le plan interpsychologique, celui de l'interaction interpersonnelle, et est ensuite intériorisée par l'apprenant. Il est important de noter que cette intériorisation ne suit pas une logique de déplacement comme celle des objets dans l'espace. L'intériorisation d'un instrument symbolique restructure d'une part l'instrument et d'autre part, surtout, l'espace mental même : « *Vygotsky viewed the introduction of a psychological tool [...] into a mental function [...] as causing a fundamental transformation of that function* » (Wertsch 1985 : 79) ; « *The internalization of cultural forms of behavior involves the reconstruction of psychological activity on the basis of sign operation* » (Vygotsky 1978 : 57).

En d'autres termes, le processus d'intériorisation transforme sur le plan intrapsychologique la fonction mentale et corrélativement transforme le plan intrapsychologique aussi. L'une des conséquences est que la fonction mentale n'est pas sociale dans un premier temps et individuelle dans un second, mais elle reste toujours en partie sociale même suite à l'intériorisation⁴⁹. Pour cette raison, Vygotsky soutient qu'afin de comprendre une fonction mentale auprès d'une personne, il faut avant tout observer son intériorisation, le passage du plan interpsychologique à celui intrapsychologique⁵⁰. Dans ce cadre, l'intériorisation peut être conçue comme le processus par lequel l'apprenant arrive à contrôler les signes extérieurs sur le plan intrapsychologique (Wertsch 1985 : 65). Ce contrôle est atteint avant tout par une prise de conscience de la valeur communicative des signes sur le plan interpsychologique, celui de l'interaction.

⁴⁹ Par ailleurs, François (1999) note une série de parallélismes entre cette conception du développement et la conception dialogique bakhtiniennne de l'idéologie du quotidien à la base des mots et des genres. Plus particulièrement, il établit un parallèle entre l'idéologie du quotidien, les concepts spontanés et le sens, opposés à la signification et aux concepts scientifiques (*ibid.* 200).

⁵⁰ Notons qu'il s'agit là de l'hypothèse psychologique de base justifiant l'examen de l'interaction entre apprenant et entourage pour l'étude de l'appropriation des langues.

Un exemple peut éclaircir ces propos⁵¹ : considérons un enfant de six mois qui veut saisir un objet hors de sa portée. Dans un premier temps il va tendre son bras dans la vaine tentative de saisir l'objet. Cet acte est donc intentionnel mais sans aucune valeur sémiotique ni *a fortiori* communicative. Mais si un adulte, par exemple la mère, voit l'enfant engagé dans cette action, elle peut, dans une dynamique d'attention conjointe, interpréter l'effort fait par l'enfant et lui donner l'objet désiré. Or, après des nombreuses occurrences de cette suite d'actions, l'enfant peut investir l'action de tendre le bras avec une valeur communicative qui serait de signifier à l'adulte sa volonté. Cela change complètement la nature de l'action de tendre le bras. Notons que la vision du geste comme un signe n'était pas présente initialement sur le plan intrapsychologique de l'enfant, elle était au contraire présente seulement sur le plan de l'interaction. L'intériorisation de cette fonction restructure le plan intrapsychologique en faisant émerger la conscience que l'action peut être un instrument symbolique pouvant modifier le comportement des personnes dans l'environnement⁵² et non, comme c'était avant l'intériorisation, seulement un instrument physique opérant directement sur l'environnement.

Nous venons de voir en quoi la genèse des fonctions mentales est sociale et liée à la communication. Autrement dit, nous venons de voir comment l'intériorisation est liée à l'attention conjointe et à son interprétation par l'apprenant. Le processus fondamental qui est le moteur de l'appropriation et de l'intériorisation non seulement du langage, mais aussi d'autres formes de fonctions mentales de haut niveau, que nous caractériserons pour le moment avec le terme compétence (cf. 2.4), est celui de l'imitation. Par ce terme Vygotsky ne se réfère pas à la simple copie d'une série d'actions, copie qui serait dépourvue de toute compréhension, « une activité purement mécanique » (Vygotsky 1997 : 352). Au contraire l'imitation en tant que processus de développement doit être une « imitation intelligente, pourvue de sens » (*ibid.* 354), une imitation qui rentre dans les capacités intellectuelles de l'enfant⁵³.

⁵¹ Nous prenons cet exemple à Vygotsky (1978 : 56) repris par Wertsch (1985 : 64), mais voudrions également signaler l'interprétation faite par Bruner. Le psychologue américain voit dans les actions ici décrites les premières fonctions de la communication enfant-adulte créant les conditions conceptuelles nécessaires pour l'émergence du langage et, dans ce cas, des déictiques (Bruner 1983 ch. 5) et de demande référentielle (1987 : 85) dans le langage de l'enfant. Notons aussi en passant que dans le processus de microgenèse d'après Bruner, l'« extension du bras vers un objet désiré [...] c'est en fait, une « tentative ostensible » » (*ibid.*), conception qui aura un rôle central dans le modèle de la communication que nous adoptons en 2.2.4.

⁵² Cette conception est fondamentale dans le modèle de la communication que nous adoptons, modèle basé sur le couple ostension/inférence (cf. 2.2.4) et sur la notion d'attention conjointe (Bruner 1983, ch. 6).

⁵³ Voir la section 2.1.3.3, qui traite de la notion de ZPD, pour un développement des conséquences des possibilités et limites de l'imitation.

2.1.3.2 Médiations et régulations

Nous pouvons maintenant aborder les différents types de médiation. Pour ce faire, nous allons catégoriser les médiations en fonction des artefacts⁵⁴ impliqués dans celles-ci. Dans la théorie socioculturelle, un artefact peut être en même temps un instrument matériel ou conceptuel, pourvu qu'il soit employé, qu'il soit mobilisé lors d'une activité. Rappelons ici qu'à la base de la réflexion de Vygotsky, il y a la distinction entre les instruments physiques, dirigés seulement vers le contrôle et la modification de l'environnement extérieur, et les instruments symboliques⁵⁵, pouvant être dirigés également vers le sujet lui-même dans un souci d'autorégulation lors d'une action.

Même si nous reprendrons plus loin l'utilisation d'artefacts physiques (2.5), nous pouvons noter dès maintenant que Vygotsky reprend la première des *Thèses sur Feuerbach*, où l'on lit : « Le principal défaut, jusqu'ici, du matérialisme [...] est que l'objet, la réalité, le monde sensible *n'y sont saisis que sous la forme d'objet ou d'intuition, mais non en tant qu'activité humaine concrète, en tant que pratique.*⁵⁶ ». Marx, repris ensuite par Vygotsky, critique ici deux extrêmes. D'une part, il ne peut pas accepter que les objets matériels du monde soient conçus seulement comme objet de l'action d'une entité active qui serait l'homme (*sous la forme d'objet*) ; d'autre part il rejette la vision contraire d'après laquelle les objets matériels seraient l'objet d'une contemplation en dehors de tout contact entre le contemplateur et l'objet (*sous la forme d'intuition*). La solution proposée est de penser, de concevoir une interaction entre les hommes et les objets, interaction qui permet aux hommes d'investir les objets d'une signification à l'intérieur du cadre d'une activité⁵⁷. La médiation des artefacts physiques ne peut donc pas être réduite à une simple utilisation d'un outil pour atteindre un but. Au contraire, la médiation d'un outil influence, du moins en partie, l'action même d'atteindre le but et la représentation mentale que l'acteur s'en fait : « *mediational means are dialectical in their external material/internal psychological aspects* » (Lantolf et Thorne 2006 : 69). La question est encore plus complexe quand il s'agit d'une médiation par des instruments symboliques, car ceux-ci médient une action qui peut être dirigée non seulement vers l'environnement ou vers d'autres personnes, mais aussi vers le sujet lui-même. Pour mieux illustrer la notion d'instrument symbolique nous allons considérer l'exemple du langage, le plus complet des instruments symboliques, sans oublier pour autant que d'autres systèmes existent⁵⁸.

⁵⁴ Nous allons distinguer ensuite entre artefacts et instruments dans la section 2.5.3.5. Pour le moment nous utilisons le terme « artefacts » comme un hyperonyme regroupant instruments physiques et constructions symboliques.

⁵⁵ Parfois appelés également « instruments psychologiques ».

⁵⁶ Nous soulignons.

⁵⁷ Nous verrons ensuite (2.5.3) les conséquences de ce premier développement argumentatif dans les directions de genèse instrumentale et d'élaboration d'affordances.

⁵⁸ Voir notamment la médiation symbolique offerte par les gestes telle qu'elle est illustrée par Vygotsky (1978 : 107 et sq.) et développée dans les recherches de McNeill et ses collaborateurs (1992, 2000).

Dans le cadre du développement de l'enfant, le langage est avant tout l'instrument d'une médiation venant des autres. Les adultes présents dans l'environnement de l'enfant lui adressent des énoncés, principalement afin de médier les actions de l'enfant, notamment par des demandes et des ordres. La régulation est donc extérieure à l'enfant et le langage est un instrument de médiation, par ailleurs strictement liée à l'environnement proche.

Pendant l'ontogenèse du langage, l'enfant s'approprie progressivement les énoncés que les adultes lui adressent dans un processus caractérisé par un déplacement de la régulation de l'action qui va des autres à l'enfant même. Autrement dit, l'appropriation du langage permet à l'enfant de réguler de manière autonome (i.e. sans l'intervention d'autres personnes) son propre comportement et ses propres activités par le *langage intériorisé*⁵⁹.

En résumé, la médiation du langage opère des régulations allant dans plusieurs directions : de l'adulte (expert) à l'enfant (apprenant), de l'enfant à l'adulte, de l'enfant à l'environnement et enfin de l'enfant sur lui-même. Frawley (1987 : 147-148) trace bien ces différences :

Language serves to regulate, first, objects where "objects" means anything in the environment which is non-human and has ontological status. [...] Second, language functions to regulate other people. This other-regulation function can be either other-regulating (when speech functions from the point of view of the speaker to control other people) or other-regulated (when speech is produced because other people control the situation in which the speaker utters the language). [...] Third, language serves to regulate the self... self-regulation is, in fact, the highest and most critical function of speech.

Outre l'autorégulation, le langage permet de réguler l'environnement en en médiant la perception par l'organisation entre autres de la dénomination. En second lieu, et plus important pour notre propos, est la régulation de l'autre, aussi bien quand l'autre contrôle le sujet – ce que nous appellerons régulation *par* l'autre – que quand le sujet contrôle l'autre – phénomène auquel nous réserverons l'expression régulation *de* l'autre. Nous nous arrêterons, dans le paragraphe 2.1.4.2 sur la régulation par l'autre telle qu'elle est décrite dans l'étayage par Bruner. La régulation de l'autre sera abordée, elle, quand il s'agira d'adapter la notion d'étayage au contexte du télé-tandem, notamment dans l'articulation de la notion d'étayage avec celle de communication.

En résumé, nous pouvons articuler les notions de médiation et de régulation. La médiation consiste en l'introduction d'un instrument lors d'une activité, alors que la régulation est le processus par

⁵⁹ Nous préférons le terme « intériorisé » à « intérieur » car le premier suggère un état qui est l'aboutissement d'un processus, celui d'intériorisation justement, alors que le second peut être mal interprété comme un état immuable. Par ailleurs, le lecteur se référera à Wertsch (1985 : ch. 8 et *in* Schneuwly et Bronckart 1985) pour un élargissement de la réflexion vygotkienne sur le langage intériorisé dans une perspective plus largement sociale à l'aide des recherches de Bakhtine.

lequel le sujet vise le contrôle sur une chose, un autre sujet ou lui-même. On peut identifier trois types de médiation (Lantolf 2000b : 80) : la médiation sociale ou d'un autre, la médiation de soi et la médiation d'un artefact ; ainsi que trois types de régulation (Frawley 1987, ci-dessus) : la régulation d'un objet, la régulation de/par l'autre et l'auto-régulation. Il va sans dire que ces deux classifications ne sont pas superposables. En effet si n'importe quel type de médiation peut viser n'importe quel type de régulation, de cela ne s'ensuit pas, par exemple, que la médiation d'un artefact correspond seulement à une régulation d'objet. En effet, un sujet peut utiliser la médiation d'un artefact pour des fins d'autorégulation, comme dans l'exemple d'un carnet de bord.

2.1.3.3 La Zone Proximale de Développement (ZPD)

La notion de Zone Proximale⁶⁰ de Développement (ZPD) est, parmi celles proposées par Vygotsky, sans doute celle qui a connu le plus de succès. Une des raisons, si non la principale, d'un tel succès nous semble être le fait que dans cette notion, Vygotsky trouve une application pratique de la théorie que lui et ses collaborateurs ont développée (Wertsch 1985 : 67). Dans cette section nous explicitons ce que nous entendons par ZPD dans la présente recherche.

Vygotsky élabore la notion de ZPD à partir du constat d'un manque dans les recherches en psychologie de son temps. Il note que quand il s'agit d'évaluer, de mesurer le niveau du développement mental de l'enfant, on limite cet examen à l'évaluation de ce que l'enfant sait faire seul. Si ceci est un premier pas, indispensable, vers l'évaluation du développement mental de l'enfant, il ne peut pas à lui seul suffire : « le psychologue doit nécessairement, pour déterminer l'état du développement, prendre en considération non seulement les fonctions venues à maturité mais aussi celles qui sont au stade de maturation » (Vygotsky 1997 : 351). Vygotsky reproche aux autres approches le fait qu'elles prennent en considération seulement ce que l'enfant sait faire de manière indépendante, autrement dit les fonctions qui ont déjà été intériorisées par l'enfant. Mais en partant du principe fondamental de la théorie socioculturelle de l'origine sociale du développement, Vygotsky met en évidence que cette première évaluation n'est pas suffisante. Elle doit être intégrée avec une évaluation des fonctions qui sont en train d'être intériorisées, en état de maturation. Ces fonctions sont bien présentes, mais non visibles dans la performance solitaire.

Pour éclaircir ses propos, Vygotsky donne l'exemple d'une évaluation hypothétique du développement de deux enfants (*ibid.*). D'après une première évaluation, ces deux enfants seraient capables de résoudre de manière autonome des problèmes correspondant à l'âge mental de huit ans. D'après une évaluation traditionnelle ils auraient donc atteint le même niveau de développement mental. Mais si on leur soumet des problèmes destinés aux âges mentaux suivants et « on leur vient

⁶⁰ Nous signalons que certaines traductions, dont Vygotsky (1997), reportent Zone Proximale de Développement.

en aide en leur montrant, en leur posant une question qui les met sur la voie, en leur donnant le début de la solution, etc. », on pourra éventuellement noter que l'un des deux peut arriver à résoudre des problèmes correspondant à un âge mental supérieur par rapport à l'autre. Vygotsky conclut qu'il n'est pas possible d'affirmer que les deux enfants ont atteint le même niveau de développement mental, car ils diffèrent en ce qui concerne l'état de maturation de certaines fonctions.

C'est donc par une métaphore spatiale que Vygotsky définit la ZPD, qui est alors déterminée par la différence entre ce que l'enfant peut faire seul et ce qu'il peut faire en collaboration avec quelqu'un plus expert que lui.

It is the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers. (Vygotsky 1978 : 86).

Notons que c'est par l'imitation intelligente (Vygotsky 1997 : 354 ; cf. 2.1.3.1) que l'enfant développe ses capacités dans la ZPD. De plus, celle-ci n'est pas illimitée : l'enfant peut apprendre « pas infiniment plus, mais seulement dans certaines limites, étroitement définies par l'état de son développement et ses possibilités intellectuelles » (Vygotsky 1997 : 353).

Si la notion de ZPD est élaborée à partir du problème de l'évaluation du niveau de développement mental des enfants, elle a des retombées pratiques importantes par rapport à un autre problème pratique, celui de l'instruction. Très brièvement⁶¹, à un premier niveau cette notion suggère qu'il est moins utile de baser l'instruction sur l'état de ce qui est déjà acquis que sur ce qu'il est possible d'apprendre, car « l'enfant apprend à l'école non pas ce qu'il sait faire tout seul, mais ce qu'il ne sait pas encore faire » (Vygotsky 1997 : 355) et plus précisément ce qui rentre dans sa ZPD. Par conséquent, à un second niveau Vygotsky affirme que « l'apprentissage n'est valable que s'il devance le développement. Il suscite alors, fait naître toute une série de fonctions qui se trouvent au stade de la maturation, qui sont dans la zone prochaine de développement ».

Il faut noter, en suivant Brossard, que la ZPD n'est pas pour autant à prendre comme une réalité statique et figée. L'apprentissage réoriente le développement et restructure le système des fonctions mentales en dynamisant à tout moment la ZPD tant sur l'axe temporel (2.1.4.2) qu'en fonction de l'interlocuteur de l'enfant : « Vygotski nous permet de mieux appréhender les caractéristiques internes de la zone de développement prochain. Il nous propose une définition dynamique du système conceptuel de l'enfant, doublement polarisé, doublement orienté » (Brossard 1999 : 218).

Même si la notion de ZPD présente un acquis fondamental dans la recherche sur le développement de l'enfant, elle suscite, du moins dans ses premières formulations, des questions, nécessaires pour

⁶¹ Pour une discussion plus détaillée, voir Vygotsky (1997 : 355-361) et Wertsch (1985 : 262).

une utilisation de la notion dans les recherches didactiques et dans les pratiques pédagogiques⁶². Wertsch (1985 : 72) en identifie trois, dont deux nous intéressent ici. Premièrement, le terme clé, celui de développement⁶³, n'est pas défini clairement dans l'œuvre de Vygotsky, notamment en relation à celui d'instruction. Deuxièmement, la notion de ZPD telle qu'elle est définie par Vygotsky ne semble pas adaptée pour les premiers niveaux de développement de l'ontogenèse, même si une telle adaptation a été ensuite opérée, par exemple par Bruner. Enfin, en suivant les observations de Brossard (*supra*) nous voudrions ajouter une autre remarque, que nous allons retrouver à propos de la notion d'étayage, qui consiste à se demander quelle est la relation entre les deux notions de ZPD et de dialogisme. Il va sans dire que la réponse donnée à cette question⁶⁴ est fondamentale dans la présente recherche sur les interactions multimodales en ligne, mais aussi plus largement dans toute interaction visant un apprentissage.

Dans les lignes qui précèdent nous avons noté la nécessité de donner une définition aux deux concepts de développement et d'apprentissage. Il nous semble pouvoir observer que l'apprentissage porterait sur l'interaction avec un adulte ou un pair plus expert, alors que le développement concernerait les caractéristiques actuelles et potentielles de la cognition⁶⁵. La relation n'est pas pour autant de dépendance du développement de l'apprentissage : l'apprentissage n'est pas une condition suffisante pour qu'il y ait développement. Si le développement est en quelque sorte « tiré vers le haut » par l'apprentissage⁶⁶, un certain apprentissage n'a de retombées que si le développement a déjà atteint l'intériorisation de certaines fonctions mentales. Ainsi, par exemple, des chercheurs comme Bruner (1983) ou John-Steiner et Panofsky (*in* Schneuwly et Bronckart 1985) montrent que l'apprentissage de l'utilisation des déictiques par le jeune enfant ne peut avoir des conséquences sur le développement que si l'enfant a déjà intériorisé la logique communicative relative aux déictiques et sait déjà s'en servir dans le cadre de la communication kinésique.

Cela étant, nous pouvons souligner, à nouveau, à la suite de Schneuwly, que d'après Vygotsky le développement d'une part n'est pas linéaire mais qu'au contraire il alterne des mouvements d'évolution à des mouvements de rupture ou révolution. De plus, l'apprentissage n'est pas endogène mais dépend du rapport entre enfant et environnement (Schneuwly 1999 : 271-272). Le développement est alors à concevoir non seulement dans le cadre d'un apprentissage scolaire basé sur la transmission, mais aussi, et peut-être surtout, comme le dépassement par l'apprenant de

⁶² Nous reprenons la distinction entre didactique et pédagogie proposée par Narcy-Combes (2005 : 130 et sq.).

⁶³ Schneuwly (1999) montre que le concept de développement chez Vygotsky a pris chronologiquement deux sens, dont nous ne retenons que le second, élaboré dans le cadre de l'approche instrumentale du psychisme humain (*ibid.* 271).

⁶⁴ Cf. 2.1.4.2.

⁶⁵ Cf. entre autres John-Steiner et Souberman, qui, dans leur postface à *Mind in Society* parlent justement de « *cognitive development* » (*in* Vygotsky 1978 : 130).

⁶⁶ Cette conception est lourde de conséquences dans la mobilisation de la notion de compétence, notamment dans le couple compétence/performance (communicatives). Cf. 2.4.1.3.3.1.

« contradictions développementales⁶⁷ » entre « les formes culturelles évoluées du comportement avec lesquelles [l'apprenant] entre en contact et les formes primitives qui caractérisent son propre comportement » (*ibid.*). Des telles lignes générales entraînent une conception d'après laquelle « les différentes fonctions et systèmes du psychisme se développent de manière inégale et non proportionnelle. » (*ibid.* 279)⁶⁸.

2.1.4 La notion d'étaillage

La notion d'étaillage (*scaffolding*) telle que nous l'envisageons est issue des travaux publiés par Bruner (1975) et surtout Wood, Bruner et Ross (1976), traduits en français dans Bruner (1983 : 209-238 et 261-280), portant sur la relation de tutelle entre adulte et enfant lors d'une résolution de problème. Même si certaines des contributions les plus importantes (et fascinantes) de Bruner portent sur le niveau de l'histoire socioculturelle⁶⁹ et de sa relation avec l'ontogenèse, dans le cas de l'étaillage le positionnement est au niveau de la microgenèse. Dans cette section nous allons avant tout illustrer l'étude sur la relation de tutelle de Wood, Bruner et Ross, ensuite nous articulerons la notion d'étaillage avec celle de ZPD en préparant ainsi son examen dans le contexte de l'apprentissage/acquisition d'une langue étrangère en 2.3.2.3 et 2.3.3.6.

2.1.4.1 L'étaillage d'après Bruner

L'étude de 1976 a pour objectif « d'étudier la nature du processus de tutelle, les moyens grâce auxquels un adulte ou un « spécialiste » vient en aide à quelqu'un qui est moins adulte ou spécialiste que lui » (Bruner 1983 : 261). Le cadre est celui de l'apprentissage de savoir-faire dans une résolution de problème et plus particulièrement dans la construction d'une pyramide en bois de la part d'enfants. Dans le sillage vygotkien, Bruner et ses collègues postulent que l'acquisition par l'enfant du savoir-faire nécessaire à la résolution d'un problème peut être plus rapide si l'enfant dispose de l'aide du « contexte social » (*ibid.* 263), dont la vision n'est pas limitée à « une occasion [pour l'enfant] d'être en présence d'un modèle et d'imiter » (*ibid.*) :

La plupart du temps elle [l'intervention d'un tuteur] comprend une sorte d'étaillage qui rend l'enfant ou le novice capable de résoudre un problème, de mener à bien une tâche ou d'atteindre un but qui auraient été, sans cette assistance, au-delà de ses possibilités. Ce soutien consiste essentiellement pour l'adulte à « prendre en main » ceux des

⁶⁷ La même conception est exprimée en didactique des langues, avec d'autres termes, par exemple par Narcy-Combes (2005 : 33).

⁶⁸ Cela n'est pas sans rappeler une conception *en partie* modulaire du développement ; « en partie » car les différentes fonctions demeurent liées systémiquement. Nous reprenons cette question dans le cadre du modèle de la compétence de communication et de la notion de compétence partielle en 2.4.1.3.2.

⁶⁹ Cf. *Car la culture donne forme à l'esprit* (1992) et *La culture de l'éducation* (1996).

éléments de la tâche qui excèdent initialement les capacités du débutant, lui permettant ainsi de concentrer ses efforts sur les seuls éléments qui demeurent dans son domaine de compétence et de les mener à terme. [...] Nous soutenons, cependant, que ce processus est capable de produire éventuellement des effets qui dépassent de beaucoup pour celui qui apprend l'accomplissement assisté de la tâche. Il peut, pour finir, produire un développement de la compétence de l'apprenti pour cette tâche à un rythme qui dépasse de beaucoup celui qu'il aurait atteint par ses efforts s'ils étaient restés sans aide.(ibid.)

Dans ce passage, la métaphore de l'étayage désigne une « assistance » d'un adulte ou en tout cas d'un expert aidant un apprenant dans une activité. Concrètement cette aide consiste à prendre en charge certains aspects de la tâche trop difficiles pour l'apprenant⁷⁰. La réalisation de ce que l'apprenant n'est pas capable de faire n'entraîne pas automatiquement un développement. Ce développement ne peut se faire qu'à une condition :

Le débutant ne peut pas tirer bénéfice d'une telle assistance si une condition essentielle n'est pas remplie. [...] la compréhension de la solution doit précéder sa production. C'est-à-dire que l'apprenti doit être capable de reconnaître une solution d'une classe déterminée de problèmes avant d'être capable lui-même de produire les démarches qui y conduisent. (ibid.)

Nous retrouvons donc ici l'imitation intelligente en opposition à la copie mécanique. L'étayage est inutile si l'apprenant ne met pas en place l'observation amenant à une compréhension et préconisant une imitation intelligente de la résolution du problème.

Rappelons que dans l'étude de Bruner la tâche en question est la construction d'une pyramide. Cette tâche implique un savoir-faire supérieur à celui de l'âge mental des enfants sujets de l'expérience, enfants allant de 3 à 5 ans. Dans la résolution du problème, les enfants sont assistés par une tutrice, qui suit un certain « programme » (*ibid.* 267) dans son assistance. Les principes fondamentaux⁷¹ sont avant tout « de permettre à chaque enfant de faire aussi bien qu'il lui était possible » (*ibid.*). Aussi, les conseils verbaux précèdent les éventuelles démonstrations pratiques, présentes seulement en cas d'échec des premiers. Parmi les autres procédures nous voudrions noter aussi que si l'enfant ne répond pas à une sollicitation verbale lui signalant une erreur, la tutrice peut monter des blocs et les lui montrer en lui demandant de relever les différences entre sa production et celle de la tutrice. L'étude amène à l'identification de six « fonctions d'étayage » (*ibid.* 277) : enrôlement, réduction des degrés de liberté, maintien de l'orientation, signalisation des caractéristiques déterminantes,

⁷⁰ Nous serions tenté de dire : qui dépassent sa ZPD.

⁷¹ Pour les détails, voir Bruner (1983 : 267-269).

contrôle de la frustration, démonstration⁷². L'enrôlement consiste à engager l'enfant dans la tâche en provoquant son intérêt. La réduction des degrés de liberté consiste en une simplification de la tâche par réduction des mouvements possibles dans la construction. Cette réduction permet également de pouvoir donner un sens au feedback lors de mouvements erronés de la part de l'enfant. Par le maintien de l'orientation on indique les interventions du tuteur dans le cas où l'enfant se distrairait du but ultime de la tâche. Cette fonction passe notamment par le maintien de la motivation de l'enfant. Un autre aspect souligné par Bruner et ses collègues est le fait que, lors de la construction, les enfants ayant réussi un niveau de construction intermédiaire pouvaient éventuellement se limiter à la reproduction de ce niveau de construction, qui leur avait valu les félicitations de la tutrice ; c'était alors à cette dernière de les prôner à aller plus loin afin de maintenir l'orientation vers le but ultime de la tâche et passer donc à l'assemblage de blocs de niveau supérieur. La quatrième fonction de la tutelle mise en place par le tuteur est celle de signaler quelles sont les caractéristiques de la tâche qui sont déterminantes pour son exécution. Aussi, lors d'éventuelles productions erronées de la part de l'enfant, le tuteur peut expliquer ou montrer une production correcte et souligner les différences. Enfin, la démonstration est l'exécution de la tâche ou d'un élément de la tâche en montrant à l'enfant. Néanmoins cette exécution doit présenter plusieurs caractéristiques, qui la distinguent d'une simple performance en présence de l'enfant : avant tout elle doit styliser les mouvements de l'action à montrer ; en deuxième lieu la démonstration du tuteur doit partir du niveau déjà atteint par l'enfant ; en troisième lieu enfin, la démonstration concrète doit être accompagnée par une explication verbale de l'action. Dans leur conclusion, Bruner et ses collaborateurs insistent sur le fait que les enfants ne peuvent imiter que ce qu'ils comprennent, autrement dit ce qui est déjà à un stade de maturation.

Avant de passer en revue les similitudes et les différences entre l'étayage brunerien et la ZPD vygotkienne, nous voudrions nous arrêter brièvement sur une notion clé du premier, celle d'*attention conjointe* (Bruner 1987 : 63 et sq.). Nous avons déjà pu noter, avec l'exemple des déictiques, comment, pendant le processus d'ontogenèse du langage, l'enfant s'approprie la logique de la communication (cf. 2.1.3.1). En outre, « se développe parallèlement la possibilité pour l'enfant de mieux repérer *ce qui* occupe l'attention d'une autre personne » (*ibid.* 66). Autrement dit, l'attention conjointe, dont la forme la plus basique est la reconnaissance de la direction du regard de l'interlocuteur, est la base de l'étayage dans la mesure où cela consiste à diriger l'attention de l'apprenant, mais aussi, pour le tuteur, à se faire diriger par lui⁷³.

⁷² Pour une illustration détaillée, voir Bruner (1983 : 277-279).

⁷³ Nous reprenons cette question en 2.3.3.6.

2.1.4.2 Etayage et ZPD

A partir de ce bref compte rendu de l'expérience et de la conception de l'étayage par Bruner et ses collaborateurs, nous pouvons noter de nombreux points de contact avec la notion vygotskienne de ZPD, dont certains sont soulignés par Bruner lui-même (1983 : 283-290, surtout 288-289). Peut-être à cause de ces points de contact, plusieurs auteurs sont allés jusqu'à rendre complémentaires ces deux notions (pour des revues voir Kenginger 2002 ; Lantolf et Thorne 2006 : 274), ce qui nous semble à discuter. Dans les lignes qui suivent, nous discutons les points communs pour ensuite mettre en relief les différences impliquées par ces deux notions. Cela nous permettra de remobiliser de manière cohérente ces notions dans le cadre de l'apprentissage des langues.

La notion de ZPD comme celle d'étayage se basent sur une vision du développement comme étant un phénomène social lié à l'apprentissage. Un autre point commun unissant les deux notions est que l'apprentissage doit commencer avant tout là où les compétences individuelles de l'apprenant – autrement dit ce qu'il sait faire tout seul – terminent, de manière à déclencher un développement. En outre, l'apprentissage par l'enfant ne peut pas dépasser les limites de ce qu'il peut comprendre et concevoir. Si nous essayons un premier lien entre les deux notions d'étayage et ZPD, on pourrait avancer que l'étayage dans l'apprentissage médié par un tuteur n'a d'utilité pour le développement que dans les limites de la ZPD (Bruner 1983 : 289).

En ce qui concerne les différences, à un premier niveau nous voudrions souligner que tout ce qui est étayé ne rentre pas forcément dans la ZPD de l'enfant et peut la dépasser. Lors d'une performance assistée, la notion de ZPD définit ce qui va du stade actuel de développement de l'enfant (tel qu'il est identifiable par une action indépendante) jusqu'au stade de développement de l'enfant dans une action assistée. Dans la même performance assistée, l'étayage aussi part du stade de développement actuel de l'enfant (le tuteur n'intervient pas tant que l'enfant réussit seul), mais s'étend ensuite jusqu'à l'accomplissement de la tâche. Le tuteur prend en charge tout ce que l'enfant ne peut pas faire seul, ce qui peut dépasser ce que l'enfant peut faire avec la médiation d'un adulte. Pour le dire en une phrase, l'« étayable » n'est pas forcément « apprenable ». Si l'étayage peut dépasser la ZPD, il se pose alors le problème de l'observation de la ZPD indépendamment de l'observation de l'étayage. Comment déterminer jusqu'où « arrive » la ZPD de l'apprenant dans une interaction d'étayage ?

A un deuxième niveau, il faut noter que dans la médiation décrite par la notion d'étayage de Bruner, les rôles de l'interaction sont bien définis : ce sont ceux de l'apprenant et de l'expert. Cela n'est pas le cas dans l'exemple amenant à la définition de la ZPD, où Vygotsky laisse ouverte la possibilité d'une collaboration qui pourrait être entre pairs. Une conséquence de cette différence est que dans la médiation de l'étayage, le contrôle est en dernier lieu toujours dans les mains du tuteur. Au

contraire, dans une interaction visant l'identification de la ZPD et une action dans celle-ci, la régulation par le langage peut aller non seulement dans la direction interlocuteur-apprenant, mais aussi dans celle apprenant-interlocuteur⁷⁴.

A un troisième niveau, les deux notions divergent concernant la nature des objets d'apprentissage. Dans l'expérimentation de Bruner et ses collègues, le but de la tâche est clairement identifiable et la procédure pour atteindre ce but est unique. Cela n'est pas forcément le cas dans la définition de la ZPD par Vygotsky. Dans notre recherche, cela pose le problème de la nature de l'objet d'apprentissage dans les interactions télé-tandem, à savoir la compétence communicative (cf. 2.4).

Nous reprendrons toutes ces caractéristiques et questions dans 2.3.2 et 2.4. Pour le moment, nous nous limiterons à noter une dernière notion élaborée par Bruner dans l'appropriation du langage par l'enfant, celle de scénario⁷⁵, dépassant et éclairant la notion d'étayage. « Un scénario est un modèle d'interaction standardisé, microcosmique au début, entre un adulte et un tout petit enfant, qui distribue des rôles délimités susceptibles de devenir réversibles plus tard » (Bruner 1987 : 111). C'est donc une construction qui se fait le long du temps et qui amène à l'établissement de routines, envisageables, au niveau microsociologique, en termes de méthodes (cf. 2.2.5 et 4.3.4). La notion de scénario permet en outre d'intégrer non seulement les rôles des interlocuteurs impliqués par l'asymétrie des connaissances (*ibid.* 124), mais aussi le changement, voire la réversibilité, de ces rôles. Anticipons que Bruner rejoint en cela les positions des ethnométhodologues dans la mesure où « les scénarios, sauf quand ils sont hautement conventionnalisés, ne peuvent être spécifiés indépendamment des perceptions des participants. En ce sens, ils sont généralement en tant que contextes issus de la définition qu'en donnent les participants. [...] En fin de compte, les scénarios fournissent la base des actes de langage et de leurs conditions de validité. » (*ibid.*). Nous reprendrons au chapitre suivant ces questions pour les préciser.

2.1.5 Synthèse

Matthey (1996 : 83) affirme, et nous la suivons, que « s'il ne désire pas s'engager à réinventer la psychologie quand il parle d'apprentissage ou d'acquisition, le linguiste ne peut que faire appel à une théorie existante, théorie qu'il doit suffisamment dominer pour être à même de mesurer les conséquences de ses emprunts ». Ce chapitre, voulant répondre à une telle nécessité, a illustré les grandes lignes de la théorie psychologique d'où est issue la notion d'étayage et dans laquelle nous nous plaçons. Nous pouvons à présent proposer une première définition partielle de notre objet d'étude, définition qui sera spécifiée au fil des chapitres et qui guidera notre recherche. L'étayage

⁷⁴ Nous verrons en 2.2 ce que la notion bakhtinienne de dialogisme apporte à cet élément de la discussion.

⁷⁵ Parfois appelé « format » (Bruner 1983 : 288).

est un phénomène de médiation sociale qui agit comme moteur du développement aux niveaux de la micro- et de l'onto-genèse. Le développement procède par une logique d'intériorisation des instruments de médiation se caractérisant de façon parfois évolutive, parfois révolutionnaire. L'étayage peut agir dans la ZPD de l'apprenant, mais peut aussi la dépasser. L'étayage se base sur la communication et peut intégrer différents types de régulations, basées sur l'attention conjointe.

2.2 L'interactionnisme en sciences du langage

2.2.1 Introduction

Dans le chapitre précédent, nous avons abordé la notion d'étayage d'un point de vue psychologique en la plaçant dans le cadre de la théorie socioculturelle. Tout en soulignant que l'étayage est une notion d'origine psychologique, nous avons observé qu'il s'agit d'un phénomène communicatif, donc interactionnel. Il s'ensuit que l'étude de l'étayage doit s'appuyer sur une conception de la communication humaine. Dans ce chapitre nous explicitons, à la suite notamment de ce que nous désignerons par « interactionnisme en sciences du langage », le modèle de la communication que nous adoptons.

Nous devons souligner que la dénomination que nous adoptons – interactionnisme – ainsi que l'ancrage disciplinaire – sciences du langage – sont loin de faire l'unanimité. Par exemple dans le *Dictionnaire d'analyse du discours* (Charaudeau et Maingueneau 2002), Cosnier définit le terme interaction (*ibid.* 318 et sq.) en distinguant trois disciplines : la sociologie, la linguistique et la psychologie ; et en plaçant l'analyse conversationnelle (*conversation analysis*, cf. 2.2.3) dans la sociologie. Par contre, dans le *Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage* (Ducrot et Schaeffer 1995), De Fornel, tout en reconnaissant la dérivation sociologique, place l'analyse conversationnelle résolument dans les sciences du langage en spécifiant que son objet est « le discours dans l'interaction » (*ibid.* 159) et que « l'analyse de conversation a élargi le champ d'investigation traditionnel de la linguistique » (*ibid.* 160). D'autres dénominations sont le *discours-en-interaction* de Kerbrat-Orecchioni (2005), la *pragmalinguistique* de Bange (1992a)⁷⁶.

Au-delà de cette panoplie de dénominations et ancrages, de notre point de vue l'interactionnisme⁷⁷ étudie les interactions entre hommes⁷⁸ dans les sciences humaines et sociales. En 2.2.2 nous articulons l'interactionnisme au sein de différentes approches en sciences humaines et sociales afin d'en tirer des principes (2.2.2.6) pour le développement de notre modèle de la communication. En 2.2.3 nous aborderons les spécificités de l'analyse conversationnelle et son apport dans la compréhension d'une part de la gestion des conversations, d'autre part de leur structuration. Le paragraphe 2.2.4 abordera la co-construction du sens dans les interactions. Ensuite, en 2.2.5 nous

⁷⁶ La liste n'est bien sûr pas exhaustive. Pour une discussion, voir Vion (1992 : 181-182).

⁷⁷ Dorénavant le terme « interactionnisme » tout court se référera à l'interactionnisme en sciences du langage. Soulignons en passant que l'emploi du singulier ne veut pas signifier l'unification des différentes recherches en sciences du langage, mais seulement la synthèse faite dans le cadre de la présente recherche.

⁷⁸ Dans ce chapitre toute occurrence du terme « interaction » est à comprendre comme « interaction entre humains » et non dans un sens plus large incluant les interactions homme-machine ou homme-machine-homme, qui seront traitées en 2.5.

prendrons en examen les phénomènes conversationnels des procédés et des négociations. Enfin, nous procéderons au deuxième cadrage de la présente recherche à la lumière de ce que nous aurons pu souligner tout au long du chapitre.

2.2.2 Fondements de l'interactionnisme⁷⁹

Ce paragraphe prend en examen les différents fondements de l'interactionnisme en sciences humaines et sociales. Un tel examen nous paraît une étape nécessaire pour poser un cadre contraignant et dirigeant d'une part l'articulation de nos différentes références théoriques, d'autre part leur opérationnalisation dans le cadre méthodologique.

Avant de passer en revue les sources théoriques de l'interactionnisme, nous voudrions poser une première fois le postulat de base qui les rapproche (Kerbrat-Orecchioni 1998 : 13), que nous préciserons au fur et à mesure que nous avancerons dans ce paragraphe : « tout discours est une construction collective ou une réalisation interactive ».

2.2.2.1 De l'interactionnisme symbolique à la microsociologie et à l'ethnométhodologie⁸⁰

Vion (1992) identifie une question problématique en sociologie : le sujet est souvent considéré comme un être universel, lieu de plusieurs déterminations – sociale, systémique, situationnelle – qui amènent en dernier lieu à son effacement (*ibid.* 58). A cette conception, exemplifiée par la sociologie de Durkheim⁸¹, il oppose la sociologie interactionniste de l'Ecole de Chicago initiée notamment par Mead. D'après la sociologie interactionniste, ce n'est pas le social qui détermine le sujet, mais les sujets qui produisent et reproduisent le social lors des interactions. Notons en passant que pour la sociologie il s'agit d'une rupture épistémologique qui se reflète sur la plan méthodologique par l'abandon des enquêtes menées par questionnaires au profit d'une observation et une analyse des *comportements*⁸² des personnes dans leurs contextes sociaux (Bachmann *et al.* 1981 : 117). Cette observation nécessite un travail de terrain (*fieldwork*), qui est « une des caractéristiques principales de 'l'Ecole de Chicago' » (Winkin 1981 : 95).

Il faut souligner qu'il ne s'agit pas de tomber dans l'excès opposé et de nier l'existence d'un ordre social encadrant les interactions. Avant tout la dichotomie social/sujet, qui semble refléter une seconde dichotomie extérieur/intérieur, est mise en question par le fait que les sujets construisent

⁷⁹ Dans ce paragraphe nous puisons largement dans Bachmann *et al.* 1981, Bange 1992a, Kerbrat-Orecchioni 1998, Traverso 1999, Vion 1992, Winkin 1981, auxquels nous renvoyons pour un examen plus détaillé.

⁸⁰ Nous ne traitons pas dans cette section l'analyse conversationnelle, qui sera abordée en 2.2.3.1.

⁸¹ Voir également Nancy-Combes (2005 : 67).

⁸² Mead a mis l'accent sur les comportements dès le titre de son œuvre la plus connue : *Mind, Self et Society from the Standpoint of a Social Behaviorist* [1934].

une(des) représentation(s) cognitive(s) du social à partir de leurs expériences interactionnelles : « étant d'ordre cognitif, le social implique une appropriation active de la part des sujets » (Vion 1992 : 67). De plus, Mead introduit une distinction entre *esprit* et *soi*, comme résumé par Bachmann *et al.* (1981 : 117-8) :

La constitution du soi est éminemment sociale : c'est le processus par lequel tout individu, lorsqu'il agit, le fait en fonction d'hypothèses qu'il émet sur les intentions⁸³ des autres. Que la situation soit individuelle ou collective, autrui est toujours présent. Quant à l'activité mentale de l'individu, l'esprit, elle correspond à l'exercice permanent du soi. Cette activité est le produit du processus social d'interaction entre soi et les autres. Elle fait que l'individu n'est pas un simple agent passif, réceptacle des influences sociales qui lui sont extérieures, ou pur sujet d'impulsions internes. Loin d'être une entité, l'esprit est le processus d'utilisation des symboles signifiants qui préside aux comportements symboliques.

Cette vision du sujet comme lié au social n'est pas sans rappeler celle de Vygotsky et, comme nous le verrons (2.2.2.4), celle de Bakhtine : « dans tous les cas, la notion de conscience se voit extériorisée et remplacée par celle de discours » (Vion 1992 : 37).

Nous pouvons d'ores et déjà souligner que, dans une interaction, les représentations sur la situation et sur les intentions et les rôles (2.2.4.2) des interlocuteurs ne sont jamais exactement les mêmes chez les deux interlocuteurs. Par conséquent, les interlocuteurs doivent, notamment à travers des négociations (2.2.5.2), s'accorder et ainsi co-construire le terrain d'entente, le contexte⁸⁴, qui permet l'interaction.

En reprenant les conclusions de Mead, Goffman les pousse plus loin dans le cadre de ce qui a été ensuite nommé la « microsociologie de la vie quotidienne » (Traverso 1999 : 10). Ainsi, en reprenant la nature sociale du soi et la prise de conscience du sujet passant par la formulation d'hypothèses sur les intentions et les compréhensions⁸⁵, Goffman arrive à montrer que les sujets opèrent une sorte de « mise en scène » d'eux-mêmes lors des interactions sociales (Goffman 1973). Dans cette mise en scène, le sujet « met en jeu » une face : « On peut définir le terme de face comme étant la valeur sociale positive qu'une personne revendique effectivement à travers la ligne d'action » (Goffman 1973 : 9).

Dans cette conception, les interactions sociales peuvent être les lieux d'affrontements où les faces mises en jeu par les interlocuteurs sont exposées à des menaces en provenance des autres interlocuteurs. En effet, conformément aux principes de l'interactionnisme symbolique, la face ne

⁸³ Anticipons le rôle central des intentions dans notre modèle. Cf. 2.2.4.1.1.

⁸⁴ Pour d'autres « cadre participatif » (Kerbrat-Orecchioni 1998 : 82). Cf. 2.2.4.2.2 pour une discussion.

⁸⁵ Autrement dit les inférences, cf. 2.2.4.1 et 2.2.4.2.1.

dépend pas que du sujet qui la « propose », mais aussi et surtout elle dépend de ce qui se passe dans l'interaction : la face « n'est qu'un prêt que lui [à une personne] consent la société : si elle [la personne] ne s'en montre pas digne, elle [la face] lui sera retirée » (Goffman *in* Vion 1992 : 39). On appellera alors *figuration* « tout ce qu'entreprend une personne pour que ses actions ne fassent perdre la face à personne (y compris elle-même) » (*ibid.* 15).

Enfin, un dernier point central pour nous dans l'œuvre de Goffman – que l'on développera ci-dessous – est la notion de *situation* de l'interaction en face-à-face. Au-delà des caractéristiques physiques de l'endroit où une interaction a lieu, Goffman note que les interlocuteurs, par leurs comportements au début et tout au long de l'interaction, définissent, s'accordent sur la situation de communication. Cela leur permet ensuite d'adopter un comportement adapté à la situation par rapport à « qui est en droit de parler sur quoi » (Goffman 1973 : 18). Les définitions, les accords des interlocuteurs concernant la situation, loin d'être définitifs, ne sont que temporaires et opérés, dans la plupart des cas, de manière implicite⁸⁶.

Parmi les héritiers de Mead, on compte également Garfinkel, fondateur de l'ethnométhodologie. Comme la microsociologie goffmanienne, l'ethnométhodologie reprend l'idée que l'ordre social est reproduit et co-construit lors des interactions sociales. Ces interactions sont donc basées sur un ensemble d'implicites les encadrant. D'après les ethnométhodologues, « 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).

Au-delà des systèmes de catégorisation (*ibid.* 134-136) faisant l'objet des ethnoscience, il est important de noter que dans l'ethnométhodologie, toute (inter)action est fondée sur des implicites sociaux et de langage. En d'autres termes, lors d'une interaction, les interlocuteurs mettent à l'œuvre des logiques sociales, « des **processus**, c'est-à-dire des méthodes et des procédures que le acteurs sociaux emploient pour régler leurs interactions sociales » (*ibid.* 140). L'ethnométhodologue s'intéressera alors non seulement à la mobilisation de ces processus lors des interactions, mais aussi à leur co-construction par les interactions mêmes. Il est donc fondamental non seulement d'avoir accès aux interactions, mais aussi aux représentations sociales des interlocuteurs⁸⁷.

⁸⁶ Nous verrons ensuite la filiation que les notions de cadre participatif et de contrat de communication ont avec la définition de la situation par Goffman ainsi que leur articulation avec le contexte d'après Sperber et Wilson (cf. 2.4.2.2).

⁸⁷ « Si l'activité d'un sujet dépend, partiellement, de ce qu'il se représente devoir être les comportements à adopter dans telle situation concrète, cette activité sera subordonnée à la représentation qu'il se fait des normes valables pour cette situation et non à des normes « objectives » qui s'imposeraient d'elles-mêmes, en toutes situations, et de la même manière à tous » (Vion 1992 : 75).

2.2.2.2 L'ethnographie de la communication et la sociolinguistique interactionniste

Outre ses dérivations sociologiques, l'interactionnisme en sciences du langage est issu de l'anthropologie et plus précisément de l'ethnographie de la communication initiée par Hymes et Gumperz (Kerbrat-Orecchioni 1998 : 29). A l'origine, l'ethnographie de la communication identifie un manque dans le champ ethnographique qui serait de ne pas se focaliser sur l'utilisation du langage au sein de ce que Hymes appelle une « communauté linguistique » (*speech community*) (Bachmann *et al.* 1981 : 62 et Hymes 1972), liée ensuite à la notion de compétence de communication⁸⁸. L'accent est donc mis sur les rapports entre langue et vie socio-culturelle, ce qui amène à concevoir la langue non pas par ses structures, mais par ses *fonctions*.

Dans ce cadre, la parole est conçue comme une activité sociale qui, pour être analysée, doit être observée directement. L'identification des fonctions du langage par observation directe se fait par des méthodes essentiellement inductives. Cela implique d'introduire, dans l'étude de la communication, la notion de situation avec toutes ses composantes. Contrairement à d'autres approches telle celle de Jakobson (discutée à la section suivante), ces composantes sont étudiées dans leur rapport aux fonctions sociales du langage ainsi que dans leurs interactions. En ce sens, l'identification d'une composante et/ou d'une fonction du langage n'entraîne pas son analyse isolée des autres⁸⁹.

Enfin, nous devons noter que sous l'impulsion de Gumperz, à partir de l'ethnographie de la communication s'est développée, à partir du début des années 80, la sociolinguistique interactionniste, que nous reprenons *infra* (2.2.4.2.2 et 2.5.1) dans la discussion des indices de contextualisation.

2.2.2.3 L'Ecole de Palo Alto et la « Nouvelle Communication »

Sur le versant psychologique (mais aussi en partie anthropologique), il faut noter les apports de l'Ecole de Palo Alto et plus largement de ce qui a été appelé par Winkin (1981) la « nouvelle communication ». Le commun dénominateur de ces recherches est avant tout le refus d'une vision réductrice de la communication exemplifiée dans le modèle de Jakobson (1963 : 213). La critique fondamentale adressée à ce modèle est le fait d'impliquer une conception de la communication réduite à une transmission-réception de l'information où les deux processus sont complètement déconnectés. Ainsi, la communication est conçue comme un processus linéaire d'encodage de l'information dans le message de la part de l'émetteur, d'envoi du message, de réception et

⁸⁸ Nous discutons cette notion en 2.4.

⁸⁹ Cf. le principe de modélisation systémique 3.2.

décodage du message de la part du récepteur qui reçoit ainsi l'information. Dans ce modèle, Jakobson reprend la théorie mathématique de la communication développée par Shannon⁹⁰, qui voit l'information comme « une grandeur statistique abstraite qualifiant le message indépendamment de sa signification » (Winkin 1981 : 18). En d'autres mots, dans ce cadre, la communication est une transmission de messages, transmission qui se fait indépendamment de la signification des messages mêmes grâce à l'utilisation d'un code⁹¹.

En soulignant que « la théorie de Shannon a été conçue par et pour des ingénieurs des télécommunications » (Winkin 1981 : 22), plusieurs chercheurs s'opposent à son utilisation dans les sciences humaines. À ce modèle de la communication, classé, par analogie, de « télégraphiste »⁹², ils en opposent un caractérisé par l'analogie à un orchestre en train de jouer (*ibid.* 25), où les interlocuteurs ne sont pas conçus comme des émetteurs et des récepteurs de messages encodant et décodant une information, mais comme participants à la production d'une symphonie d'après une partition (invisible) commune.

Au-delà des limites de cette analogie, concrètement, le modèle de la communication proposé est un modèle caractérisé par une logique *systemique* intégrant des notions de la cybernétique. À la base de cette conception, il y a la notion de feedback ou rétroaction⁹³, élaborée par Wiener (Winkin 1981 : 15-16). Dans un système caractérisé par la rétroaction, on conçoit toute action comme « un même processus circulaire où des informations sur l'action en cours nourrissent en retour (*feed back*) le système et lui permettent d'atteindre son but » (Winkin 1981 : 16). Lors de toute action donc, les « effets » rétroagissent continuellement sur les « causes » dans la régulation de l'action (Bateson 1977 : 273).

La notion de rétroaction est ensuite mobilisée à un niveau systémique dans l'interaction des différents éléments d'un système. Dans le cas de la communication humaine, cela se traduit par le fait que la façon de « se comporter » de chaque élément du système a une conséquence sur les autres éléments et est corrélativement sujet à l'influence des autres éléments du système. Plus précisément Watzlawick *et al.* (1972 : 24) parlent, dans le cas des interactions humaines, du « fonctionnement de systèmes à action réciproque ». Méthodologiquement, cela signifie que la compréhension de « ce qui se passe » lors des communications humaines ne peut pas se focaliser seulement sur un individu, ou un élément isolé. Au contraire, elle doit passer par la prise en compte

⁹⁰ Voir par exemple Bateson (1977 : 18 et sq.).

⁹¹ Pour plus de détails, cf. Winkin (1981 : 13-20).

⁹² Dans la sphère anglo-saxonne, ce modèle a été caractérisé, à la suite de Sperber et Wilson (1995), de « *conduit metaphor* ».

⁹³ « en écrivant *La Cérémonie du Naven*, j'étais arrivé au seuil de ce qui plus tard allait devenir la cybernétique : ce qui me manquait pour le franchir était le concept de *feedback* négatif. [...] ma dette envers Warren McCulloch, Norbert Wiener, John von Neumann, Evelyn Hutchinson et maints autres participants à ces réunions, est évidente dans tout ce que j'ai écrit depuis la Deuxième Guerre » (Bateson 1977 : 7-8).

de rétroactions continues que les individus opèrent en fonction des interlocuteurs et de l'environnement (Watzlawick *et al.* 1972 : 15)⁹⁴. Aussi, l'étude de la communication ne peut pas se limiter à considérer un élément de l'interaction, par exemple le contenu verbal des énonciations, au détriment des autres (prosodie, gestualité, mimiques... voir 2.5).

Parallèlement à la vision systémique de la communication, ce qui distingue les recherches de cette école sur la communication humaine de celles issues de la théorie de Shannon est la volonté d'identifier et comprendre les significations des différents comportements, des différents « codes » :

la recherche sur la communication entre les hommes ne commence qu'à partir du moment où est posée la question : parmi les milliers de comportements possibles, quels sont ceux retenus par la culture pour constituer des ensembles significatifs ? (Winkin 1981 : 22-23).

En effet, même si ce n'est qu'à un niveau inconscient (Vion 1992 : 32 ; Winkin 1981 : 23), chaque personne vit dans la société en adoptant des comportements ayant une valeur significative dans le cadre de « codes ». D'où le premier axiome, le plus connu, de l'Ecole de Palo Alto sur la communication : « on ne peut pas ne pas communiquer »⁹⁵ (Watzlawick *et al.* 1972 : 48), car même un comportement visant à ne pas établir de communication aurait la valeur communicative de signifier aux autres cette intention.

A partir de ces remarques, les chercheurs de la « nouvelle communication » arrivent à la conclusion que la communication humaine ne se limite pas à son contenu verbal, aux mots qui sont dits. Au contraire, même si le contenu verbal joue un rôle central, dans la communication interviennent d'autres dimensions ayant souvent une portée métacommunicative, notamment au niveau de la relation. De plus, ces dimensions étant les éléments d'un système, elle ne sont pas opposées ou déconnectées, mais font de la communication un phénomène global, « multicanal et pluricodique » (Kerbrat-Orecchioni 1998 : 47), « un tout intégré » (Winkin 1981 : 24)⁹⁶. De ce postulat dérive le corollaire méthodologique d'après lequel si l'analyste veut rendre compte des significations qui émergent dans l'interaction, il devra « décrire le fonctionnement de différents modes de comportement dans un contexte donné » (Winkin 1981 : 24). En résumé, « c'est en termes de *niveaux de complexité*, de *contextes multiples* et de *systèmes circulaires* qu'il faut concevoir la recherche en communication » (*ibid.* 25).

⁹⁴ Nous devons noter en marge de notre discussion que les études de l'Ecole de Palo Alto, tout en mettant en lumière des caractéristiques de la communication « quotidienne », se font dans le cadre d'une entreprise psychiatrique de soin des pathologies mentales, notamment la schizophrénie. Une grande partie de ces recherches, notamment autour de la double contrainte et de la communication paradoxale, ne sont pas traitées dans la présente recherche.

⁹⁵ « tout comportement, et pas seulement le discours, est communication, et toute communication [...] affecte le comportement » (Watzlawick *et al.* 1972 : 16).

⁹⁶ La multimodalité, notamment en relation aux environnements de communication en ligne, sera traité en 2.4.2.4 et plus largement en 2.5.

Enfin, concernant l'Ecole de Palo Alto, nous devons noter la distinction opérée entre *contenu* et *relation* et l'accent mis sur cette dernière. Le contenu est ce qui est dit dans la communication, alors que la relation concerne le niveau métacommunicatif, celui de la communication (majoritairement analogique) sur la communication⁹⁷ :

Nous voudrions donc mettre moins l'accent sur les relations de l'émetteur (ou du récepteur) et du signe, que sur la relation qui unit émetteur et récepteur, en tant qu'elle est médiatisée par la communication. (Watzlawick et al. 1972 : 17)

Le premier des deux cas décrit dans cette citation nous semble indiquer « les procédés linguistiques (*shifters*, modalisateurs, termes évaluatifs, etc.) par lesquels le locuteur imprime sa marque à l'énoncé » (Charaudeau et Maingueneau 2002 : 230)⁹⁸ et renvoyer donc à l'étude de l'énonciation. Les chercheurs de Palo Alto, eux, se concentrent sur le rapport entre interlocuteurs tel qu'il est exprimé non seulement par ce qui est dit, mais aussi par la façon de le dire, ce qui comprend les postures, les mimiques et la prosodie entre autres. Nous reprendrons et développerons ces observations en les appliquant au télé-tandem en 2.5.

2.2.2.4 L'Enonciation dialogique

Il est capital pour notre propos de noter les recherches de Bakhtine et de son cercle⁹⁹. Le point de départ de Bakhtine est une réflexion sur les relations entre idéologie et (philosophie du) langage. D'emblée, Bakhtine note que toute idéologie a forcément une valeur sémiotique (1977 : 25) et qu'elle ne peut s'expliquer d'un point de vue dépassant les hommes ou d'un point de vue qui leur serait intérieur. Au contraire « sa [de l'idéologique] spécificité est précisément dans ce fait qu'elle se situe entre des individus organisés, qu'elle est le moyen de leur communication. Les signes ne peuvent apparaître que sur un *terrain interindividuel* » (*ibid.* 29). Avec des argumentations très fines, qui identifient les différents points problématiques des conceptions d'une part de la linguistique prônée par De Saussure, caractérisée d'« objectivisme abstrait » (*ibid.* 80-95 et ch. 5), et d'autre part du « subjectivisme individualiste » de Humboldt, qui voit dans le langage l'expression d'un esprit créateur délié de tout ancrage social (*ibid.* 74-80 et ch. 6), Bakhtine arrive à proposer une « philosophie du langage marxiste ».

Cela signifie à un premier niveau que le mot est fondé avant tout sur une allocution (nous dirions interaction). Le terme *allocution* indique le fait que toute énonciation est formulée en fonction d'un interlocuteur :

⁹⁷ Cf. 2.4.2.3.2.

⁹⁸ Ducrot parle de « pragmatique 1 » (Ducrot et Schaeffer 1995 : 131). Cf. 2.2.2.5.

⁹⁹ Nous n'entrons pas dans les détails du débat sur la paternité des œuvres que nous attribuons ici à Bakhtine. Voir Todorov (1981 : 9) et Bakhtine (1977 : 7-11).

Cette orientation du mot en fonction de l'interlocuteur a une grande importance. En fait, tout mot comporte deux faces. Il est déterminé tout autant par le fait qu'il procède de quelqu'un que par le fait qu'il est dirigé vers quelqu'un. Il constitue justement le produit de l'interaction du locuteur et de l'auditeur. (ibid. 123)

Autrement dit, le mot est considéré dans le cadre d'une *énonciation* qui est par définition une énonciation vers quelqu'un. De plus, toute énonciation n'existe que dans et en fonction d'une situation : « *la situation entre dans l'énoncé comme un constituant nécessaire de sa structure sémantique* » (Bakhtine in Todorov 1981 : 67).

Ces deux caractéristiques, néanmoins, ne rendent compte que du caractère *dialogal* (Kerbrat-Orecchioni 1998 : 37) de l'énonciation et non de celui *dialogique* (Todorov 1981). L'apport de Bakhtine à une conception de l'énonciation est le fait que « tout énoncé se rapporte aussi à des énoncés antérieurs, donnant ainsi lieu à des relations intertextuelles (ou *dialogiques*) »¹⁰⁰ (Todorov 1981 : 77). Tout énoncé est le lieu d'une tension entre des énonciations, dans l'appréhension du discours d'autrui dans le dialogue. En effet, non seulement on formule l'énoncé en contexte et en fonction de l'interlocuteur, mais aussi plus précisément cette formulation est faite par rapport à : ce que l'interlocuteur vient de dire ; aux échanges précédents de l'interaction ; et enfin à ce que l'énonciateur peut avoir entendu dans des interactions précédentes. Notons en passant que pour Bakhtine, le processus paradigmatique de cette appréhension du discours d'autrui dans l'énonciation est celui du discours indirect libre, où le discours d'autrui est intégré dans son discours mais conserve des caractéristiques syntaxiques et lexicales du discours original.

Le dialogisme introduit une dynamique dans le dialogue, dynamique qui consiste en une perpétuelle réadaptation du discours, réadaptation qui n'est pas sans rappeler la continuelle ré-calibration consécutive à la rétroaction dans les systèmes à action réciproque. Autrement dit, au-delà de l'allocution et de la contextualisation, le dialogisme est caractérisé par l'appréhension du discours d'autrui dans sa propre énonciation, qui est donc en dernière analyse une énonciation impliquant l'interaction de plusieurs énonciations.

La logique du dialogisme poussée jusqu'au bout amène Bakhtine à noter que si d'une part toute énonciation se fait en fonction d'une allocution, et si d'autre part l'activité mentale n'existe que par le processus sémiotique du langage, alors la conscience de soi-même – Mead dirait son « soi » – dépend du discours d'autrui. « La conscience individuelle est un fait socio-idéologique » (*ibid.* 30)¹⁰¹. On touche là à la critique du « subjectivisme individualiste » de Humboldt. D'après Bakhtine, ce n'est pas l'activité mentale, postulée comme précédant le processus sémiotique, qui devance et

¹⁰⁰ Nous soulignons.

¹⁰¹ il s'agit de la notion d'exotopie soulignée par Todorov (1981 : 163 et plus largement ch. 7).

détermine l'énonciation. Au contraire, l'activité mentale ne peut se faire que *dans* le processus sémiotique : « *c'est l'expression qui organise l'activité mentale*, qui modèle et détermine son orientation » (*ibid.* 123). Nous tenons à souligner la convergence de cette conception du langage et de la conscience avec le cadre de la théorie socioculturelle de Vygotsky, en notant qu'à la vision des facultés humaines de haut niveau comme processus sémiotiques d'origine sociale, Bakhtine ajoute et spécifie le caractère dialogique et idéologique de ces processus.

2.2.2.5 La théorie des actes de langage

La théorie des actes de langage a son origine dans la philosophie analytique anglo-saxonne et est liée aux noms de Austin et Searle (Kerbrat-Orecchioni 2001 : 8). Cette théorie a été ensuite incorporée par la pragmatique et plus précisément la pragmatique que Ducrot appelle pragmatique 2 et qui étudie « non pas l'effet de la situation sur la parole [pragmatique 1], mais celui de la parole sur la situation » (Ducrot et Schaeffer 1995 : 133).

Au-delà des notions bien connues d'actes de langage locutoire, illocutoire et perlocutoire, souvent d'une opérationnalisation ou d'une conceptualisation difficiles (cf. Kerbrat-Orecchioni 2001), le mérite principal de cette théorie pour l'interactionnisme est d'avoir offert une alternative à une conception (des études) du langage et de la communication « trop exclusivement descriptiviste et informationnaliste » (Kerbrat-Orecchioni 1998 : 10) et de créer des liens entre l'univers discursif et celui des « actions ». En d'autres termes, la théorie des actes de langage a permis de concevoir le langage non seulement comme une entité apte à décrire le monde ou informer son interlocuteur, mais aussi comme un moyen d'action dans le monde.

Dans une perspective interactionniste, des linguistes comme Kerbrat-Orecchioni (1998, 2001) ou Vion (1992) ont adressé une double critique fondamentale à cette théorie : l'absence d'une considération d'une part du circuit de parole et d'autre part de la contextualisation (Kerbrat-Orecchioni 2001 : 53). Conformément à la tradition de la philosophie analytique, les actes de langage envisagés par Austin et Searle sont considérés de façon abstraite. Par contre, dans la réalité, les actes de langage font partie d'échanges et séquences (2.2.3.1) et participent à la co-construction de la relation interpersonnelle. Quant au contexte, s'il est parfois pris en considération¹⁰², il ne l'est que de façon ponctuelle et en dehors des représentations que les interlocuteurs s'en font (cf. 2.2.2.1). Ces deux manques se reflètent dans le fait que les philosophes analytiques ont souvent recours, pour soutenir leurs réflexions, à des exemples fabriqués faisant abstraction de la complexité de la réalité. Si cela est conforme et compréhensible dans le cadre de la philosophie analytique, nous ne pouvons pas nous approprier ces modalités dans le cadre de notre recherche.

¹⁰² Par exemple concernant les conditions de réussite (*felicity*) (Kerbrat-Orecchioni 2001 : 28).

2.2.2.6 Principes retenus pour un modèle interactionniste de la communication

Après avoir passé en revue les principales approches à la base de l'interactionnisme en sciences du langage, nous pouvons établir une liste qui nous guidera dans l'établissement d'un modèle de la communication pour notre étude de l'étayage. Nous appellerons ce modèle de la communication *interactionniste* en opposition à celui caractérisé comme modèle télégraphique ou codique. Les points principaux retenus pour une approche interactionniste à l'étude de la communication sont :

1. la communication est un phénomène à étudier dans une perspective systémique et une logique de causalité circulaire ;
2. la communication est un phénomène multicanal et pluricodique ;
3. la communication est un phénomène dialogique ;
4. tout comportement a une valeur communicative, en termes de « contenu » et de « relation » ;
5. la communication est à étudier avant tout du point de vue des fonctions du langage et des autres moyens de communication. Ces fonctions émergent dans l'interaction avec les composantes de la situation de communication ;
6. le sujet a une nature sociale, observable dans la mise en scène du soi et les procédés de figuration ;
7. l'ordre social ne détermine ni les sujets ni l'interaction mais est au contraire reproduit et co-construit par les sujets mêmes lors des interactions ;
8. lors des interactions, les interlocuteurs agissent en fonction de leurs intentions et des représentations qu'ils ont de l'interlocuteur, de la situation de communication et des implicites sociaux, représentations qui peuvent évoluer lors d'une même interaction.

Après avoir posé ces principes, dans les paragraphes qui suivent, nous allons dans un premier temps détailler certaines recherches dans le cadre de l'interactionnisme portant sur la structure et la gestion des interactions, et dans un deuxième temps nous allons nous focaliser davantage sur une question centrale pour nous qui est celle de la co-construction du sens dans l'interaction.

2.2.3 L'analyse conversationnelle¹⁰³

Dans ce paragraphe¹⁰⁴ nous nous intéressons aux fondements de l'analyse conversationnelle aux Etats Unis, notamment sous l'impulsion de Sacks et Schegloff. En particulier nous considérerons les premiers travaux portant sur la gestion des conversations en ce qui concerne l'alternance des tours de parole, les chevauchements et les corrections.

Dans leur article fondateur, Sacks, Schegloff et Jefferson (1974) posent l'objet et le but de l'analyse conversationnelle. Comme son nom l'indique, son objet sont les conversations. Leur but est de trouver « *some formal apparatus* » (*ibid.* 699) qui serait indépendant de tout contexte et commun à toutes les conversations. En analysant les enregistrements de conversations, ils identifient 14 caractéristiques, qu'ils appellent « règles » (*rules*), régissant l'alternance des tours de parole (*ibid.* 700 et 706-724). La notion de *tour de parole* désigne « d'abord le mécanisme d'alternance des prises de parole, puis par métonymie, la contribution verbale d'un locuteur déterminé à un moment déterminé du déroulement de l'interaction » (Kerbrat-Orecchioni 1998 : 159). Dans la suite nous emploierons « tour de parole » dans ce deuxième sens, ce qui en fait « l'unité essentielle d'organisation des productions orales dialoguées » (Traverso *in* Charaudeau et Maingueneau 2002 : 580).

Les règles d'alternance des tours de parole constituent un modèle. Les caractéristiques fondamentales de ce modèle sont que pendant une conversation : il y a toujours une personne qui « occupe » le tour de parole, personne que nous appelons locuteur ; à un même moment de la conversation il peut y avoir seulement un locuteur ; le locuteur change pendant la conversation. L'alternance des tours de parole est réglée plus ou moins consciemment de plusieurs façons. Avant tout, l'alternance d'un tour de parole à l'autre se fait dans des points de la conversation nommés points de transition. La nature de ces points est potentielle et non objective. Ces points sont identifiés par l'interlocuteur non seulement à l'aide des structures langagières employées par le locuteur, mais aussi et surtout par des indices phonétiques et prosodiques¹⁰⁵. Nous tenons à souligner deux caractéristiques de ce modèle : d'une part il s'agit d'un système de gestion locale des

¹⁰³ Nous voudrions noter en marge de notre discussion que Véronique (1997) met en garde sur des glissements et des confusions entre ce qu'il appelle le sens « des sociologues » – dont ceux de la *conversation analysis* – et le sens « des linguistes », indiquant par là la signification linguistique. Or, tout en reconnaissant la pertinence de cette distinction, nous ne pensons pas qu'en nous plaçant principalement dans les sciences du langage nous devons exclure (et les recherches reportés en 2.3.3 le démontrent) la mobilisation d'outils de l'analyse conversationnelle. La communication, dans la perspective que nous adoptons, est toujours et quand-même une activité avant tout sociale, même quand elle porte sur la signification linguistique (communication métalinguistique).

¹⁰⁴ En fonction du contexte qui nous intéresse, celui des sessions télé-tandem, nous n'allons considérer que des recherches portant sur des dialogues, en laissant de côté toutes les recherches portant sur des polylogues. Aussi, bien qu'un essai de définition typologique (Kerbrat-Orecchioni 1998 : 111-132, Vion 1992 : 119-142) des interactions télé-tandem puisse être intéressant, faute d'espace nous n'abordons pas cette question.

¹⁰⁵ Nous n'entrons pas dans les détails de la sélection du locuteur suivant, car dans le contexte qui nous intéresse la nature dialogale, et non polylogale, de l'interaction les rend non pertinents.

tours de parole (*local management system*) et d'autre part qu'il s'agit d'un système géré de manière interactionnelle (*interactionally managed system*) (Sacks *et al.* 1974 : 725).

Un certain nombre de phénomènes conversationnels vont nous intéresser lors de l'analyse des interactions télétandem. Déjà dans leur première étude, Sacks *et al.* (1974) notaient que dans la conversation, le système des tours de parole peut présenter ce qu'en français on a appelé des « ratés » (Kerbrat-Orecchioni 1998 : 172). Autrement dit, soit un point de transition peut ne pas être suivie par la prise de parole par un interlocuteur – auquel cas il y aura un silence, inacceptable dans l'économie de la conversation – soit les deux interlocuteurs parlent en même temps. Ce dernier cas est ce que l'on appelle un *chevauchement*. Une autre anomalie dans l'alternance des tours de parole est l'interruption, qui peut générer, mais pas obligatoirement, un chevauchement. On définit une *interruption* comme toute prise de parole de la part de l'interlocuteur avant que le tour de parole du locuteur ne soit terminé.

Dans un autre article, les mêmes auteurs (Schegloff *et al.* 1977) étudient le phénomène conversationnel de la *réparation*. Déjà en 1974, Jefferson notait que la correction d'erreurs peut prendre une fonction de ressource interactionnelle, dans la mesure où

error correction format (and other formats for events other than error) can be used to invoke alternatives to some current formulation of self and other(s), situation, relationship, and thereby serve as a resource for negotiating and perhaps reformulating a current set of identities. (Jefferson 1974 : 181)

En reprenant ce point, Schegloff *et al.* (1977) distinguent auto-réparation¹⁰⁶ (*self-correction*) et hétéro-réparation (*other-correction*) (Schegloff *et al.* 1977 : 361). De plus ils notent que l'auto-réparation et l'hétéro-réparation peuvent être auto-initiées ou hétéro-initiées (*ibid.* 364-5)¹⁰⁷.

Dans leur corpus, ils notent que les hétéro-réparations hétéro-initiées ne sont majoritairement pas des interruptions, ce qui signifie que l'interlocuteur « garde » la réparation jusqu'à ce que le locuteur termine son tour de parole (*ibid.* 373). Au contraire, ils notent que quand les tours de parole à réparer (*trouble-source turns*) sont interrompus, c'est toujours une auto-interruption de la part du locuteur – normalement précédée par une verbalisation non-lexicale (Jefferson 1974) – qui déclenche donc éventuellement une hétéro-réparation auto-initiée (*ibid.*). Même plus, ils notent que non seulement les hétéro-réparations hétéro-initiées ne génèrent pas d'interruptions, les interlocuteurs attendant la fin du tour de parole problématique du locuteur, mais même lors du point de transition entre la fin du tour de parole problématique et l'hétéro-réparation, l'interlocuteur fait

¹⁰⁶ Plus précisément, ils introduisent la distinction entre correction (*correction*) et réparation (*repair*) (Schegloff *et al.* 1977 : 363), la seconde se distinguant de la première par le fait que l'élément « corrigé » est manquant dans la première formulation. En suivant les auteurs, comme ce phénomène peut arriver même en absence de tout « manque » et de toute « erreur », nous garderons le terme réparation pour indiquer les deux cas.

¹⁰⁷ Notons en passant que Apfelbaum (1995) a appliqué ce cadre à des interactions tandem en présentiel.

passer une brève pause avant la prise de parole, comme si l'interlocuteur donnait « *an 'extra' opportunity, in an expanded transition place, for speaker of trouble source to self-initiate repair* » (*ibid.* 374). Cette pause lors d'un point de transition est alors appelée *espace d'opportunité d'initiation de réparation* (*repair-initiation opportunity space*). Sur les bases de cette observation et d'un calcul statistique montrant la prépondérance des auto-réparations, les auteurs concluent que dans la conversation il y a une préférence pour l'auto-réparation/auto-correction. Une telle préférence serait fonctionnelle dans le cadre d'un étayage graduel devant laisser l'opportunité à l'apprenant de résoudre ce qu'il peut faire seul. Cf. 2.3.2.3.1.1.

Parler de *réparation* plutôt que de *correction* nécessite deux précisions. Premièrement, si une analyse en termes de corrections se réfère à un cadre normatif et présuppose la présence d'une erreur, une analyse en termes de réparation permet de se détacher d'un tel cadre normatif, par ailleurs très difficile à définir dès lors que l'on considère les études sociolinguistiques¹⁰⁸. Deuxièmement, une analyse en termes de réparations intégrerait ce que l'on pourrait appeler approximativement « reformulation » ou « précision » d'un mot ou d'un propos.

Avant de conclure cette section, nous devons souligner le rôle des procédés phatiques et régulateurs (Kerbrat-Orecchioni 1998 : 18). Lors d'une conversation, la personne en position de locuteur doit, outre le fait de parler, s'assurer de l'engagement de son interlocuteur non seulement par sa posture corporelle, mais aussi par des « captateurs » (*ibid.*) tels que « tu sais », « tu vois »... Il s'agit de ce que l'on a appelé *procédés phatiques*. D'autre part, quand ce n'est pas son tour de parole, l'interlocuteur signifie qu'il est en train d'écouter et comprendre par des *procédés régulateurs*, notamment des verbalisations non lexicales telles « uh-uh » ou des mouvements de la tête.

Pour conclure, nous voudrions noter une limite de l'analyse conversationnelle telle qu'elle est conçue pendant les années 60 et 70. Ce courant, tout en analysant la structuration sociale des conversations, ne considère pas les relations de pouvoir des interlocuteurs, par exemple autour de la dénomination (Kerbrat-Orecchioni 2005 : 134). Nous développons cette question en relation à la prise de rôle ou positionnement discursif (2.3.3.3).

2.2.4 La co-construction du sens dans les interactions

Dans le présent paragraphe, nous concentrerons notre attention sur la co-construction du sens dans les interactions. Conformément à la perspective systémique que nous adoptons, cette co-construction de sens n'est pas envisagée dans la seule perspective de l'analyse du discours verbal, mais dans une perspective sémiotique plus large incluant toutes les modes de l'interaction.

¹⁰⁸ Cf., dans le cadre de la discussion sur la compétence de communication, la distinction entre utilisation correcte et utilisation appropriée de la langue d'après Hymes en 2.4.1.1.

2.2.4.1 Sens, inférence et pertinence dans la communication

Avant de considérer comment plusieurs chercheurs se sont penchés sur la co-construction de sens dans l'interaction, il nous faut essayer de donner une définition, ou du moins caractériser, ce qu'est le sens dans notre recherche.

2.2.4.1.1 Sens, intentions et coopération dans la communication

Dans un article très débattu, portant justement le titre « *Meaning* », Grice (1957) propose une définition du *sens* d'un point de vue philosophique. D'après lui, le sens d'un énoncé correspond à l'effet que cet énoncé a sur un ou plusieurs interlocuteurs en fonction de la reconnaissance par ces derniers des intentions du locuteur (Grice 1957 : 58). Autrement dit, Grice propose de lier le sens d'un énoncé aux intentions du locuteur, ce qui déplace le problème de la définition du sens à la définition de l'intention, ou mieux des intentions du locuteur¹⁰⁹.

A partir de cette définition du sens, Sperber et Wilson (1995) construisent ce qu'ils appellent un modèle inférentiel de la communication¹¹⁰, opposé à un modèle codique¹¹¹. Dans ce cadre :

Communication is successful not when hearers recognize the linguistic meaning of the utterance, but when they infer the speaker's 'meaning' from it. (Sperber et Wilson 1995 : 23)¹¹²

En développant la définition des intentions du locuteur, les auteurs paraphrasent Strawson en notant que (*ibid.* 28) :

To mean something by an utterance x, an individual S must intend

¹⁰⁹ Nous n'abordons pas ici le débat philosophique distinguant la reconnaissance des intentions du locuteur et la reconnaissance des intentions du locuteur amenant à une action de réponse de la part de l'interlocuteur conforme aux intentions du locuteur. Voir Sperber et Wilson (1995 : 21 et sq).

¹¹⁰ Il existe plusieurs modèles inférentiels de la communication. Pour un exemple en partie différent de celui que nous adoptons, voir Bange (1992a : 126 et sq.). Notons aussi par ailleurs qu'en clôture de *Pensée et Langage*, Vygotsky, en observant qu'au début il y a l'action et que le mot n'est que l'aboutissement du développement dans et par l'apprentissage dans l'action (Vygotsky 1997 : 499), semblait se diriger dans la direction d'un modèle inférentiel de la communication : « pour comprendre le langage d'autrui, la seule compréhension des mots est toujours insuffisante, il faut encore comprendre la pensée de l'interlocuteur. [...] l'analyse psychologique d'un énoncé quelconque ne parvient à son terme que lorsque nous découvrons ce dernier plan intérieur de la pensée verbale, le plus secret : sa motivation. » (*ibid.* 495). Une telle conception de la communication est reprise également par Bruner dans ses recherches sur l'ontogenèse de la communication et du langage chez l'enfant. « L'entrée [de l'enfant] dans le langage est une entrée dans le discours qui demande que les deux partenaires d'un dialogue interprètent une communication et son intention. Apprendre une langue consiste donc non seulement à apprendre une *grammaire* d'une langue particulière, mais aussi la manière de traduire ses propres intentions par l'usage approprié de cette grammaire. [...] L'enfant doit maîtriser la structure conceptuelle du monde circonscrit par la langue – le monde social aussi bien que le monde physique. Il doit également maîtriser les conventions propres à rendre claire l'expression de ses intentions ». (Bruner 1987 : 33-4).

¹¹¹ Correspondant à ce que nous avons appelé plus haut modèle télégraphique (2.2.2.3). Notons par ailleurs que d'après ces auteurs, le modèle inférentiel ne doit pas se substituer à celui codique dans l'étude de la communication. D'autre part les deux modèles ne sont pas non plus « amalgamés » ou « amalgamables » dans l'analyse. D'après ces auteurs, il s'agit de deux modes de la communication (Sperber et Wilson 1995 : 27).

¹¹² « La communication est réussie non pas lorsque les auditeurs reconnaissent le sens linguistique de l'énoncé mais lorsque ils en infèrent le « vouloir dire ». traduction française p. 42, où l'on peut noter différentes façons de traduire *meaning*.

- (27) (a) *S's utterance of x to produce a certain response r in a certain audience A;*
 (b) *A to recognize S's intention (a)*
 (c) *A's recognition of S's intention (a) to function as at least part of A's reason for A's response r.*

Sperber et Wilson concluent que seulement (b) est une véritable *intention communicative*, alors que (a) et (c) ne sont que des *intentions informatives*, car la communication peut réussir sans que ces intentions trouvent une réponse. Autrement dit, l'interlocuteur peut reconnaître que par son énoncé le locuteur vise à lui faire produire une certaine action, mais il (l'interlocuteur) pourrait ne pas vouloir – ou pouvoir – produire cette action. Dans ce cas la communication est réussie, puisque l'interlocuteur comprend les intentions du locuteur, sans qu'aux intentions (a) et (c) du locuteur corresponde un accomplissement auprès de l'interlocuteur. De plus, en suivant Bange (1992a : 131-132), nous pouvons noter que l'intention (c) est avant tout une attente, attente qui, dans un cadre allant au-delà de la communication et de la cognition pour atteindre l'action, est le but du locuteur, le changement dans le contexte visé par son énonciation. Nous appellerons donc dorénavant l'intention (a) *intention informative*, l'intention (b) *intention communicative* et proposons de nommer l'intention (c) *intention pratique*.

Comment sont communiquées ces intentions ? Le modèle inférentiel répond à cette question en s'opposant, sans l'exclure, à une conception d'encodage et décodage. Les interlocuteurs infèrent ces intentions¹¹³ à partir de ce que l'on peut appeler, pour le moment, « comportement communicatif ». Plus précisément, Sperber et Wilson prennent en examen et critiquent une notion, celle de principe de coopération, avancée par Grice (1979). Grice note que lors des conversations, les locuteurs recourent souvent à des implicatures (*implicatures*) conversationnelles (*ibid.* 59-60), indiquant par là le fait que dans certains échanges de « phrases » – nous dirions énoncés – si l'on ne s'en tient qu'au sens littéral, les échanges peuvent ressembler à « une suite de remarques décousues » (*ibid.* 60). Grice postule alors qu'afin d'atteindre la compréhension, afin d'inférer le sens des énoncés, les interlocuteurs suivent un principe général qu'il appelle « principe de coopération », articulé en quatre catégories de maximes : quantité, qualité, relation et modalité (*ibid.* 61).

Brièvement, d'après ce principe les locuteurs participant à une conversation reconnaîtraient dans les paroles de l'autre les intentions et agiraient selon des efforts de coopération visant à atteindre le(s) but(s) de l'interaction, qui sont plus ou moins clairs et plus ou moins établis avant que la

¹¹³ Nous n'entrons pas dans le détail d'une discussion des intentions en termes de supposition (*assumption*) ou manifestation mutuelle (*mutual manifestness*) (cf. Sperber et Wilson 1995 : 38-46).

conversation ne commence (*ibid.* 60)¹¹⁴. Ces efforts consistent en : en dire autant que nécessaire (pas moins et pas plus) pour atteindre le but (quantité) ; dire seulement ce que l'on sait/pense être vrai (qualité) ; être pertinent¹¹⁵ et ne pas aller hors propos (relation) ; être clair lorsqu'on parle (modalité). A cela, Grice ajoute une autre règle qui serait « soyez poli » (*ibid.* 62) et souligne que certaines règles sont « plus importantes » que d'autres. Ainsi par exemple « un homme qui a parlé trop longtemps sans raison serait en général moins critiqué que celui qui a affirmé quelque chose qu'il savait être faux » (*ibid.*).

Grice conclut que c'est en fonction du respect (supposé) du principe de coopération que les interlocuteurs peuvent comprendre les implicatures dans les conversations : « pour affirmer qu'il y a implicature conversationnelle, il nous faut supposer que le principe de coopération est au moins respecté » (*ibid.* p 71). De plus, c'est encore en se basant sur ces principes qu'une personne peut comprendre un énoncé qui semble transgresser l'une ou plusieurs de ces maximes, puisque la communication crée des attentes auprès des interlocuteurs et ensuite exploite ces attentes dans la co-construction de sens.

2.2.4.1.2 La pertinence dans la communication

Sperber et Wilson notent deux limites du principe de coopération de Grice. La première est le fait qu'une telle théorie n'explique que les implicatures, en laissant indéfini ce que serait la communication explicite à laquelle les implicatures s'opposent (Sperber et Wilson 1995 : 174). La deuxième est que le modèle de Grice s'adapte à des conversations régies par le principe de coopération, mais ne prend pas en considération des interactions verbales où les interlocuteurs ne sont pas censés collaborer (*ibid.*). Sperber et Wilson proposent alors de ne garder qu'une seule maxime, élevée au rang de principe : le principe de pertinence (*relevance*). D'après ces auteurs, toute communication comporte la volonté de la part d'un locuteur de « signaler » ses intentions. D'autre part, l'interlocuteur peut s'appuyer sur un implicite qui serait que toute « signalisation » est faite en fonction de ce qui est jugé pertinent pour lui de la part du locuteur. Ainsi d'une part

An assumption is relevant to an individual at a given time if and only if it has some positive cognitive effect in one or more of the contexts accessible to him at that time.
(Sperber et Wilson 1995 : 265)

¹¹⁴ Cela sera problématisée quand nous aborderons la notion de contrat de communication. Notons par ailleurs que si le but « général » de l'interaction peut rentrer dans le contrat de communication, les « buts ponctuels », autrement dit les intentions (informative, communicative et pratique) des interlocuteurs, sont gérées localement.

¹¹⁵ Grice lui-même s'empresse de noter que la question de la pertinence « dissimule un nombre de problèmes préoccupant », comme montré successivement par Sperber et Wilson (1995 : 36).

d'autre part

The set of assumptions I which the communicator intends to make manifest to the addressee is relevant enough to make it worth the addressee's while to process the ostensive stimulus;

The ostensive stimulus is the most relevant one the communicator could have used to communicate I (ibid. 267).

Nous pouvons à présent élaborer une première définition approximative de la communication d'après le modèle inférentiel basé sur le principe de pertinence. D'après ce modèle, qui, nous semble-t-il, est compatible, sous réserve de quelques précisions, avec l'approche interactionniste que nous adoptons, dans la communication il ne s'agit pas d'encoder et décoder des pensées ou des intentions (modèle codique/télégraphique). Dans le modèle inférentiel de la communication, le locuteur mobilise une série de ressources sémiotiques visant à orienter la compréhension de ses intentions de la part de l'interlocuteur. D'autre part, l'interlocuteur se base sur les ressources sémiotiques mobilisées par le locuteur afin de comprendre ses intentions. La mobilisation de ces ressources sémiotiques est ce que Sperber et Wilson appellent « ostension » (*ostension*) (1995 : 49) :

We will call such behavior – behavior which makes manifest an intention to make something manifest – ostensive behavior or simply ostension. Showing someone something is a case of ostension. So too, we will argue, is human intentional communication.

Dans un modèle inférentiel de la communication donc, le locuteur emploie, dans un certain contexte, un comportement ostensif afin de signaler une nouvelle information qu'il croit liée ou liable à une information déjà présente à l'esprit de l'interlocuteur afin de lui faire inférer une nouvelle information ayant un effet contextuel¹¹⁶ (*contextual effect*) dans le cadre de la manifestation des intentions informative, pratique et surtout communicative.

2.2.4.1.3 Pour un modèle inférentiel interactionniste de la communication

Nous avons déjà noté les critiques qui ont été faites dans le cadre de l'interactionnisme à la pragmatique issue de la philosophie analytique (2.2.2.5), exemplifiées dans la critique de l'étude de la communication à partir d'exemples fabriqués pour les propos de l'analyse. L'utilisation de tels exemples amène Austin, Searle, mais aussi Grice, Sperber et Wilson, à ne pas envisager certains phénomènes communicatifs. Ainsi, plusieurs précisions nous semblent nécessaires pour l'adoption de concepts issus de leurs études.

¹¹⁶ Cf. 2.2.4.2.1.

Au-delà d'une conception, commune à Vygotsky et Sperber et Wilson, qui voit dans la langue un outil pour représenter intérieurement les informations et les manipuler (Bange 1992a : 192), la formulation d'un comportement ostensif à partir d'une intention informative peut paraître aller dans la direction 1. d'une conception télégraphique/codique de la communication, voire 2. d'une conception où les intentions existeraient avant d'être « encodés » dans la langue ou autres comportements communicatifs, ce qui va à l'encontre de la conception psychologique que nous avons adoptée à la suite de Vygotsky. Il nous semble néanmoins que le modèle inférentiel de la communication que nous venons de montrer ne va pas dans ces directions si l'on considère les points qui suivent.

En ce qui concerne la seconde « direction », nous avons déjà noté à plusieurs reprises que des interlocuteurs adultes ont déjà atteint le niveau de la pensée par concepts et intériorisé le moyen de médiation qui est le langage. Autrement dit, toutes les fonctions mentales sont médiées par le langage, mais aussi elles sont complètement intériorisées. La formulation des intentions n'est donc pas à concevoir comme antérieure à une explicitation langagière au niveau cognitif. La formulation des intentions se fait dans et par le langage intériorisé. Par « formulation » on indique donc une formulation médiée par le langage intérieur. Indiquer une intention sous forme d'un comportement ostensif n'implique donc pas que cette intention ait une nature non médiée avant l'ostension¹¹⁷.

Cela étant, la question demeure d'un retour à un modèle télégraphique de la communication où le locuteur indique ses intentions par un comportement ostensif et l'interlocuteur décode l'ostension pour trouver l'intention du locuteur. Une articulation entre modèle interactionniste et modèle inférentiel nécessite quatre observations.

Premièrement, l'ostension *peut* être verbale, mais elle ne l'est pas forcément. Autrement dit, l'inférence des intentions peut ne pas passer par des verbalisations.

Deuxièmement, comme le notent Sperber et Wilson, même si le modèle de la communication qu'ils proposent est un modèle inférentiel, dans ce *modèle* les interlocuteurs ont affaire à deux types, deux modes de *processus* cognitifs qui sont l'encodage/décodage et l'ostension/inférence. Cela signifie que dans le cas où les interlocuteurs utilisent un code de communication, l'ostension sera faite (aussi) à l'aide de l'encodage d'un message (qui n'est pas forcément l'explicitation, éventuellement verbale, des intentions) et l'inférence sera faite, entre autres, par le décodage du message. Autrement dit, dans le modèle inférentiel de la communication proposé par Sperber et Wilson, les processus d'encodage/décodage, notamment de la signification linguistique (Rastier 2000), sont

¹¹⁷ Par ailleurs on peut noter que l'ontogenèse des actes de langage, sous réserve d'une adaptation de cette théorie dans la perspective de la théorie de la pertinence (Sperber et Wilson 1995 : 243 et sq.), telle que nous l'avons décrite à la suite de Bruner, se fait dans le cadre d'une inférence de la mère des intentions (au sens large) de l'enfant, ce qui amène à la genèse des catégories d'intentions informative, communicative et pratique auprès de l'enfant.

secondaires par rapport à ceux d'ostension/inférence : « *the coded communication is not autonomous: it is subservient to the inferential process. The inferential process is autonomous: it functions in essentially the same way whether or not combined with coded communication* » (Sperber et Wilson 1995 : 176).

Troisièmement, même si dans sa première formulation le modèle inférentiel semble impliquer une conception de la communication où il y a un locuteur et un auditeur¹¹⁸ qui n'échangent pas leurs « statuts », cela n'exclut pas la possibilité d'employer ce modèle de la communication dans le cadre des interactions. Cela signifie d'une part (et principalement) que chaque intervention implique une ostension, d'autre part que si un interlocuteur A ne dispose pas d'éléments suffisants pour inférer les intentions de l'interlocuteur B, A pourra toujours initier une négociation de sens en posant une question plutôt que de se lancer dans des processus cognitifs très lourds¹¹⁹. Ne pas prendre en compte ce fait reviendrait à négliger un phénomène bien connu en analyse conversationnelle qui est la preuve du tour suivant (*next-turn proof*, cf. par exemple Hutchby 2001 : 68) ou séquentialité, permettant aux interlocuteurs – mais aussi à l'analyste – de « comprendre la compréhension ». Même les procédés régulateurs, qui jouent un rôle central dans la conception interactionniste de la communication, peuvent être réinterprétés en termes d'ostension/inférence dans la mesure où ils communiquent, ou mieux visent à faire comprendre l'engagement dans la conversation. Cela signifie que non seulement les rôles de locuteur et auditeur sont interchangeable, mais aussi que l'on est l'un et l'autre en même temps.

Enfin quatrièmement, dans la théorie développée par Sperber et Wilson, l'ostension semble être l'affaire d'un seul mode de communication à la fois. Bien évidemment, dans la conception multicanale et pluricodique que nous avons adoptée, l'ostension/inférence est à envisager dans une perspective systémique où les canaux et codes mobilisés forment un tout intégré¹²⁰.

A la lumière de ces remarques, il nous semble possible d'affirmer que le modèle inférentiel de la communication est compatible avec le modèle interactionniste. Cela revient à affirmer que la co-construction du sens est un phénomène interactionnel basé sur l'inférence et en dernière instance sur

¹¹⁸ Il nous semble symptomatique d'une conception non interactionniste de la communication le fait que Sperber et Wilson parlent de *communicator* and *audience*, appellations qui excluent justement que l'on soit l'un et l'autre en même temps.

¹¹⁹ Il s'agit là, à nos yeux, du principal défaut de la théorie de la pertinence élaborée par Sperber et Wilson : le fait de ne pas prendre en considération les boucles de rétroaction visibles notamment dans les négociations conversationnelles ainsi que la théorie des types logiques (en ce qui concerne notamment la compréhension de la métacommunication) permettant de complexifier le modèle du fonctionnement de la communication et corrélativement simplifier l'explication et la description de ce fonctionnement. Cf. 2.2.4.2.2.

¹²⁰ D'autres questions, comme celle des procédés ethnométhodologiques à l'œuvre dans les communications sociales ainsi que celle de l'établissement de formats d'interaction tels qu'ils ont été décrits par Bruner, seraient à prendre en compte. Nous les traitons dans la section suivante.

la pertinence. En tant que tel il est un phénomène envisageable à un niveau local et négociable, donc dynamique.

2.2.4.2 Les composantes de la situation dans l'interaction

Dans la section précédente nous avons développé une conception de la co-construction de sens dans la communication comme un phénomène basé non seulement sur l'encodage et le décodage de l'information dans des messages, mais comme la formulation de comportements ostensifs, éventuellement verbaux, visant à faire inférer des intentions informative, communicative et pratique. Un modèle inférentiel de la communication est strictement lié à la notion de contexte, car ce n'est qu'à l'intérieur d'un contexte que l'on peut formuler des hypothèses sur le sens d'une ostension. Dans cette section nous abordons donc la notion de situation (au sens large) de l'interaction, de sa perception par les interlocuteurs et de son dynamisme dans l'interaction. De plus, nous distinguerons et définirons au fil des lignes les concepts de contexte, métacontexte, cadre participatif, environnement et situation¹²¹. Soulignons en passant que, comme nous l'avons spécifié à plusieurs reprises, épistémologiquement, une définition du contexte ne vise pas à trouver une détermination complète de l'interaction, même si celle-ci est contrainte en partie par le contexte (De Fornel 1995). Les bases que nous poserons ici seront ensuite développées en 2.5, quand nous étudierons l'environnement des interactions par visioconférence.

2.2.4.2.1 Contexte et effets contextuels

A un premier niveau, intuitivement, la situation est l'endroit physique où une interaction se déroule. Au-delà des questions qu'une définition de la situation en termes de cadre spatio-temporel soulève en ce qui concerne les interactions télétandem, il faut tout de suite noter que cette situation n'est pas une entité en soi mais existe (aussi) dans et par l'univers cognitif de chacun des interlocuteurs. Dans la notion de situation, nous pouvons identifier alors le concept de *contexte*. Dans les termes de Sperber et Wilson « *a context is a psychological construct, a subset of the hearer's [dans une perspective interactionniste, des interlocuteurs] assumptions about the world* » (1995 : 15)¹²². Bien évidemment, une telle conception pose le problème de l'impossible équivalence de la perception du contexte auprès de deux interlocuteurs différents. Pour cette raison, Sperber et Wilson parlent du

¹²¹ Encore une fois, nous tenons à souligner que les définitions proposées n'ont de (prétention de) valeur qu'à l'intérieur de la présente recherche.

¹²² Dans la traduction française : « un contexte est une construction psychologique, un sous-ensemble des hypothèses de l'auditeur sur le monde » (1989 : 31).

contexte comme d'un environnement cognitif présentant un ensemble d'hypothèses mutuellement manifestes aux interlocuteurs (*ibid.* 41 et sq.)¹²³ :

The same facts and assumptions may be manifest in the cognitive environments of two different people. In that case, these cognitive environments intersect, and their intersection is a cognitive environment that these two people share. (ibid. 41).

Suite à cette définition, on peut réinterpréter la communication comme la modification continue de l'ensemble d'hypothèses mutuellement manifestes, c'est-à-dire la continue modification du contexte par des ostensions-inférences. Force est de constater alors le caractère dynamique du contexte tout au long de l'interaction. Ainsi, dans l'exemple classique de Sperber et Wilson (1995 : 48 et sq.), où l'un des deux interlocuteurs se penche afin de faire noter à l'autre une personne qui approche, le contexte est changé par l'ostension de se pencher. Dans les termes de Sperber et Wilson, l'ostension a un *effet contextuel*. Cela revient à souligner que le contexte a un caractère dynamique lors des interactions à cause des effets contextuels produits par les interlocuteurs dans la communication. Soulignons en passant que dans une telle perspective l'environnement prend une fonction sémio-pragmatique pour les interlocuteurs, qui peuvent y trouver et/ou y créer des ressources sémiotiques dans la formulation d'ostensions pendant une activité¹²⁴. A ce point, nous pouvons distinguer deux environnements : d'une part l'*environnement physique*, sorte de réservoir de ressources sémiotiques ; d'autre part, l'*environnement cognitif* mutuellement manifeste, ou *contexte* (au sens strict). Ces deux environnements constituent la *situation*. Notons dès maintenant, avant de mieux le préciser dans la section suivante, que le rapport entre les deux environnements n'est pas d'inclusion mais d'intersection : l'environnement cognitif ne comprend pas seulement ce qui est mutuellement manifeste dans l'environnement physique, mais aussi ce qui concerne la relation entre les interlocuteurs.

Dans la perspective de la présente recherche, la définition du contexte que Sperber et Wilson emploient dans l'élaboration de leur théorie est à la fois trop large et trop étroite. D'une part elle est trop large car ils font rentrer les connaissances encyclopédiques dans le contexte (*ibid.* 181) ; d'autre part elle est trop étroite car elle ne porte que sur le contenu de la communication et ne prend jamais en compte la relation, ni par conséquent la co-construction de la relation notamment par l'ostension d'indices de contextualisation (Gumperz 1982, voir *infra*) et les positionnements discursifs (2.3.3.3).

La définition est trop large car si l'on définit le contexte comme un ensemble d'hypothèses mutuellement manifestes aux interlocuteurs, il en suit que les connaissances encyclopédiques ne

¹²³ Faute d'espace, nous n'entrons pas dans le débat sur la distinction entre savoir mutuel (*mutual-knowledge hypothesis*. Sperber et Wilson 1995 : 15) et hypothèses mutuellement manifestes (*mutual manifestness*. *Ibid.* 38).

¹²⁴ Nous reprenons ce point en 2.5 à propos de la notion d'affordance communicative.

peuvent rentrer dans cette définition que si elles sont partagées. Ainsi, au niveau théorique, la formulation d'une ostension par l'interlocuteur A se basant sur une hypothèse venant d'une connaissance encyclopédique non partagée par l'interlocuteur B conduirait à la non compréhension non seulement de l'intention informative de A par B, mais aussi éventuellement à la non compréhension de la pertinence de l'ostension de A, amenant B à ignorer une telle ostension. Par conséquent, nous considérons que les connaissances encyclopédiques ne peuvent pas rentrer dans une définition du contexte.

2.2.4.2.2 Contrat de communication, indices de contextualisation et métacontexte

L'évacuation des connaissances encyclopédiques non partagées de la notion de contexte nous amène à la seconde question, celle de la relation (au sens large) entre les interlocuteurs. L'on doit à Goffman d'avoir montré comment, dans les espaces de la vie sociale, l'endroit matériel où l'interaction a lieu non seulement fonctionne comme un « réservoir » de ressources sémiopragmatiques, mais il a aussi une portée symbolique en lien étroit avec les statuts des interlocuteurs et leurs buts respectifs. Ainsi, par exemple dans une salle de classe les statuts d'enseignant et d'élève impliquent une certaine relation qui influencera, marquera en profondeur l'interaction. Néanmoins cette relation ne détermine pas entièrement l'interaction, car si le statut assigne un certain nombre de droits et devoirs, son opérationnalisation dans l'interaction passe forcément par une « interprétation », par la création d'un rôle ou d'un positionnement.

C'est dans ce sens que Charaudeau propose la notion de *contrat de communication*, qui est double « dans la mesure où elle [la notion] est à la fois de nature *situationnelle* et *communicationnelle* » (1995 : 89). Du point de vue situationnel, l'interaction est marquée par les buts des interlocuteurs ainsi que par leurs statuts. Du point de vue communicationnel « le "contrat de communication" dépend de ce qui se construit dans l'*espace interne* de l'acte de langage » (*ibid.*), ou, selon nos termes, dans l'espace de l'interaction. Cette notion nous semble fondamentale car elle conceptualise les liens entre les dimensions symboliques de la situation et les dynamiques interactionnelles. Ces « dynamiques interactionnelles », autrement dit la communication portant sur les rôles des interlocuteurs, leur relation ou le but de l'interaction, constituent ce que nous appellerons, à la suite de Bateson (1977 : 210), *métacommunication*. Anticipons que les ostensions relevant du niveau métacommunicatif ont des effets contextuels à un niveau différent de celui dont il était question dans la section précédente : ces ostensions ont un effet contextuel à un niveau méta. Pour cette raison, en reprenant une autre appellation de Bateson (1980 : 101) nous appellerons *métacontexte* l'ensemble d'hypothèses mutuellement manifestes concernant le contrat de communication.

Cela étant, une question se pose. Si, en suivant Vion, on note que « dans une interaction donnée, nous avons de bonnes chances de voir la définition de la situation [et plus particulièrement la co-

construction du métacontexte] – et donc la situation – se modifier en cours de route » (Vion 1992 : 109)¹²⁵, comment les interlocuteurs co-construisent le métacontexte de et dans l'interaction ?

Il revient à Gumperz (1982) d'avoir conceptualisé, dans la communication, la co-définition de ce que nous appelons métacontexte par la notion d'*indices de contextualisation* (*contextualization cues*). L'innovation méthodologique de Gumperz est d'analyser par les outils de la sociolinguistique variationniste la mobilisation de la compétence communicative de deux individus issus d'ethnies¹²⁶ différentes¹²⁷ lors d'une interaction entre les deux. Dans sa quête des « normes d'interprétation » permettant d'inférer le sens dans la communication » (Simonin 1989 : ix), Gumperz concentre son attention sur les épisodes de mauvaise communication (*instances of miscommunication*. Gumperz 1982 : 132). En particulier, il interroge des groupes d'informateurs sur leur interprétation de communications enregistrées et note des différences d'interprétation auprès des différents groupes (*ibid.* 137). Cela l'amène à conclure que la co-construction du métacontexte est sujette à des conventions qui ne sont pas toujours les mêmes auprès d'interlocuteurs différents, notamment au cas où ceux-ci sont issus d'ethnies différentes et l'un des deux ne (re)connaît pas les stratégies (2.2.5) de l'autre.

Cela est particulièrement important dans le cas des indices de contextualisation concernant le but de l'interaction, et donc des rôles et positionnements des interlocuteurs, tel qu'il est proposé implicitement par l'un des interlocuteurs. Dans ces cas, une proposition implicite – c'est-à-dire non explicitement encodée langagièrement – par A d'un but et de certains rôles à l'intérieur d'un contrat de communication peut passer inaperçue par B, qui manquera alors d'un élément fondamental dans l'interprétation du sens (*ibid.* 179 et sq.), autrement dit l'inférence. Par « implicite » Gumperz indique le fait qu'une telle proposition n'est pas explicitement encodée par des moyens verbaux, mais elle est exprimée par des informations prosodiques et mimo-gestuelles. Autrement dit, la multimodalité des interactions joue un rôle fondamentale dans la métacommunication (Bateson 1977 : 299) et donc dans la co-construction du métacontexte. Dans les termes que nous avons adoptés, les inférences sur les intentions du locuteur, sur ses hypothèses et éventuellement sur ses propositions de définition du métacontexte se font à partir des indices de contextualisation. En ce sens, les indices de contextualisation sont l'élément par lequel passe la métacommunication au niveau de la relation¹²⁸.

¹²⁵ Cf également Kerbrat-Orecchioni (1998 : 101).

¹²⁶ Par exemple Gumperz analyse le cas de chauffeurs de bus indiens s'exprimant en anglais avec des Anglais.

¹²⁷ Nous n'aborderons pas dans ce chapitre les approches interactionnistes aux interactions interculturelles (De Nuchèze 2004, Kerbrat-Orecchioni 1994, Traverso 2000). Nous aborderons certaines questions qui s'y rattachent lors de notre examen de la notion de conversation exolingue en 2.3.3.

¹²⁸ Au sens de Watzlawick *et al.* (1972).

En résumé, dans la perspective multimodale et pluricodique qui est la nôtre, les comportements ostensifs sont à interpréter avant tout par les indices de contextualisation du locuteur, ensuite par les inférences de l'interlocuteur à ce propos¹²⁹, enfin en fonction des boucles de rétroaction à l'œuvre dans les négociations conversationnelles.

Pour conclure, nous voudrions expliciter la relation entre indices de contextualisation et effets contextuels. Quand les indices de contextualisation sont reconnus et déclenchent une inférence, ils ont d'une certaine façon un effet contextuel dans la mesure où ils changent le contexte de l'interaction. Néanmoins, il serait plus précis d'affirmer que les indices de contextualisation, dans la mesure où ils portent sur le métacontexte, ont un *effet métacontextuel*. Enfin, si les effets contextuels et métacontextuels peuvent être articulés dans l'analyse, ils opèrent en synergie dans la communication dans le cadre d'une même ostension.

Pour faire une synthèse sur la notion de situation, la situation comprend deux types d'environnement : l'environnement physique, qui est un réservoir de ressources sémiopragmatiques, et l'environnement cognitif, composé du contexte et du métacontexte. Les hypothèses mutuellement manifestes composant l'environnement cognitif sont toujours en train de changer lors d'une interaction suite aux opérations d'ostension et inférence.

Dans ce paragraphe nous nous sommes attaché à expliciter le modèle inférentiel de la communication que nous adoptons, en l'adaptant à notre perspective interactionniste. Dans ce modèle, toute interaction est située, autrement dit elle a lieu dans une situation. La co-construction de sens se base sur des ostensions et des inférences, élaborées d'après le principe de pertinence, signalant et portant sur les intentions informative, communicative et pratique des interlocuteurs. En outre, chaque interlocuteur est à la fois, bien qu'à des degrés différents, producteur d'ostensions et d'inférences. Les ostensions ont des effets contextuels faisant changer le contexte, autrement dit ce qui est mutuellement manifeste aux interlocuteurs. De plus, un type particulier d'ostension, les indices de contextualisation, ont une portée métacommunicative et des effets métacontextuels allant modifier le contrat de communication, autrement dit les rôles des interlocuteurs et le but de l'interaction.

¹²⁹ Notons que pour l'analyste ces inférences ne sont pas directement accessibles, au contraire on ne peut que formuler des hypothèses sur la base du tour successif, donc d'une autre ostension, ce qui pose des sérieuses questions d'ordre méthodologique.

2.2.5 Stratégies et négociations dans l'interaction

Dans ce paragraphe nous nous attacherons à discuter une conception stratégique de la production d'ostensions dans l'interaction, ce qui nous amènera finalement à rejeter cette notion en faveur de celle de procédé conversationnel et à considérer la notion de négociation conversationnelle.

2.2.5.1 Stratégies ou procédés ?

Comme noté par Auchlin et Moeschler (Roulet *et al.* 1987 : 198-199), il existe une conception instrumentale de la notion de stratégie (de discours). D'après cette conception, que nous adoptons, une *stratégie* est définie comme « un ensemble de *moyens*, attribués à un *responsable*, produits pour atteindre certains *buts* » (*ibid.*).

Il nous semble qu'une telle définition de stratégie repose sur un implicite : la stratégie est consciente, voire pour le moins explicitable. C'est justement ce caractère conscient dans la production des ostensions lors de l'interaction que nous contestons. Plusieurs chercheurs, dont Vion (1992 : 32), Winkin (1981 : 23) et surtout Gumperz (1982), ont noté comment les comportements (ostensifs) ont une valeur significative pour le locuteur qui n'est pas forcément toujours consciente ni explicitable, et relativisable, lors des interactions. De plus, cette valeur ne correspond pas toujours à ce qu'infère l'interlocuteur.

Une approche différente abordant la gestion de la conversation est celle de l'ethnométhodologie, qui s'intéresse aux ethnométhodes, ou plus simplement méthodes, « c'est-à-dire les connaissances, les savoir-faire, les règles de conduite, les interprétations, les routines et autres « raisonnements pratiques » [...] que les « membres » des collectifs sociaux mobilisent [...] pour « accomplir » et rendre signifiantes leurs actions, et par là construire la réalité sociale » (Branca-Rosoff *in* Chareaudeau et Maingueneau 2002 : 236). Il faut noter que les « processus qui sous-tendent les productions langagières et définissent la situation restent le plus souvent implicites » (*ibid.* 237). Les ethnométhodes ont été renommées de plusieurs façons, par exemple processus (dans la citation précédente) ou « procédures » (*ibid.* 236). Quant à nous, en suivant Krafft et Dausendschon-Gay (1994 : 133), nous nous référerons à elles par le terme de *procédé*, terme éventuellement suivi de *conversationnel* ou *ethnométhodologique*. Il nous semble plus profitable de parler en termes de procédés conversationnels, éventuellement implicites, qu'en termes de stratégies présupposant un locuteur paradoxalement stratège et pas complètement conscient des moyens qu'il met à l'œuvre dans l'interaction.

En outre, le sens de certaines ostensions, dont les indices de contextualisation, formulées par les interlocuteurs non seulement est inconscient (Gumperz 1982), mais il peut être aussi à tort considéré par le locuteur comme faisant partie du contexte, c'est-à-dire comme étant mutuellement

manifeste. Dans ce cas, d'une part le locuteur pense pouvoir s'appuyer sur un élément qui n'est pas mutuellement manifeste ; d'autre part l'interlocuteur ne dispose pas d'un élément potentiellement très significatif pour inférer le sens, ce qui peut amener à des incompréhensions et des malentendus. Par ailleurs, notons dès maintenant qu'un aspect important de la compétence communicative est justement le fait d'avoir à l'esprit une telle dynamique et de savoir demander des précisions lors de négociations conversationnelles (cf. 2.4.2.2 et 2.4.2.3).

2.2.5.2 Les négociations conversationnelles

Puisque nous adoptons une approche interactionniste, si l'étayage est à comprendre au premier degré en tant que réalisation d'une intention informative dans un tour de parole, à un second degré l'étayage sera à étudier dans la dynamique de l'échange. Autrement dit, dans une étude de l'étayage dans une perspective interactionniste, s'intéresser aux intentions de l'étayeur est nécessaire mais non suffisant. La question des intentions de l'étayeur doit être complétée par une étude de l'étayage dans le système de la conversation. En paraphrasant Bange (1992a : 17), « l'analyse ne se centre pas [seulement] sur l'intention du locuteur, mais [aussi] sur l'interprétation qui en est faite par le récepteur et que manifestent ses réactions (verbales ou comportementales) ». En ce sens, le phénomène le plus intéressant, car il met en évidence la différence entre ces deux aspects, est celui des négociations conversationnelles (Kerbrat-Orecchioni 2005 : 93 et sq. ; Traverso 1999 : 73 et sq.).

Selon Roulet *et al.* (1987 : 14) « ce qu'on observe quand on étudie attentivement des conversations authentiques, ce n'est pas seulement une interaction, mais une véritable négociation entre les interlocuteurs ». Une *négociation conversationnelle* peut être définie comme un échange partant soit d'un désaccord soit d'un « problème de communication » et aboutissant à l'accord et/ou la compréhension entre les interlocuteurs :

Le processus peut être décrit ainsi : toute négociation a sa source dans un problème qui donne lieu à une initiative du locuteur ; cette initiative appelle à une réaction qui peut être favorable ou défavorable, de l'interlocuteur. Si elle est favorable, le locuteur peut clore la négociation en exprimant à son tour son accord. (Roulet et al. 1987 : 15).

Si par contre la réaction n'est pas favorable, la négociation peut soit se perpétuer jusqu'à l'obtention d'un tel accord, soit se conclure sur une « cristallisation du désaccord » (Kerbrat-Orecchioni 2005 : 98). En outre, les négociations conversationnelles se déroulent la plupart des fois sur un mode implicite, c'est-à-dire sans le recours à une métacommunication langagièrement explicite (*ibid.*).

Dans nos termes, les éventuels troubles dans l'inférence sont dus à des ostensions partiellement ou complètement non pertinentes pour l'interlocuteur, voire des intentions informative et pratique qui

rencontrent la résistance de l'interlocuteur, et peuvent engendrer des demandes de clarification (ostensions visant à faire inférer l'intention d'obtenir une clarification) engendrant à leur tour une boucle de rétroaction par le locuteur (éventuellement l'étayeur), qui adaptera alors son (ses) ostension(s) aux nouvelles hypothèses qu'il fait à propos de l'interlocuteur, de ses connaissances encyclopédiques et donc du contexte. Il s'agit par conséquent, autant pour le locuteur que pour le chercheur, de se baser sur « la preuve du tour suivant » (Dausendschon-Gay 2010, Hutchby 2001) afin de formuler une hypothèse sur la congruence entre l'inférence opérée par l'interlocuteur et l'intention informative du locuteur.

Nous différencions deux niveaux possibles des négociations conversationnelles : le niveau du contenu et le niveau de la relation¹³⁰. Les deux niveaux ne sont pas indépendants, au contraire une négociation au niveau du contenu peut avoir, et souvent a, des implications pour la relation. Au niveau du contenu, les objets négociables auxquels nous nous intéressons sont les thèmes de l'échange, le choix des mots, l'interprétation des énoncés et les opinions (Kerbrat-Orecchioni 2005 : 129-139). Notons dès maintenant que du point de vue de l'apprentissage d'une langue étrangère, les négociations qui ont été les plus étudiées sont celles portant sur le contenu, appelées négociations de sens¹³¹. De plus, puisque l'étayage en tant que phénomène communicatif a une nature sociale et que le sens dépend en partie de celle-ci, nous devons considérer les positionnements discursifs des interlocuteurs en ce qui concerne la relation (2.3.3.3 et 3.4.2.1), autrement dit les rôles pris et négociés dans l'interaction, notamment au niveau du discours verbal, par les interlocuteurs.

Au niveau plus général du contenu, le thème de l'interaction doit faire l'objet d'un accord, car l'interaction ne peut exister que si les interlocuteurs ont la volonté de converser d'un certain sujet (Kerbrat-Orecchioni 2005 : 130). En ce qui concerne le choix des mots, des négociations peuvent être déclenchées sur le sens qu'un mot prend dans un énoncé. Cela peut être dû à un sens non partagé du mot en question (*ibid.* 134) ; à une imposition en lien avec la relation : « dicter sa loi, c'est imposer son vocabulaire » (*ibid.* 135) ; ou encore à une disparité de compétences à propos du sujet de discussion (*ibid.* 133), voire, nous ajouterions, à propos de la langue employée¹³². Enfin, des négociations portant sur l'interprétation des énoncés peuvent surgir dans le cas où l'un des interlocuteurs ne dispose pas d'éléments suffisants pour inférer correctement l'intention informative

¹³⁰ Nous nous limitons à la prise en compte de la relation sans envisager les autres éléments de négociation concernant ce que nous avons appelé le contrat de communication. Voir par exemple Kerbrat-Orecchioni (2005 : 129-139) qui aborde, dans ce qu'elle appelle cadre participatif, le « script » général de l'échange et les identités mutuelles en plus de la relation interpersonnelle.

¹³¹ Il est important de noter que malgré une dénomination commune, les phénomènes considérés sont partiellement différents. Dans les recherches en linguistique interactionniste, à la base des négociations il y a principalement des désaccords, alors que dans les recherches en *SLA*, à la base des négociations il y a souvent une incompréhension ou un manque, par exemple d'un élément lexical. Nous abordons ces recherches en 2.3.1.1.

¹³² Notons qu'une disparité de compétence concernant la langue parlée est un critère définitoire de la notion de communication exo- ou interlingue. Cf. 2.3.3.2.

de l'autre et soit demande des clarifications, soit infère un sens différent, ce qui sera éventuellement évident dans un tour de parole successif. Dans ce cas, à la base de la négociation il y a soit une non-compréhension, soit un malentendu. Dans nos termes, la non-compréhension, ou incompréhension, consiste en une absence d'inférence du sens à partir d'une ostension. Le malentendu consiste en une inférence en décalage avec l'intention informative inscrite dans l'ostension, autrement dit un problème d'interprétation (Kerbrat-Orecchioni 2005 : 145).

Au niveau du contrat de communication, il faut noter avant tout que son caractère foncièrement flou et non prescriptif rend nécessaire une série d'ajustements réciproques dans la co-construction de la relation et des positionnements discursifs. Il est intéressant de noter que lors des sessions télé-tandem, et spécialement lors de la première, les interlocuteurs se trouvent face à une situation inédite, sur laquelle ils ont des attentes et dans laquelle ils vont mobiliser des procédés liés à des situations seulement en partie similaires, notamment les interactions en classe de langue. La co-construction de la relation passera par une recherche d'accord sur les rôles communicationnels (Chareaudeau 1995, Gremmo *et al.* 1975) à tenir lors des interactions visibles dans les positionnements discursifs (2.3.3 et 3.4.2.1).

2.2.6 Synthèse

En conclusion de 2.1, nous avons caractérisé l'étayage en fonction de la théorie socioculturelle. Nous pouvons à présent le caractériser en tant que phénomène communicationnel. L'étayage est un phénomène dialogique à étudier dans une perspective systémique caractérisée par une multidimensionalité de la situation au niveau des contextes (contexte et métacontexte, 2.2.4.2) et des modes d'intervention dans ces contextes (pluralité des canaux et des modes, 2.2.2.3). En tant que phénomène communicatif, nous avons noté qu'il peut intégrer différents types de régulations basées sur l'attention conjointe (2.1). Ces régulations sont des phénomènes de co-construction de sens où l'on peut articuler différentes intentions. Elles se manifestent dans l'interaction par des ostensions, analysables en termes de procédés, ayant des effets contextuels et métacontextuels selon les inférences (2.2.4.1).

2.3 L'interaction dans les Recherches en Acquisition/ Apprentissage des Langues (RAL)

En 2.1 et 2.2 nous avons déterminé des lignes générales pour la définition de notre objet d'étude, l'étayage, et la constitution de notre problématique. Nous nous tournons maintenant vers le champ des Recherches en Acquisition/Apprentissage des Langues (dorénavant RAL)¹³³. Plus particulièrement, nous considérerons trois approches qui ont donné une place principale à l'interaction dans le processus d'appropriation¹³⁴ des langues :

1. le cadre input-interaction (2.3.1) ;
2. les approches socioculturelles (2.3.2) ;
3. la « mouvance interactionniste » francophone (2.3.3).

Au-delà du commun intérêt pour l'interaction, les différences sont nombreuses entre ces trois approches. Pour cette raison, il nous a semblé important de souligner les *épistémologies* à la base de ces approches pour ne pas tomber dans des glissements logiques générant des malentendus ou des contradictions (Vygotsky 1978 : 62-65). Nous allons donc, dans chaque paragraphe, expliciter la conception des objets d'études de ces approches et les méthodologies mises en place, avec éventuellement des exemples de méthodes et techniques.

2.3.1 Cadre Input-Interaction

Notre revue des recherches en acquisition des langues et des cultures étrangères attribuant un rôle central à l'interaction verbale et multimodale commence avec ce que l'on a pu appeler *interaction hypothesis* (Long 1983a, 1983b, 1996) ou modèle/cadre « input-interaction » et « input-interaction-output » (Gass 1997, 2004, Véronique 2011), dont l'exposition la plus complète se trouve dans Gass 1997.

Dans la perspective de ces recherches, l'acquisition des langues est envisagée comme une série de changements successifs – ou restructurations (Gass 1997 : 113) – du système de représentations mentales concernant la langue objet d'acquisition, ou L2 (*ibid.* 8). Ce système est également appelé « grammaire » (*ibid.* 5) dans le sens le plus large du terme. Dans cette perspective, l'acquisition est un processus cognitif individuel, où l'apprenant est exposé à un input qu'il doit traiter (*process*) pour adapter et modifier son système, l'interlangue (Bialystok et Sharwood Smith 1985), en le

¹³³ Notons que si ce chapitre concerne principalement les RAL, il n'est pas, comme nous aurons l'occasion de le souligner, sans liens avec la Didactique des Langues et Cultures (DLC).

¹³⁴ A la suite de Coste (2002), nous utilisons « appropriation » comme terme incluant « acquisition » et « apprentissage », que nous ne distinguons pas.

rapprochant de la L2. Ce processus a fait l'objet d'une modélisation de la part de Gass (1997 : 3) amenant à un modèle dynamique en cinq étapes : input aperçu, input compris, intake, intégration, output¹³⁵. Dans ce paragraphe, nous allons aborder avant tout d'un point de vue « historique » les recherches qui ont amené à l'élaboration de ce modèle (2.3.1.1), pour ensuite l'illustrer (2.3.1.2) et terminer sur l'épistémologie sous-jacente (2.3.1.3).

2.3.1.1 Recherches dans le cadre input-interaction

A la fin des années 70, l'attention dans les recherches sur l'acquisition des langues s'est cristallisée autour de l'input et de l'importance de sa compréhension de la part de l'apprenant. Ces éléments ont été repris et intégrés dans le modèle du moniteur (*monitor model*) de Krashen (1977), qui présente cinq hypothèses fondamentales, l'une d'entre elles étant l'*input hypothesis* (Krashen 1980, 1985). D'après la version la plus élaborée de cette hypothèse, pour qu'il y ait acquisition de la part de l'apprenant, il est suffisant qu'il soit exposé à un input compréhensible (*comprehensible input*). Autrement dit, l'apprenant doit être exposé à un input qui est légèrement plus développé que l'état de sa connaissance grammaticale. D'après les termes de Krashen (1985), si i est le niveau de connaissance grammaticale de l'apprenant, l'input compréhensible sera $i + 1$ ¹³⁶. Des recherches successives ont réfuté cette hypothèse en montrant que la seule exposition à l'input n'est pas suffisante pour déclencher l'acquisition auprès de l'apprenant. De plus, Gass note qu'une telle formulation ne nous informe en rien sur la façon dont l'input déclencherait l'acquisition aux niveaux de l'intake et de l'intégration (1997 : 87) ; d'autre part elle ne nous permet pas de préciser le niveau i ni par conséquent de déterminer $i + 1$ (1997 : 93).

La question de la compréhensibilité de l'input a également été étudiée d'un autre point de vue, celui du « parler étranger¹³⁷ » (*foreigner talk*), élaboré initialement par Ferguson dans les années 70 (cité par Gass 1997 : 59). Les locuteurs natifs semblent modifier leurs productions verbales quand ils s'adressent à des locuteurs non-natifs, éventuellement apprenants, en élaborant ou réduisant certains éléments langagiers. Pour nous, il est important de noter les développements de cette ligne de recherche élaborés par Long (1983a, 1983b) dans ce qui a été appelé l'*interaction hypothesis* (Long 1996, Long et Robinson 1998). En se penchant sur ce qu'il appelle « ajustements langagiers » (*linguistic adjustments*, 1983a) ou « input modifié » (*modified input*, 1983b), Long note que dans les conversations entre locuteurs natifs et locuteurs non-natifs, les locuteurs natifs produisent des phrases plus courtes et plus régulières que celles dans les conversations entre deux locuteurs natifs.

¹³⁵ Notre traduction. Dans l'original : *apprecieved input, comprehended input, intake, integration, output*.

¹³⁶ Certains commentateurs, dont Schinkle Llano (1993) ont rapproché cette conception de celle de la ZPD. Nous discutons et refusons en 2.3.2.3.2 ce rapprochement.

¹³⁷ Bange (1992b) parle de xénolecte.

Il interprète ces faits comme des réductions de la complexité de l'input. D'autre part, l'input est en même temps plus élaboré dans la mesure où les locuteurs natifs, de manière générale, n'utilisent pas des élisions quand ils s'adressent à des locuteurs non-natifs, en articulant soigneusement tous les phonèmes (Gass 1997 : 69-70).

Au-delà de ces remarques, ce que Long apporte de nouveau à ce courant, est une étude de ce qu'il appelle « ajustements conversationnels » (*conversational adjustments*, 1983a) ou « interaction modifiée » (*modified interaction*, 1983b). Dans ses études sur les conversations entre locuteurs natifs et non-natifs, il note que, outre les élaborations et les réductions du parler étranger, d'autres éléments (*devices*) sont utilisés pour atteindre la compréhension, entre autres des demandes de confirmation, des demandes d'éclaircissement et des répétitions (1983a : 183). Ces éléments – il en compte 15 (1983b) – peuvent être utilisés de façon à éviter *en amont* des problèmes (*troubles*) dans la communication (utilisation stratégique) ou pour réparer (*repair*) des problèmes *après* qu'ils surgissent dans la communication (utilisation tactique). Une autre observation importante est que l'utilisation de ces éléments fait des conversations entre locuteurs natifs et locuteurs non-natifs non pas quelque chose de *qualitativement* différent des conversations entre natifs, mais seulement de *quantitativement* différent dans la mesure où dans les deux types de conversation, il n'y a pas des éléments différents, mais de quantités différentes des mêmes éléments¹³⁸ (Long 1983a : 183 ; Long 1996 : 416).

Ces observations amènent Long (1983a) à formuler une version « faible » de l'*input hypothesis*. En effet, d'après la version « forte » formulée par Krashen, l'exposition à l'input compréhensible était, combinée avec un filtre affectif à un bas niveau, une condition suffisante pour produire l'acquisition d'une L2. Face à la falsification de cette hypothèse, Long élabore une version faible de l'*input hypothesis* d'après laquelle l'exposition à un input compréhensible serait nécessaire, mais non suffisante pour l'acquisition. En plus d'une telle exposition, les apprenants devraient pouvoir profiter des ajustements langagiers *et* conversationnels pour pouvoir acquérir une L2 (Long 1983a : 191). C'est cette version faible de l'*input hypothesis* qui a été ensuite rebaptisée *interaction hypothesis* (Long 1996, Long et Robinson 1998).

Le rôle des ajustements conversationnels pour arriver à la compréhension de l'input est à la base d'un autre modèle, celui des négociations de sens de Varonis et Gass (1985). Contrairement aux recherches de Long, ce modèle a initialement été élaboré pour la description des conversations entre locuteurs non-natifs en contexte d'apprentissage. D'après ces auteures, les conversations entre locuteurs non-natifs présentent un avantage sur celles entre locuteurs natifs et non-natifs, car, dans ces dernières, ce qu'elles appellent négociation de sens présenterait un caractère menaçant pour la

¹³⁸ Cf. 2.2.5.

face des locuteurs non-natifs, qui par conséquent utiliseraient fréquemment des stratégies d'évitement ne permettant pas de dépasser l'incompréhension. Du fait que dans une conversation entre locuteurs non-natifs les deux interlocuteurs partagent la même incompetence et le même objectif d'apprentissage, les négociations de sens ne seraient plus menaçantes et par conséquent elles ne seraient plus évitées¹³⁹. En dépit de ces observations, les recherches suivantes ont appliqué le modèle des négociations de sens de Varonis et Gass également aux conversations entre locuteurs natifs et non-natifs, en prouvant qu'il était opérationnel pour décrire ces dernières aussi.

Comme pour les ajustements conversationnels et l'interaction modifiée de Long¹⁴⁰, la fonction des négociations de sens est, pendant une conversation, de permettre aux apprenants d'avoir accès à une plus grande quantité d'input compréhensible (Varonis et Gass 1985 : 84). Les négociations de sens sont donc définies opérationnellement comme « *exchanges in which there is some overt indication that understanding between participants has not been complete* » (Varonis et Gass 1985 : 73)¹⁴¹. Autrement dit, il ne suffit pas d'avoir une incompréhension, mais cette incompréhension doit être indiquée par l'auditeur (*ibid.*, 74-5), ou, nous ajouterions, le locuteur doit inférer que l'interlocuteur a signalé une incompréhension. En considérant le cours de la conversation comme une ligne horizontale, Varonis et Gass décrivent les négociations de sens comme une descente momentanée à un niveau inférieur dans le cours de la conversation afin de régler un problème de compréhension, avant de reprendre, une fois le problème résolu, le cours principal de la conversation. Les négociations de sens sont décrites comme des « séquences latérales » (*side sequences*, Varonis et Gass 1985 : 73). La négociation de sens serait composée de quatre éléments primordiaux (*primes*) : le *déclencheur*, l'indicateur – ensuite appelé également *signal* (Pica 1994) – la *réponse* et la *réaction à la réponse*¹⁴². Les trois éléments suivant le déclencheur constituent la *résolution* (*resolution*) de la négociation. Aussi, la réaction à la réponse est un élément optionnel. Chacun des éléments de la résolution peut à son tour devenir un déclencheur, amenant le cours de la conversation à un autre niveau encore et générant ainsi une négociation de sens *étendue* (*expanded*). En outre, pendant une interaction où l'un des interlocuteurs est non-natif, il peut y avoir des variations considérables dans la production d'input modifié par le(s) locuteur(s) natifs entre le début et la fin de la conversation, notamment en fonction de signaux d'incompréhension (Gass 1997 : 67).

¹³⁹ Incidemment, nous tenons à souligner que ce n'est donc pas le fait que les deux locuteurs soient non-natifs qui réduirait le caractère menaçant et donc permettrait davantage de négociations de sens, mais le fait que les deux interlocuteurs sont apprenants. Ceci est évidemment le cas du tandem, même si avec la différence des rôles inversables dues à la déjà nommée symétrie dynamique.

¹⁴⁰ Pour une brève analyse des différences des deux modèles, voir Gass (1997 : 118).

¹⁴¹ Une autre définition importante est « *negotiation occurs when there is some recognized asymmetry between message transmission and reception and when both participants are willing to attempt a resolution of the difficulty* ». Dans la première partie de la phrase on voit bien le modèle télégraphique de la communication à la base de cette conception, que nous reprenons en 2.3.1.3.

¹⁴² Dans l'original respectivement : *trigger*, *indicator* ou *signal*, *response* et *reaction to response*.

Toutes ces études se concentrent sur les négociations conversationnelles et sur les modifications opérées par les locuteurs natifs pouvant amener à une meilleure compréhension de l'input se basant sur l'*input hypothesis* ou la première formulation de l'*interaction hypothesis*. Des recherches ultérieures ont montré l'insuffisance de ces phénomènes. La première et plus importante a été celle de Sato (1986, reprise par Gass 1997, Gass *et al.* 1998, Long 1996, Pica 1994), qui montre que même une exposition prolongée à un input compréhensible et négociable ne déclenche pas une acquisition amenant à une utilisation conforme de la langue cible. Une raison possible serait que les apprenants ne notent pas (*notice*), n'aperçoivent pas toujours des différences entre leurs productions et les formes de la langue cible (Schmidt 1990).

Un premier pas vers une conception plus complexe du rôle de l'interaction dans l'acquisition des langues a été fait par l'étude de Swain (1985), qui propose le concept de « output compréhensible » (*comprehensible output*). Dans sa recherche, elle note que si, pour l'apprenant, l'exposition à un input compréhensible, ainsi que la possibilité de le négocier, sont des éléments nécessaires, ils doivent être intégrés (1) par la possibilité de produire un output et (2) par la possibilité de recevoir un retour (*feedback*) sur cet output afin de produire de l'output « poussé » (*pushed output*). En particulier elle suggère que des ruptures dans la communication causées par l'incompréhensibilité de l'output produit par l'apprenant pour un interlocuteur (natif ou non-natif) peuvent déclencher une négociation de sens qui ne visera plus la compréhensibilité de l'input, mais celle de l'output, et obligera par conséquent l'apprenant à changer son output afin de le pousser à livrer (plus) précisément le message¹⁴³.

La question du retour a été ensuite reprise et développée par Long (1996). Dans cet article de synthèse, Long se concentre sur la question des « preuves » ou « évidence » (*evidence*), découpée en évidence positive (*positive evidence*) et évidence négative (*negative evidence*). La première consiste en l'exposition à un input compréhensible, la seconde consiste en un retour sur l'output produit par l'apprenant. En suivant White (1987, 1989), Long note qu'en effet les apprenants profitant de la seule évidence positive pourraient formuler des sur-généralisations (*overgeneralization*) erronées quant à la grammaire de la L2, sur-généralisations que ces apprenants n'auraient pas la possibilité de contredire en se basant seulement sur l'input qui leur est offert (Long et Robinson 1998 : 21). D'où le besoin d'une évidence négative pour les apprenants, évidence qui leur signalerait l'incorrection de leurs productions. Une telle évidence négative peut être soit préventive (*preemptive*), soit réactive (*reactive*) (Gass 1997 : 37 ; Long et Robinson 1998 : 19).

¹⁴³ « *Negotiating meaning needs to incorporate the notion of being pushed toward the delivery of a message that is not only conveyed, but that is conveyed precisely, coherently, and appropriately.* » (Swain 1985 : 248-9).

Dans le premier cas, qui ne nous intéresse pas ici, il s'agira de règles de grammaire¹⁴⁴. Dans le deuxième cas, qu'à partir d'ici nous appellerons « retour négatif », on pourra trouver soit un retour négatif explicite (*explicit*), soit un retour négatif implicite (*implicit*). Le retour négatif explicite consiste en une correction ouverte d'une erreur dans l'output de l'apprenant. Dans le retour négatif implicite, on trouve soit les reformulations (*recast*), soit les procédés (au sens large) voulant réparer une rupture dans la communication. Les reformulations sont des phrases où un output produit par un apprenant et présentant une forme grammaticalement incorrecte est répété par l'interlocuteur en changeant seulement la forme incorrecte (Long 1996 : 434). Il s'agit donc d'une sorte de correction implicite, puisqu'elle est intégrée dans le discours. D'autre part, les procédés de réparation incluent, entre autres, les répétitions dans des questions, les contrôles de la compréhension (*comprehension checks*), les demandes de clarification (*clarification requests*), autrement dit des éléments qui ont la fonction de signal lors des négociations de sens. En d'autres termes, le retour négatif implicite permet aux apprenants de noter des décalages entre leur output et la langue apprise tout en gardant une attention sur le contenu, sur le sens (*focus on meaning*) (Gass *et al.* 1998, Long *et al.* 1998, Long et Robinson 1998).

Ceci nous amène à la distinction faite entre une focalisation sur le sens (*focus on meaning*), sur la forme (*focus on form*), ou sur les formes (*focus on formS*) (Long et Robinson 1998). Une focalisation sur les formes (Long et Robinson 1998 : 15-18) est celle qui se trouve par exemple dans les méthodologies plus traditionnelles de l'enseignement des langues, qui structurent – et focalisent – l'enseignement en fonction des structures de la langue à apprendre et présentent ces contenus d'apprentissage de manière linéaire. Ce sera à l'apprenant ensuite de synthétiser les connaissances acquises lors du passage à la communication. Considérant le contexte d'apprentissage du télé-tandem, une telle option ne nous concerne pas dans la présente recherche. Plus intéressant pour notre propos est la distinction entre focalisation sur le sens et focalisation sur la forme. La focalisation sur le sens (Long et Robinson 1998 : 18-21) se place dans le cadre d'un apprentissage basé sur l'évidence positive, où donc l'apprentissage est une conséquence de l'exposition à l'input ainsi que de sa manipulation par des négociations de sens. Dans le cadre de l'*interaction hypothesis*, la nécessaire focalisation sur le sens est côtoyée par la focalisation sur la forme (Long et Robinson 1998 : 22-23), qui consiste en « *an occasional shift of attention to linguistic code features [...] triggered by perceived problems with comprehension or production* » (Long et Robinson 1998 : 23). En reprenant la distinction entre deux possibilités de retour négatif implicite, on pourra noter que

¹⁴⁴ Nous ne discuterons pas le fait que l'idée d'une « évidence négative (*negative evidence*) préventive (*preemptive*) » nous semble une contradiction dans les termes, car une évidence ne peut être négative qu'après une production erronée. Puisque la question de l'explication grammaticale avant même une production ne nous concerne pas dans le cas du télé-tandem, nous nous limitons à illustrer le schéma de l'évidence d'après Long et à relever ce qui nous semble une contradiction ici, en marge du discours.

contrairement à certains chercheurs qui considèrent que les deux formes de retour négatif implicite relèvent de la focalisation sur le sens, d'autres, dont Lyster (1998), classent les reformulations comme une focalisation implicite sur la forme.

2.3.1.2 Le modèle de l'acquisition dans le cadre input-interaction

Nous pouvons à présent illustrer et mieux comprendre le modèle de l'acquisition élaboré par Gass (1997), et en tirer les présupposés théoriques ainsi que la conception implicite de l'acquisition/apprentissage et de son but. Comme nous l'avons déjà noté, il s'agit d'un modèle de l'acquisition des langues secondes en cinq étapes : input aperçu, input compris, intake, intégration, output.

A une première étape, pour que l'apprenant puisse apprendre une langue, il doit y avoir ce que Gass (1997 : 4) appelle aperception (*apperception*), autrement dit l'apprenant doit noter, dans l'input auquel il est exposé, qu'il y a quelque chose à apprendre¹⁴⁵. L'aperception est médiée par plusieurs facteurs (*factors*), tels que les limites du temps à disposition pour le traitement de l'input, la fréquence avec laquelle un élément langagier donné revient dans l'input, l'association, voire l'intégration, aux connaissances antérieures, la saillance (*salience*) et enfin l'affection (*affect*), qui comprend tout ce qui relève de la relation entre interlocuteurs : distance sociale, statut, motivations et attitude. Ces facteurs ont une influence sur ce que chaque apprenant peut apercevoir dans l'input auquel il est exposé. Notons que même si ces aspects sont présents dans le modèle, ils ne font jamais l'objet de recherches dans le cadre input-interaction, conformément aux positions exprimées par Gregg *et al.* (1997).

Une fois que l'input est aperçu, autrement dit une fois que l'apprenant note un décalage entre son interlangue et la langue apprise, une autre série de facteurs et de phénomènes peuvent amener à la compréhension de l'input. Nous voudrions noter en passant que dans le cadre input-interaction l'accent n'est pas mis, comme dans le modèle du moniteur de Krashen, sur l'input qui serait théoriquement compréhensible, mais au contraire sur l'input qui est *effectivement compris*. Autre caractéristique de ce cadre est qu'à côté des niveaux linguistiques les plus communs comme la syntaxe et la phonologie, d'autres niveaux sont pris en compte dans l'apprentissage : le discours, la pragmatique et le vocabulaire. Parmi les facteurs qui peuvent permettre la compréhension de l'input aperçu on compte la redondance (*redundancy*) (Chaudron 1985 : 287). D'autres phénomènes facilitant la compréhension sont l'input modifié et les négociations de sens, que nous avons déjà discutés. Nous nous limiterons ici à noter que ces phénomènes sont eux-mêmes le résultat de la

¹⁴⁵ Nous n'entrons pas ici dans la discussion de l'articulation de l'aperception entre différents niveaux tels que l'attention et les différentes formes de conscience (*consciousness, awareness*). Pour une analyse détaillée, voir Gass (1997 : 7-16).

combinaison de plusieurs facteurs. Ainsi le locuteur natif produira un input modifié en fonction de la perception qu'il a de son interlocuteur. Les négociations de sens, elles, changent en fonction de plusieurs variables, dont le type de tâche que les interlocuteurs sont en train de résoudre, les connaissances antérieures des interlocuteurs, leurs statuts ainsi que des éventuelles rencontres précédentes, leur sexe, leur niveau de compétence (*proficiency*).

L'étape successive, celle de l'intake, est celle où ont lieu les traitements psycholinguistiques de l'input. Ce niveau est crucial, puisque sa fonction est de médiation entre l'input et la grammaire de l'apprenant (Gass 1997 : 5). Sans aucune prétention d'exhaustivité, nous nous limiterons ici à noter que le cadre input-interaction puise largement dans les recherches cognitivistes s'inspirant du modèle modulaire de la cognition de Fodor (Bassano *in* Ducrot et Schaeffer 1995 : 347 et sq.) et de leur application psycholinguistique sur le traitement de l'information (*information processing*)¹⁴⁶, postulant que le traitement de l'input langagier ne diffère pas du traitement d'autres informations. Les postulats principaux des approches relevant du traitement de l'information sont au nombre de quatre. Avant tout l'esprit (*mind*) humain est vu comme un processeur présentant des limites en ce qui concerne la quantité d'information pouvant être traitée. En second lieu, les comportements complexes (*complex behavior*) sont vus comme composés d'une série de processus plus simples de nature modulaire. D'un point de vue théorique et opérationnel, ces différents processus sont envisagés comme spécialisés et isolés. Méthodologiquement, ils peuvent donc être isolés et étudiés indépendamment des autres processus dans une logique d'analyse. Un dernier postulat est qu'il y a deux types de traitement de l'information : automatique et contrôlé (Gass 1997 : 92 ; McLaughlin et Heredia 1996 : 214-215). Le traitement contrôlé apparaît quand l'apprenant se trouve face à une nouvelle situation et, avec le contrôle de l'attention, active des nœuds dans une séquence (McLaughlin 1987, cité par Gass 1997). Il s'agit d'un traitement qui demande plus de temps et implique plus de ressources. Le traitement automatique au contraire est l'activation de certains nœuds déjà présents dans la mémoire et est atteint à travers l'apprentissage, autrement dit la pratique et la répétition¹⁴⁷ d'un traitement contrôlé. Il ne requiert pas des grandes quantités de temps et n'a presque pas d'impact sur la capacité de traitement d'autres informations (*capacity free*). En outre, d'après un autre modèle psycholinguistique, le modèle dit de la compétition (*competition model*) (Gass 1997 : 42-47), c'est à ce niveau qu'ont lieu la formulation d'hypothèses ainsi que leur restructuration suite à une exposition à un input réfutant ces hypothèses (évidence positive) ou, surtout, suite à un retour négatif après production d'output.

¹⁴⁶ Pour une vision d'ensemble, voir McLaughlin et Heredia 1996 (article dans lequel ce paragraphe puise largement), Chaudron 1985, Sharwood Smith 1985 et Gass 1997 : 91-93).

¹⁴⁷ Certains auteurs ont relevé une similarité avec le modèle behavioriste skinnerien. Néanmoins il faut souligner que l'automatisation dans la théorie du traitement de l'information ne se fait pas seulement à travers le modèle input-réaction typique des exercices structuraux (*drills*), mais c'est possible également en interaction.

En ce qui concerne l'étape de l'intégration, il faut noter avant tout qu'il s'agit d'un processus qui peut s'étendre sur une période de temps assez longue. Cela étant, une fois qu'au niveau de l'intake l'hypothèse formulée à partir de l'input est testée, elle peut être intégrée dans la grammaire de l'apprenant ou être momentanément stockée en attente de l'intégration. Les facteurs de médiation de l'intégration sont en grande partie similaires à ceux de l'aperception.

L'étape finale est celle de l'output, dont nous avons déjà pu noter l'une des fonctions principales : permettre aux apprenants de profiter d'un retour négatif sur des productions se basant sur des hypothèses erronées ne trouvant pas une réfutation dans la simple exposition à l'input. Au-delà de cette fonction consistant à tester les hypothèses, l'output permet aussi de développer l'automatisation du traitement de l'information en phase de production ainsi qu'une analyse de la forme, et des éventuels manques, grâce à un output poussé. Il est important de souligner que contrairement à une vision répandue voyant l'output comme seulement une façon de mettre en pratique une connaissance déjà présente, dans le cadre input-interaction, l'output peut être l'un des lieux où l'on crée des nouvelles connaissances dans la grammaire des apprenants (Gass 1997 : 139). Dans ce cadre donc, à partir de l'output on peut avoir deux boucles de rétroaction dirigées l'une vers la compréhension de l'input, l'autre vers le niveau de l'intake.

2.3.1.3 Epistémologie

Le modèle de l'acquisition que nous venons de voir, comme tout modèle, se base sur des postulats concernant la conception de la langue, son utilisation et son apprentissage. Sans prétention d'exhaustivité, nous allons dans cette section dégager certains de ces postulats concernant l'ontologie et la méthodologie soutenant le cadre input-interaction.

2.3.1.3.1 Ontologie¹⁴⁸

Le modèle input-interaction appartient à l'ensemble du courant cognitiviste en RAL et vient notamment des premiers travaux de Corder sur l'input (Gass 1997 : 61 ; Véronique 2011). Ce courant, qui historiquement a été le premier et celui qui a su conférer aux RAL une reconnaissance institutionnelle (Thorne 2000), puise dans les linguistiques théoriques structurelles et dans une conception modulaire de la cognition, conçue comme traitement de l'information. En ce qui concerne la nature de la langue, le cadre input-interaction la voit avant tout comme un *système* de structures à plusieurs niveaux, notamment syntaxique et phonologique. Ce système sera appelé « compétence » dans une conception se réclamant de la Grammaire Universelle de Chomsky (cf.

¹⁴⁸ Par « ontologie » nous indiquons ce que Le Moigne appelle « hypothèses gnoséologiques » (1995 : 119), autrement dit avant tout la conception du rapport entre la recherche et la réalité, ensuite la nature des objets de recherche.

2.4). A côté de cela, nous pouvons noter l'introduction, de la part de certains auteurs, d'aspects pragmatiques, qui par contre ne prennent pas un rôle principal dans les recherches de ce cadre¹⁴⁹.

En lien avec cette conception de la langue est la conception de la communication. En effet l'ensemble des structures composant la langue est employé pour encoder des messages. La communication est donc conçue comme l'encodage et l'envoi de messages de la part d'un locuteur et la réception et décodification de ces mêmes messages de la part d'un destinataire. En d'autres termes, il s'agit d'un modèle télégraphiste ou codique. En particulier la décodification (compréhension) se fait par segmentation et analyse de différents segments composant le matériel langagier (Chaudron 1985 : 286)¹⁵⁰.

Enfin l'appropriation d'une langue est conçue, au niveau le plus basique, comme une acquisition de structures grammaticales (au sens large) allant former un système de représentations langagières. Ce système, l'interlangue (Bialystok et Sharwood Smith 1985), change tout au long de l'acquisition jusqu'à atteindre le niveau idéal de la compétence du locuteur natif (autre héritage du générativisme). Corrélativement, des décalages entre les performances des apprenants et le modèle du locuteur natif sont interprétées comme une compétence incomplète, voire fautive, des premiers (Swain 1985 : 238, 244-5). L'apprentissage est donc « *operationally defined as change in linguistic knowledge* » (Gass 1997 : 126). Ce changement se fait à partir du traitement de l'input (Véronique 2011) et, d'un point de vue psycholinguistique, il est conçu au niveau de la performance comme le mouvement d'un traitement contrôlé à un traitement automatique de l'information (Long 1996 : 414). Au niveau de la compétence, il est conçu comme le passage des règles grammaticales de la mémoire à court terme à celle à long terme (McLaughlin et Heredia 1996). Indépendamment du modèle psycholinguistique adopté (traitement de l'information, modèle de la conspiration, modèle de la compétition...), il s'agit d'un processus cognitif avant tout individuel, où les changements de l'interlangue se produisent dans la « boîte noire » qui est la tête de l'apprenant.

2.3.1.3.2 Méthodologie

Les chercheurs opérant dans un cadre input-interaction ont élaboré et mis en place des méthodes de recherche en accord avec les postulats ontologiques que l'on vient d'explicitier. Cette cohérence se reflète à plusieurs niveaux : dans le choix des données, dans la façon de les recueillir et dans celle de les analyser.

¹⁴⁹ Par exemple voir les recherches considérées par Gass (1997 : 94-95).

¹⁵⁰ En fait Gass (1997 : 5) présente une vision en partie différente : « *comprehension represents a continuum of possibilities ranging from semantics to detailed structural analysis* ».

Les méthodes employées sont calquées sur les positions réalistes et positivistes (Le Moigne 1995) empruntées aux sciences dures (Gregg *et al.* 1997), notamment la physique¹⁵¹. Autrement dit, il s'agit d'isoler d'une part les différents processus psycholinguistiques de base (McLaughlin et Heredia 1996), d'autre part d'identifier les différents facteurs de l'environnement qui peuvent avoir une influence sur ces processus. En résumé, les chercheurs dans ce cadre produisent des situations expérimentales avec des variables contrôlées. Cela revient à postuler que ce qui se passe en situation pour ainsi dire « naturelle » est la somme des différents processus, qui n'est que quantitativement différente des phénomènes produits en situation expérimentale.

Dans le cadre input-interaction il s'agit donc moins de recueillir des données que de les causer, les faire produire en fonction des variables que l'on veut étudier suite à la formulation d'hypothèses qui peuvent être soit falsifiées soit non-invalidées (Narcy-Combes 2005 : 69). Lors de l'étude des données, en ligne avec cette conception analytique de la recherche, il s'agira de considérer les différents facteurs et, idéalement, d'en déduire la portée de l'influence sur les phénomènes étudiés. Notons par ailleurs que l'un des implicites d'une telle méthode est de considérer l'apprenant non comme le *sujet de* son apprentissage, mais comme l'objet des contraintes constituant l'ensemble des facteurs de la situation (au sens large).

Un autre point méthodologique important découle d'une vision de l'apprentissage comme acquisition d'un système de connaissances. En effet cela implique une différenciation entre ce même système et l'utilisation de la langue en temps réel, distinction qui n'est pas sans rappeler le couple compétence-performance de Chomsky (1965). Le cadre input-interaction, et plus largement les approches cognitivistes, se trouvent face à la difficulté de devoir étudier quelque chose d'inobservable (l'interlangue) à partir de données qui sont par définition en décalage avec l'objet d'étude : « *Learners output is often equated with their grammar. [...] However, the two should not be equated* » (Gass 1997 : 27). La question est, dans les mots de Bialystok et Sharwood Smith, de regarder au-delà du produit (1985 : 101). Par ailleurs, dans le cadre input-interaction, cela est un point doublement difficile, car, comme noté en 2.3.1.2, lors d'une interaction, une absence de uptake sur le court terme n'exclut pas la possibilité d'une acquisition sur le long terme (Gass et Varonis 1994 : 286), acquisition qui n'est pas observable dans l'absence de performance lors de l'interaction.

Sur un autre plan, le cadre input-interaction se distingue des autres approches cognitives pour le rôle donné aux interlocuteurs et au contexte. En effet, Long note qu'analyser les caractéristiques interactionnelles des conversations entre locuteurs natifs et non-natifs « *requires looking at speech*

¹⁵¹ Cf. Le Moigne 1995, Morin 1990, Nicolescu 1996 pour une mise en discussion et un rejet du parallélisme physique-positivisme.

by both participants in conversation, as well as at previous speech by each of them. Acts [...] have a life across utterances and speakers in context. » (Long 1983a : 183). Dans ce cadre, même si le but de l'acquisition est la correction des formes, les recherches portant sur cette acquisition passent par une analyse des « *functions of those forms in (conversational) discourse* » (Long 1983b : 127). Ceci revient à postuler que les interlocuteurs sont des personnes caractérisables par plusieurs variables : « *ethnicity, native language, the rôle of the participants and their respective status, their sex, their age, the number of participants in the discourse, and the topic of discourse* » (Varonis et Gass 1985 : 87). De telles variables sont méthodologiquement analysables et isolables (Gass 1997, Gregg *et al.* 1997).

2.3.2 Approches socioculturelles

2.3.2.1 Introduction

Dans le paragraphe précédent nous avons considéré une approche, celle du cadre input-interaction, qui dans les RAL a été historiquement la première à poser les interactions au centre des recherches. A côté de cette approche, d'autres ont commencé à se développer à partir de la moitié des années 80, en opposition avec elle (Zuengler et Miller 2006) tout en donnant une place principale aux interactions : les approches socioculturelles¹⁵² de dérivation vygotkienne, que nous prenons en examen dans les lignes qui suivent. A différence du cadre input-interaction, cadre qui présente, comme nous avons pu le voir, une certaine homogénéité, les approches socioculturelles se caractérisent, avant tout pour des raisons historiques (*ibid.*), par leur variété. C'est pour cette raison que le titre de ce paragraphe indique non pas une théorie ou un cadre, mais des approches plurielles, bien que toutes réunies par le rejet de l'approche cognitiviste dominante et de sa méthodologie de recherche (Zuengler et Miller 2006).

Avant tout, nous nous pencherons sur les conditions d'une transposition des concepts issus de la théorie socioculturelle (2.1) aux RAL (2.3.2.2). La section suivante, centrale, abordera différentes recherches qui ont mobilisé les notions de médiation et d'étayage dans les RAL (2.3.2.3). Nous concluons enfin avec des considérations d'ordre épistémologique (2.3.2.4).

2.3.2.2 Précisions pour la transposition des concepts de la théorie socioculturelle à la RAL

Wertsch (1985 : 80) note que :

¹⁵² Certains auteurs, par exemple Atkinson *et al.* (2007) ou Reinhardt (2012), parlent d'approche sociocognitive (*socio-cognitive*). Nous n'employons pas cette dénomination car dans la sphère francophone elle a été mobilisée notamment pour des approches en psychologie sociale de dérivation piagetienne (cf. Darnon *et al.* 2008).

The claim that psychological tools are social has important implications for Vygotsky's theory of human mental processes. For example, if the primary function of psychological tools such as language is to communicate, it is reasonable to expect these mediational means to be formed in accordance with demands of communication. If these means also play an important role in shaping individuals' mental processes, we can expect such processes to be indirectly shaped by forces that originate in the dynamics of communication.

Ce passage nous informe que si d'une part nous adoptons une conception du langage comme instrument de médiation interpersonnelle ainsi que d'instrument de communication, et si d'autre part nous acceptons le postulat que les instruments de médiations sont formés en fonction des conditions et des demandes de la (situation de) communication, alors il nous faut avant tout identifier le type de communication qui nous concerne et ses spécificités. Pour ce faire, nous allons dans la section suivante articuler les différences possibles à un niveau théorique entre appropriation d'une L1 et d'une langue étrangère dans le cadre de la théorie socioculturelle.

Nous avons pu noter en 2.1 que, dans la théorie de Vygotsky, l'interaction entre l'enfant et les personnes de l'environnement est le moteur du développement des fonctions mentales de haut niveau de l'enfant. Ce développement est un processus dépendant de l'interaction avec l'environnement et surtout avec l'entourage, interaction qui est toujours médiée par des instruments, soient-ils symboliques – tel le langage – ou physiques.

Un premier point à aborder dans l'adaptation des recherches de Vygotsky à l'apprentissage des langues secondes par les adultes est la différence fondamentale entre l'apprentissage *d'une L1* par les *enfants* et celui *d'une langue étrangère* (dorénavant LE) par des (jeunes) *adultes*. Dans l'apprentissage d'une LE par les adultes en contexte institutionnel, d'une part l'apprentissage n'est pas lié à l'apparition des fonctions mentales de haut niveau ; d'autre part, puisque les fonctions mentales de haut niveau sont déjà présentes, l'apprentissage de la LE peut s'appuyer sur ces fonctions, qui permettent notamment l'accès à des concepts abstraits ou scientifiques, tels ceux de la grammaire (Lantolf et Thorne 2006 : 292-294 ; Lantolf et Poehner 2008 : 11-13). Néanmoins, même si le stade de la pensée par concepts scientifiques est déjà atteint, il faut noter que la LE diffère de la L1 pour l'ensemble des concepts, éventuellement se référant à des artefacts ou des phénomènes très fortement connotés du point de vue historico-socioculturel.

Une autre caractéristique à considérer est que l'apprentissage des concepts liés à la LE peut passer par une médiation qui peut être celle de la L1 ou celle de la LE elle-même. Sur le plan de la

médiation interpersonnelle¹⁵³, ou médiation de et/ou par l'autre, dans le cas du développement de l'enfant, la L1 est donc un instrument qui sert à médier l'interaction entre adulte et enfant tout en étant en même temps objet d'appropriation aussi. Cela n'est pas forcément le cas dans l'apprentissage d'une LE, où bien souvent l'appropriation est médiée par la L1. Par contre, dans les interactions télé-tandem, même si des exemples d'alternance codique¹⁵⁴ sont présents, la LE est majoritairement employée comme instrument de médiation interpersonnelle entre expert et apprenant.

Pour résumer, dans la théorie socioculturelle, l'apprentissage de la L1 se fait dans l'interaction adulte-enfant lors d'une activité de l'enfant. La L1 est donc un instrument de médiation allant de la régulation de l'autre à l'autorégulation lors d'une activité donnée qui n'est pas, pour la plupart des cas, l'apprentissage-même de la langue. De plus, l'apprentissage de la L1 se fait en parallèle avec le développement aboutissant au stade de la pensée par concepts. Par contre dans le cas de l'apprentissage de la LE, cet apprentissage peut être l'activité même. En ce qui concerne l'apprentissage des langues en tandem, dans la médiation interpersonnelle la LE peut être instrument de médiation lors d'une activité de communication à l'intérieur de laquelle a lieu l'appropriation de la LE par l'apprenant. De plus, l'apprentissage de la LE n'est pas parallèle au développement de la pensée par concepts. D'autre part cela n'exclut pas que l'apprentissage de la LE soit en parallèle avec l'apprentissage de nouveaux concepts liés notamment à la (aux) culture(s) « correspondant » à la LE.

2.3.2.3 L'étayage dans la théorie socioculturelle

A la fin de 2.1.3.2 nous avons distingué et articulé différents types de médiations et de régulations dans le cadre du socioconstructivisme. Dans ce cadre, nous caractérisons l'étayage comme une médiation de et par l'autre visant la régulation du sujet lors de performances langagières dans l'interaction en LE. Dans le cadre du télé-tandem, il existe également une médiation par les instruments numériques. Cette autre médiation sera abordée en 2.5.

Dans cette section, nous allons dans un premier temps considérer les recherches portant sur la médiation sociale¹⁵⁵ dans le paradigme de la théorie socioculturelle (2.3.2.3.1). Dans un deuxième temps (2.3.2.3.2) nous aborderons plus particulièrement l'adoption de la notion d'étayage et nous

¹⁵³ Nous n'abordons pas le cas de la médiation du langage intérieur, car celle-ci est presque invisible dans les sessions télé-tandem.

¹⁵⁴ Que nous considérons en termes de mobilisation de la composante plurilingue de la compétence communicative. Cf. 2.4.

¹⁵⁵ Dans le cadre de notre recherche et suite aux deux définitions données dans les synthèses aux chapitres 2.1 et 2.2, nous serions tenté d'appeler les phénomènes étudiés dans ces recherches « étayage ». Néanmoins, nous gardons dans cette section la dénomination employée par les auteurs cités dans le texte – médiation sociale – car ces auteurs s'opposent parfois à une logique qu'ils appellent d'étayage. Cf. 2.3.2.3.2.

allons identifier certaines questions problématiques relatives à une telle adoption. Cette section ne vise pas une revue exhaustive des études menées autour de l'étayage, mais se limite à l'examen de certaines recherches présentant des caractéristiques fondamentales pour notre cadrage théorique.

2.3.2.3.1 Médiation sociale et appropriation d'une LE dans la théorie socioculturelle

En suivant Lantolf (2000b : 80) nous distinguons deux types de médiations sociales : *la médiation entre un expert et un novice* et *la médiation entre pairs*. Même si Lantolf et Thorne proposent des principes de réinterprétation des recherches issues du cadre input-interaction en clé socioculturelle (2006 : 188), nous nous limiterons à considérer dans cette section les études se référant explicitement à la notion de ZPD et/ou à celle d'étayage. En effet les mêmes auteurs (*ibid.* 271-272) notent que la mobilisation de ces notions serait vide de sens si elle n'est pas faite dans le cadre d'une théorie du développement intellectuel bien définie¹⁵⁶.

2.3.2.3.1.1 Médiation sociale entre expert et novice

En ce qui concerne la médiation sociale entre expert et novice – que nous appellerons « apprenant » – la première étude que nous prenons en considération est celle de Aljaafreh et Lantolf (1994) portant sur des sessions de tutorat visant la correction de productions écrites en anglais langue étrangère. Le niveau d'analyse est donc celui microgénétique. En opérationnalisant la notion de ZPD, les deux chercheurs font l'hypothèse que le feedback du tuteur doit s'adapter à l'apprenant et qu'il doit être négocié (*ibid.* 466). En particulier, ils élaborent une échelle en treize niveaux caractérisant les interventions du tuteur en fonction d'une part du degré d'explicitation de la correction dans le feedback, et d'autre part de leur efficacité.

Regulatory Scale-Implicit (strategic) to Explicit

0. *Tutor asks the learner to read, find the errors, and correct them independently, prior to the tutorial.*
1. *Construction of a “collaborative frame” prompted by the presence of the tutor as a potential dialogic partner.*
2. *Prompted or focused reading of the sentence that contains the error by the learner or the tutor.*
3. *Tutor indicates that something may be wrong in a segment (e.g., sentence, clause, line) – “Is there anything wrong in this sentence?”*
4. *Tutor rejects unsuccessful attempts at recognizing the error.*

¹⁵⁶ Nous n'abordons pas dans cette section les études faites dans un paradigme socioculturel sur la médiation sociale dans la communication médiatisée par ordinateur (cf. Belz et Kenginger 2003, Thorne 2003) traitées en 2.5.

5. *Tutor narrows down the location of the error (e.g., tutor repeats or points to the specific segment which contains the error).*
6. *Tutor indicates the nature of the error, but does not identify the error (e.g., “There is something wrong with the tense marking here”).*
7. *Tutor identifies the error (“You can’t use an auxiliary here”).*
8. *Tutor rejects learner’s unsuccessful attempts at correcting the error.*
9. *Tutor provides clues to help the learner arrive at the correct form (e.g., “It is not really past but some thing that is still going on”).*
10. *Tutor provides the correct form.*
11. *Tutor provides some explanation for use of the correct form.*
12. *Tutor provides examples of the correct pattern when other forms of help fail to produce an appropriate responsive action. (Aljaafreh et Lantolf 1994 : 471).*

L'échelle va du niveau 0, le plus implicite, où le tuteur n'intervient pas dans la correction, au niveau 12, le plus explicite, où le tuteur donne des exemples de formes correctes et demande à l'apprenant de les confronter et de se corriger. La ZPD est ici une notion employée avant tout dans l'élaboration de l'étude et des interventions du tuteur lors de la médiation sociale, et ensuite également au niveau de l'interprétation des résultats obtenus en classant les corrections de l'apprenant en fonction des types d'interventions du tuteur.

Aljaafreh et Lantolf notent que les aides allant du niveau 1 au niveau 3 peuvent être caractérisées rétrospectivement – autrement dit après que l'apprenant arrive à corriger sa production – comme étant dans les zones hautes de la ZPD, car « *the learner is close to independent performance* », alors que les aides allant du niveau 10 au 12 se trouvent à la limite de la ZPD, puisque l'apprenant a besoin d'un soutien plus consistant. En termes de médiation, même si cette échelle caractérise avant tout le soutien du tuteur allant du plus implicite au plus explicite, elle implique aussi une modulation et un déplacement de la médiation allant de la régulation de soi par l'autre (niveaux plus hauts) à l'autorégulation (niveau 0). A ce propos, les auteurs élaborent une autre échelle (*ibid.* 470), celle-ci sur cinq niveaux, visant l'identification du degré d'autonomie de l'apprenant dans la correction. Cette échelle est bien résumée par Gutierrez (2008 : 132) :

Level 1 The learner is not able to notice, or correct the error, even with intervention.

Level 2 The learner is able to notice the error, but cannot correct it, even with intervention.

Level 3 The learner is able to notice and correct an error, but only under other-regulation. The learner understands assistance, and is able to react to the feedback offered.

Level 4 The learner notices and corrects an error with minimal, or no obvious feedback from the tutor and begins to assume full responsibility for error correction. However, development has not yet become fully intramental, since the learner often produces the target form incorrectly and may even reject feedback when it is unsolicited.

Level 5 The learner becomes more consistent in using the target structure correctly in all contexts. The individual is full self-regulated.

Un autre point sur lequel il faut s'arrêter à propos de cette étude est la négociation dialogique du feedback. Dans leur article, les deux chercheurs emploient à plusieurs reprises les termes « *dialogic* » et « *dialogic negotiation* », par exemple dans la phrase : « *without dialogic negotiation, it is virtually impossible to discover the novice's ZPD* » (Aljaafreh et Lantolf 1994 : 468). Dans leur analyse, il semble que par ce terme ils indiquent l'adaptation du tuteur aux possibilités de corrections de l'apprenant. Cela se fait idéalement par la mobilisation successive des différentes formes d'intervention allant du niveau 0 au niveau 12, jusqu'à ce que l'apprenant arrive à corriger sa production écrite. En d'autres termes, en fait le tuteur ne négocie pas ses interventions : il essaie un type d'intervention et en produit un de niveau plus haut au cas où le premier se révèle inefficace. Cela nous amène à observer qu'il n'y a en fait pas de véritable négociation, mais plutôt une adaptation progressive du feedback d'après une échelle qui est foncièrement établie avant l'interaction de médiation sociale. L'identification et la formalisation de cette échelle d'adaptation est sûrement une avancée majeure dans la mesure où elle représente d'une part un instrument méthodologique dans une caractérisation fine de la ZPD, d'autre part un outil pédagogique précieux dans la favorisation de la prise de responsabilité de la part de l'apprenant pour ses propres performances. Néanmoins, même si l'identification de cette adaptation nous semble très importante dans la conception du feedback, cette adaptation, qui n'est au fond qu'une forme d'allocation, autrement dit une prise en compte de l'interlocuteur dans l'élaboration de l'énonciation, n'est que l'un des éléments constitutifs du dialogisme¹⁵⁷. En d'autres mots, cette étude nous semble passible de la même critique que nous avons notée lors de la discussion de la conception de Bruner de l'étayage (2.1.4.1), à savoir que dans l'interaction décrite le contrôle est toujours dans les mains du tuteur, qui, seulement s'il juge correcte ou acceptable la performance de l'apprenant, permet à l'apprenant d'opérer indépendamment.

Cela étant, Aljaafreh et Lantolf identifient quatre caractéristiques pour une aide effective dans la ZPD de l'apprenant. L'assistance doit être avant tout graduée (*graduated*) dans la mesure où elle ne doit pas être trop ni trop peu présente. Elle est aussi contingente (*contingent*), car l'assistance

¹⁵⁷ Cf. 2.2.2.4 pour une discussion approfondie du dialogisme. Par ailleurs nous nous posons la question de l'adaptation d'une telle échelle à un contexte d'apprentissage en tandem, où les interlocuteurs sont pris, entre autres, entre le besoin de communiquer et celui de monitorer/corriger les productions de l'apprenant.

disparaît quand il n'y en a plus besoin. D'après les auteurs, l'assistance est dialogique (*dialogic*) et implique une adaptation (*tailoring*) continue passant par l'évaluation de la ZPD en fonction des réponses de l'apprenant. En conclusion, notons que dans cette étude l'observation des corrections des apprenants en fonction du niveau du soutien du tuteur dans l'échelle décrite permet de construire une représentation du niveau de la compétence de l'apprenant en LE ainsi que de sa ZPD, mais seulement en ce qui concerne les structures grammaticales et sans aucune indication sur ce qu'on peut appeler (pour le moment ; cf. 2.4) les aspects pragmatiques de la compétence communicative.

Dans une étude postérieure sur petite échelle, Nassaji et Swain (2000) ont voulu mettre à l'épreuve l'hypothèse d'après laquelle une assistance graduée voulant agir dans la ZPD de l'apprenant serait plus bénéfique qu'une autre forme d'assistance. Après avoir « testé » avec des étudiants une assistance calibrée en suivant l'échelle élaborée par Aljaafreh et Lantolf et une assistance sans aucune adaptation particulière en termes d'explicitation de l'aide, ils arrivent à la conclusion que le premier type d'assistance est plus efficace pour le développement de la LE des apprenants.

Une autre étude nous apportant des remarques intéressantes est celle de Poehner (2008) sur des interactions orales entre expert (professeur) et apprenant lors d'une pratique d'évaluation dynamique (*dynamic assessment*, cf. Lantolf et Thorne 2006 ch. 12). Ce qui est intéressant, c'est le fait que Poehner se penche sur le caractère dialogique de l'interaction¹⁵⁸ (Poehner 2008 : 38) et il note cinq formes de contrôle de la médiation par l'apprenant (*ibid.* 42). En d'autres termes, dans une interaction didactique réellement dialogique, il relève, au sein de la médiation sociale, non seulement la régulation par l'autre, mais aussi la régulation de l'autre, c'est-à-dire la régulation de l'expert par l'apprenant. Cette régulation de l'autre se manifeste en cinq formes : la négociation de la médiation, l'utilisation du médiateur en tant que ressource, la création d'opportunités de développement, la recherche de l'approbation du médiateur, le rejet de la médiation¹⁵⁹. Dans toutes ces formes, l'apprenant prend le contrôle de l'interaction et dirige l'expert afin d'obtenir une médiation qui lui est adaptée. D'après l'auteur, il s'agit d'une « construction » (*ibid.* 36) ou une « création » (*ibid.* 39) de la ZPD dans l'interaction. A nos yeux, cette étude représente une avancée par rapport à celle de Aljaafreh et Lantolf, dans la mesure où elle étudie le caractère dialogique de la médiation sociale. Par contre, dans cette étude Poehner semble s'appuyer sur un implicite qui ne nous semble pas soutenable : le fait que la demande d'aide de l'apprenant pour accomplir sa tâche

¹⁵⁸ Il l'aborde par la notion de réciprocité (*reciprocity*). Nous ne reprenons pas cette dénomination pour éviter des confusions avec le principe de réciprocité de l'apprentissage des langues en tandem.

¹⁵⁹ Dans le texte original : *negotiating mediation, use of mediator as a resource, creating opportunities to develop, seeking mediator approval, rejecting mediation*. Notons en passant que ces phénomènes ont été observés et théorisés dix ans auparavant par Hudelot et Vasseur (1997) par la notion d'« étayage de l'étayage » (cf. 2.3.3.6).

discursive rentre toujours dans sa ZPD. Dans les termes que nous avons employés en 2.1.4.2, cela revient à identifier, de manière erronée, ce qui est étayé avec ce qui rentre dans la ZPD.

Une dernière étude digne d'intérêt est celle de Van Compernelle (2010)¹⁶⁰, qui étudie la même situation que Poehner. Ce chercheur puise dans les outils d'analyse non seulement de la théorie socioculturelle, mais aussi de l'analyse conversationnelle (2.2.3) et montre comment dans une interaction didactique, la médiation est organisée de manière interactionnelle (*ibid.* 76), avec l'usager expert qui se laisse guider dans la formulation de sa médiation par l'apprenant. De cette façon, Van Compernelle arrive à décrire la microgenèse de l'appropriation d'un élément grammatical à partir d'un problème de compréhension. L'appropriation n'est donc pas le but premier des procédés de réparation, qui visent l'intercompréhension. C'est pourquoi l'auteur parle de développement microgénétique accidentel (*incidental*). L'idée d'une appropriation « accidentelle » dans le cadre de la médiation d'étayage sera pour nous centrale dans les analyses.

2.3.2.3.1.2 Médiation sociale entre pairs

Outre la médiation sociale entre expert et apprenant, les recherches dans la théorie socioculturelle sur l'apprentissage/acquisition des langues étrangères se sont concentrées sur la médiation sociale entre pairs.

En étudiant les dynamiques de certains petits groupes d'apprenants collaborant pour arriver à un production écrite, Donato (1994) arrive à la formulation de la notion d'étayage collectif (*collective scaffolding*). Donato part de la critique du fait que les études portant sur les interactions expert-novice se focalisent avant tout sur l'influence du premier sur le second et ne prennent presque jamais en considération le fait que les novices ont aussi un impact sur les experts lors des interactions (*ibid.* 41) :

The study of scaffolding in L2 research has focused exclusively on how language teachers provide guided assistance to learners [...] or how NSs [native speakers] dispense linguistic structures in vertical discourse to the NNS [non-native speakers].

Pour éviter de tomber dans le même biais, il se concentre sur des interactions en petits groupes entre apprenants, des interactions où par conséquent il n'y a pas un rôle d'expert dominant. Dans ces interactions, chaque apprenant amène son savoir afin d'arriver à la formulation des énoncés et étaye par là la performance des autres (*ibid.* 45). Contrairement à une médiation sociale entre expert et apprenant, où l'apprenant est guidé par l'expert à un apprentissage de quelque chose que l'expert « connaît déjà », dans l'étayage collectif aucun membre du groupe ne « connaît la bonne réponse »,

¹⁶⁰ Cette étude est développée en Van Compernelle (2011).

aucun n'est expert. Au contraire, « *expertise can be collaboratively constructed* » (Lantolf 2000b : 84) dans et par l'interaction.

Une étude successive par De Guerrero et Villamil (2000) combine des éléments des deux études de Aljaafreh et Lantolf (1994) et de Donato (1994). Les deux chercheuses observent les interactions entre deux étudiants en train de corriger ensemble les productions écrites de l'un d'entre eux. Dans leur étude microgénétiq ue, elles notent que l'étudiant « lecteur » adapte ses interventions en fonction des réponses de l'étudiant « rédacteur » d'une façon qu'elles caractérisent comme agissant dans la ZPD de ce dernier. De plus, elles observent une progressive prise d'initiative par l'étudiant rédacteur tout au long des sessions de correction, prise d'initiative interprétée comme l'émergence d'une autorégulation de la part de l'apprenant. En ce qui concerne l'étudiant lecteur, l'explicitation des connaissances intervenant lors de ses interventions visant une correction de la part de l'étudiant rédacteur amène le lecteur à une consolidation de ses connaissances des structures langagières. A partir de ces observations, les auteures concluent: « *in brief, the effects of scaffolding in this interaction were mutual. As the students reciprocally extended support and the task regulation became more symmetrical, important lessons were shared and new knowledge was learned.* » (De Guerrero et Villamil 2000 : 65). Ces conclusions encourageantes sont quelque peu mitigées par l'observation que lors des corrections, même si de façon réduite, les dyades sur-correctent des productions déjà correctes et n'en corrigent pas certaines qui devraient l'être.

Otha (2000) aborde la question de la médiation sociale dans un binôme dans le cadre de trois tâches d'apprentissage d'une LE (japonais) : un jeu de rôles, une traduction et une interview (Otha 2000 : 57-9). Elle note que l'adaptation de l'aide entre pairs se fait avant tout en fonction des demandes d'aide d'un apprenant à l'autre apprenant. Ces demandes d'aide sont faites non seulement par des questions explicites, mais aussi à l'aide de « *more subtle cues which show their [des apprenants] readiness for assistance* » (*ibid.* 63), indices qui s'apparentent aux procédés de réglage de l'alternance des tours de parole dans la conversation (Sacks *et al.* 1974. Cf. 2.2.3). Cette étude confirme que l'aide fournie entre pairs est adaptée aux besoins et aux possibilités des apprenants et favorise l'intériorisation de l'utilisation correcte de la LE (*ibid.* 74). Néanmoins, comme c'était le cas pour les études dans le cadre input-interaction, dans cette étude l'observation de l'intériorisation dans une brève distance de temps ne peut pas se traduire dans l'affirmation d'une intériorisation sur la longue durée (*ibid.*).

Nous devons noter que l'article de Otha soulève plusieurs questions concernant la rigueur des observations et des conclusions. Ainsi par exemple la chercheuse n'articule pas les deux notions de ZPD et d'échafaudage en les superposant. De plus, elle arrive à la conclusion, à notre avis discutable, que le binôme fournit un échafaudage dans la ZPD puisque l'interlocuteur aide l'apprenant suite aux

demandes de ce dernier. Cela reviendrait à affirmer, comme dans le cas de Poehner (2008), que la ZPD de l'apprenant coïncide avec les besoins exprimés par celui-ci, ce qui n'est pas toujours le cas. Au-delà de ces critiques, nous devons souligner ce qui nous paraît comme un point fondamental dans l'utilisation des notions issues de la théorie socioculturelle dans l'étude des interactions pour l'apprentissage d'une LE : le lien tissé entre l'observation de phénomènes conversationnels et leur articulation avec les conceptions issues de la théorie socioculturelle.

2.3.2.3.2 L'étayage et l'appropriation des langues étrangères

Après cette brève revue de certaines études portant sur la médiation sociale, nous pouvons maintenant essayer une première caractérisation de la notion d'étayage dans le cadre de l'apprentissage des langues secondes. Une telle caractérisation devra éviter la formulation de parallélismes faciles qui ne sauraient pas mesurer les conséquences d'une différente origine théorique des notions confrontées et mises à l'œuvre. Ainsi par exemple, à la suite de plusieurs auteurs (entre autres Kenginger 2002, Lantolf et Thorne 2006, Thorne 2005) il est évident que l'on ne peut pas réduire la notion de ZPD à une interprétation psychologique de l'*input hypothesis* de Krashen (comme le font Anton 1999, Schinkle Llano 1993), ou voir dans la médiation sociale une nouvelle nomenclature pour la négociation de sens (2.3.1.1). Il s'agit de notions incomparables par la diversité des conceptions de la cognition et de l'apprentissage des langues qu'elles impliquent (Zuengler et Miller 2006).

2.3.2.3.2.1 Etayage et dialogisme

Pour une adaptation de la notion d'étayage au contexte de l'apprentissage des langues étrangères, nous devons considérer une question soulevée à plusieurs reprises : celle de la relation entre l'apprenant et le « tuteur », ou en tout cas la personne qui étaye la performance de l'apprenant. En effet une étude de l'étayage ne peut que se baser sur une étude de la relation entre les interlocuteurs ainsi que des rôles pris dans l'interaction (cf. 2.3.3.3).

Dans l'article fondateur de Bruner et de ses collaborateurs, l'apprenant était un jeune enfant et le tuteur un adulte. De plus, dans cette situation « l'un des membres [le tuteur] « connaît la réponse » et l'autre ne la connaît pas » (Bruner 1983 : 261). Autrement dit, avant l'interaction le tuteur a déjà une conception claire de ce que doivent être les résultats de l'action et de la façon d'y arriver. Inutile de noter que cela n'est pas le cas dans le cadre d'un apprentissage de la LE en tandem¹⁶¹. Cette connaissance, cette maîtrise du tuteur sur la situation d'apprentissage, lui confère le pouvoir

¹⁶¹ Il s'agit probablement de l'un des points qui distinguent l'apprentissage tandem – et plus largement toute approche véritablement communicative – de beaucoup d'interactions en classe, où, selon Sinclair et Coulthard « *a teacher rarely asks a question because he wants to know the answer; he asks a question because he wants to know whether a pupil knows the answer* » (1975 : 36-7). Notons en passant que ce point est développé dans Pekarek (1999).

de gérer les actions de l'apprenant (Kinginger 2002). Par contre si, comme nous l'avons affirmé, l'étayage en télé-tandem est une forme de médiation sociale, donc d'interaction sociale, alors il nous faudra prendre en compte la nature dialogique de ce processus dans sa description.

Le dialogisme de l'étayage pose des questions à différents niveaux. A un premier niveau, comme déjà soulignée par Donato (1994) et Poehner (2008), il s'agit de comprendre non seulement l'influence du tuteur/expert sur l'apprenant, mais aussi l'influence de l'apprenant sur le tuteur/expert. Cela revient à affirmer un rôle actif de la part de l'apprenant non seulement dans un apprentissage qui serait autrement strictement guidé, mais aussi dans la gestion de l'apprentissage et dans la gestion de l'interaction où l'apprentissage a lieu. Cela est liée à la double fonction du langage comme instrument non seulement de régulation par l'autre, mais aussi de régulation de l'autre (2.1.3.2).

A un deuxième niveau, on pourrait se demander si la ZPD de l'apprenant ne serait variable en fonction de l'interlocuteur de l'apprenant. En effet dans sa formulation, la ZPD n'intègre pas la question du dialogisme entre enfant et adulte (Kinginger 2002), ce qui amène certains auteurs (Aljaafreh et Lantolf 1994, Otha 2000) à appuyer leurs études sur une vision *statique* de la ZPD, qui serait dépendante seulement du développement actuel et potentiel de l'apprenant. Néanmoins, la ZPD ne peut pas être conçue comme immuable, car elle évolue en fonction de l'apprentissage : quand un savoir ou un savoir-faire qui était dans la ZPD vient intériorisé par l'apprenant, la ZPD ira investir d'autres savoirs ou savoir-faire. Par conséquent, un apprenant interagissant avec une personne P1 pourra apprendre certains savoirs ou savoir-faire, bien évidemment dans sa ZPD. D'autre part, la même personne apprendrait d'autres savoirs ou savoir-faire en interaction avec une autre personne P2. La ZPD après l'interaction avec P1 sera donc différente de la ZPD après l'interaction avec P2. Nous pouvons en déduire que la ZPD n'est pas déterminée seulement par les caractéristiques du développement (actuel et potentiel) de l'apprenant, mais aussi qu'elle dépend de l'interlocuteur de l'apprenant. A un deuxième niveau donc, la ZPD est théoriquement dialogique dans la mesure où elle varie en fonction de l'interlocuteur de l'apprenant.

Enfin, l'étude de Donato (1994) sur l'étayage collectif nous pousse à considérer la possibilité de la co-construction d'une expertise même si cette expertise n'est intériorisée par aucun des interlocuteurs. Autrement dit, lors de l'étayage collectif¹⁶², on peut assister à la co-construction d'une expertise à partir des connaissances des interlocuteurs dans l'interaction sans nécessairement présupposer l'existence de telles connaissances dans l'esprit de l'un des interlocuteurs.

¹⁶² Voir plus largement lors du dialogue collaboratif (Swain 2000).

2.3.2.3.2 La graduation de l'étayage

Outre les questions gravitant autour du dialogisme dans l'étayage, un deuxième ordre de remarques à prendre en compte dans notre définition de la ZPD est celui de la graduation de l'étayage. Nous avons vu que dans l'étude de Bruner et de ses collaborateurs la graduation de l'étayage était faite à partir des limites de la performance autonome de l'enfant. De manière similaire, même si quelque peu problématique, nous avons noté la co-construction de la ZPD dans un contexte d'apprentissage d'une LE dans les études d'Aljaafreh et Lantolf (1994), de Otha (2000) et de Poehner (2008). L'étayage est donc gradué en fonction du niveau de régulation par l'autre – et corrélativement du niveau d'autorégulation – tel qu'il est montré par exemple¹⁶³ dans l'échelle de Aljaafreh et Lantolf. D'autre part, dans la description de l'étayage il faudra prendre en compte le fait, déjà souligné ailleurs, que tout ce qui est étayé ne rentre pas forcément dans la ZPD, contrairement à ce qui est implicitement soutenu par Otha (2000) et Poehner (2008). Comme on a déjà pu le noter, l'identification du degré d'intériorisation d'un savoir ou savoir-faire et de son emplacement (ou non) dans la ZPD ne peuvent être opérés que rétrospectivement, autrement dit en fonction des réponses de l'apprenant. Ceci est un point particulièrement problématique car on peut faire l'hypothèse d'une absence de réaction visible de la part de l'apprenant due à une réaction seulement au niveau du langage intériorisé.

2.3.2.3.3 Etayage et instruments de médiation

Un troisième ordre de questions pour la conceptualisation de la notion d'étayage en DLC concerne les instruments de médiation ainsi que les types de médiation. Nous avons déjà noté qu'il n'aurait pas beaucoup de sens de parler d'étayage plutôt que, par exemple, de feedback, si ce n'est dans le paradigme de la théorie socioculturelle. Dans l'élaboration à l'intérieur de ce paradigme, il est alors fondamental d'interroger la relation entre la notion d'étayage et la notion d'instrument.

La cognition par les fonctions mentales de haut niveau ainsi que le développement sont, d'après Vygotsky, des phénomènes médiés par différents instruments. Ces instruments sont issus autant de la tradition historico-socioculturelle que des dynamiques propres à l'ontogenèse dans le cadre d'une relation interpersonnelle donnée, appelées *formats*¹⁶⁴. Par rapport aux premiers, dans le cadre de la présente recherche, l'interaction est médiatisée par ordinateur, ce qui fait surgir des questions – abordées au chapitre 2.5 – relatives à l'instrumenta(lisa)tion de l'artefact (Rabardel 1995) ainsi qu'aux usages et les cultures d'usage (Thorne 2003). Les *formats* (Bruner 1987), eux, sont des

¹⁶³ Nous prenons cette échelle comme exemple, mais nous constatons qu'elle est inutilisable telle quelle dans le cadre qui nous concerne, car il nous semble évident que l'apprentissage en tandem est très différent de la correction d'une production écrite assistée par un tuteur.

¹⁶⁴ Cf. les observations de Bruner sur le rôle des formats d'interaction dans l'ontogenèse (Bruner 1983 : 288-9 ; 1987).

sortes de « rituels interactionnels » caractérisant le processus d'ontogenèse tel qu'il se déploie le long du temps au sein d'une certaine communauté, dans notre cas le binôme de partenaires télétandem. Une description de l'étayage dans le temps devrait donc prendre en considération cette dimension (4.3.4).

Mais la question principale, quand l'on veut articuler étayage et médiation des instruments, est celle du langage en tant qu'instrument symbolique. Dans le contexte qui nous intéresse, celui de l'apprentissage des langues secondes en tandem, la langue a, lors des conversations, le triple statut de moyen de communication, d'instrument de médiation et d'objet d'apprentissage. Pour être plus précis, du point de vue de l'apprenant, c'est la LE qui a ces statuts. Ce contexte est donc différent de tous ceux qui ont été pris en examen lors de ce chapitre, où l'instrument de médiation était la plupart des fois la L1, et le but de l'interaction était l'intériorisation non pas de la compétence communicative, mais l'intériorisation de la capacité à réguler les productions langagières en LE dans le but de produire des énoncés corrects. Dans les interactions télétandem, par contre, la médiation interpersonnelle se fait prioritairement par la LE. Cela nous amène alors à questionner la relation, lors des interactions, entre co-construction du sens et co-construction de savoirs et savoir-faire langagiers et communicatifs.

2.3.2.3.2.4 Dernières remarques

Pour conclure sur ces prolégomènes à notre étude de l'étayage dans l'appropriation des LE, nous devons faire deux dernières remarques, développées en 2.3.3 et 2.4. Avant tout, pour arriver à une description pertinente des étayages, il faudra prendre en considération l'articulation de l'étayage avec les situations (2.2.4.2) où ces étayages ont lieu. En second lieu, une description des étayages ne peut pas exister sans la base d'une conception de ce qui est intériorisé par les apprenants. Autrement dit, il nous faut un modèle de l'objet d'apprentissage : la compétence communicative.

Pour résumer, la description des étayages devra se baser sur : une définition de la compétence communicative ; la prise en compte de la situation de l'interaction ; une articulation avec les autres notions clé de la théorie socioculturelle, telle l'intériorisation, la ZPD et une conception instrumentale des artefacts (hardware et logiciels permettant la visioconférence) et de la langue ; une conception dialogique de la relation entre interlocuteurs où le contrôle de l'interaction n'est pas l'apanage d'une seule personne ; une conception de l'étayage comme phénomène gradué reflétant la graduation de la ZPD.

2.3.2.4 Epistémologie

Nous reprenons dans cette section des points qui ont déjà été explicités le long de ce paragraphe ainsi qu'au chapitre 2.1 afin de les organiser dans un exposé cohérent. A un niveau général, on peut noter que l'objectif épistémologique des approches socioculturelles est d'atteindre une compréhension des phénomènes liés à l'appropriation des langues sans les détacher, comme le font les approches cognitivistes, de leurs contextes (au sens large) (Lantolf et Appel 1994 : 27).

Dans les approches socioculturelles étudiant l'appropriation d'une LE, le but de la recherche est d'arriver à observer et décrire « *the utterance-building process as it unfolds in real time* » (Donato 1994 : 35). Cette observation se fait dans la perspective de la méthode génétique. Comme noté entre autres par Thorne (2005), les recherches se réclamant du travail fondateur de Vygotsky se positionnent dans un paradigme conscient que l'interprétation des résultats est influencée (ce qui ne revient pas à affirmer qu'elle dépend de) d'une part par la méthodologie de recherche et d'autre part par l'épistémologie adoptée. En ce sens, Vygotsky a été caractérisé comme un « pré-postmoderne » (*ibid.*) dans la mesure où il reconnaît, bien avant Lyotard (1979) ou Morin (1990), qu'une neutralité de l'observateur n'est pas possible et que l'observation se fait toujours dans une certaine perspective¹⁶⁵. Il s'agit alors avant tout de devenir conscient de son propre positionnement¹⁶⁶ :

The point, as has been recognized in anthropology for decades [...] is to recognize the ecological relationship between method and research results and to build reflexivity into analysis accordingly. (Thorne 2005 : 397)

Notons en passant qu'un tel positionnement est aux antipodes de celui du courant cognitiviste (Lantolf 1996), qui se veut foncièrement positiviste et qui ne reconnaît qu'une seule démarche scientifique « rationnelle » possible, basée sur l'« *eliminating extraneous variables* » (Gregg *et al.* 1997 : 545).

2.3.2.4.1 Ontologie

Avant d'aborder la nature de la langue dans les approches socioculturelles, il faut noter que toutes ces approches sont fondamentalement issues de l'héritage marxiste, ce qui renvoie à un certain nombre de présupposés. D'un point de vue général, tout phénomène est envisagé comme *social* dans les deux sens de processus social et produit d'un tel processus.

¹⁶⁵ Cela correspond à ce que Le Moigne (1995 : 70 et sq.) appelle l'hypothèse phénoménologique au niveau de la gnoséologie, hypothèse à la base de toute épistémologie constructiviste.

¹⁶⁶ Nous appliquons cette observation à notre recherche en 3.1.

Ainsi le langage n'existe que dans les processus sémiotiques, qui à leur tour n'existent que dans et par les activités humaines. La nature du langage¹⁶⁷ est fondamentalement celle d'être un instrument médiatisant la communication et la cognition (2.1.3.2, 2.1.4.1 et 2.3.2.3.1). Il s'agit d'une nature *fonctionnelle* (Vygotsky 1997 : 97-102 ; et plus largement Wertsch 1985, ch. 4). Comme nous avons noté à plusieurs reprises, le langage est donc un instrument symbolique servant la régulation des objets (par exemple dans la dénomination), l'autorégulation (langage intériorisé), la régulation de l'autre et corrélativement la régulation par l'autre dans la communication (2.1.3.2 et 2.3.2.3.1). Dès qu'on accepte ce postulat, on ne peut plus distinguer nettement entre les deux phénomènes de la communication et de l'appropriation d'une LE, entre l'utilisation et l'apprentissage d'une LE (Swain 2000, Thorne 2000). D'où l'importance d'un modèle de la communication (2.2) dans lequel penser la théorie socioculturelle du développement/appropriation :

The relevance of communication theory to language acquisition theory, then, is profound, for it is through language use that language development occurs, and in use that these developmental processes may be most clearly illustrated. (Thorne 2000 : 228)

La communication est envisagée comme un processus de cognition située et distribuée (Thorne 2000 : 221). La cognition dans la communication est *située* au sens où toute communication a lieu dans une certaine *situation* sociale (2.2.4.2). Ensuite, dans la communication la cognition est *distribuée* au sens où lors d'une interaction on assiste à la co-construction du sens impliquant des processus d'attention conjointe (2.1.3.1) et un rapport dialogique entre les interlocuteurs (2.2.4.1). C'est lors d'une communication avec de telles caractéristiques que l'apprentissage a lieu. L'apprentissage consiste alors en l'appropriation, l'intériorisation, de la part de l'apprenant, des instruments à l'œuvre dans l'interaction (2.1.3) ; dans notre cas, il s'agit notamment de la LE (2.3.2.3). La nature de l'apprentissage est donc *sociale*, et non *individuelle* comme dans la perspective du cadre input-interaction (2.3.1). Dans les termes de la théorie socioculturelle, le développement de la compétence communicative en LE se fait dans l'intersubjectivité lors de l'ontogenèse et de la microgenèse des actes de langage (Bruner 1983) et des concepts (Vygotsky 1978), où l'intersubjectivité n'est pas la simple somme de deux subjectivités (Thorne 2005).

2.3.2.4.2 Méthodologie

Dans le cadre de ces conceptions du langage, de la communication et de l'apprentissage, l'objet de la recherche est d'arriver à observer l'appropriation et le développement en train de se faire (Lantolf et Appel 1994 : 23). Ce développement est observé en prenant en compte les quatre niveaux d'analyse de la méthode génétique (2.1.2), sur lesquels nous ne revenons pas ici.

¹⁶⁷ Notons que les approches socioculturelles acceptent une description de la *langue* comme structure, mais réfutent qu'une telle conception soit la seule possible ou souhaitable.

D'un point de vue méthodologique, l'observation du développement n'est pas toujours aisée, car dans le cadre de la théorie socioculturelle, le développement à l'âge adulte se fait avant tout par la médiation du langage intériorisé, qui est, par définition, inobservable. Dans le cadre de certaines recherches dans le paradigme socioculturel, il s'agit alors de faire ré-émerger le langage intériorisé sous forme de langage privé (Aljaafreh et Lantolf 1994). Une autre technique est celle de l'introspection rétrospective qui consiste à faire expliciter les éléments à enquêter à l'apprenant à la fin de l'activité. Ces éléments peuvent comprendre, entre autres, les motivations de l'apprenant (Lantolf et Genung 2000, 2002) ou les actions accomplies (Verity 2000). Du point de vue méthodologique, cela pose la question de l'unité d'analyse, qui varie en fonction de l'objectif de la recherche.

Pour terminer, nous voudrions souligner le statut du sujet et celui du contexte. Pour le statut du sujet, l'origine sociale du développement passant par la relation dialogique entre les interlocuteurs laisse l'espace pour une agentivité (*agency*) du sujet (Roebuck 2000), qui est donc considéré comme une entité active et non, comme dans le cadre input-interaction, comme sujet à différentes variables. Ainsi la situation ne devient plus un ensemble de variables explicatives du comportement langagier du sujet dans un paradigme causal, mais l'environnement à l'intérieur duquel les sujets co-construisent un sens, et le chercheur interprète l'interaction.

2.3.3 La « mouvance interactionniste¹⁶⁸ » en RAL et en DLC¹⁶⁹

2.3.3.1 Introduction

Nous abordons dans ce paragraphe les recherches menées dans ce qui a pu être appelé « mouvance interactionniste » (Gajo et Mondada 2000 : 134)¹⁷⁰. Comme souligné par Arditty (2005), cette mouvance se situe à la croisée des RAL et de la DLC, et elle peut être considérée comme un pont entre elles (*ibid.* 8). En ce qui concerne les RAL, la mouvance interactionniste a été caractérisée en opposition à d'autres approches, notamment celle fonctionnaliste et celle relevant de la Grammaire Universelle (Arditty et Vasseur 2002 ; Véronique et Matthey 2004).

¹⁶⁸ Nous employons cette expression et non celle d'approches interactionnistes (Pekarek Doehler 2000) afin d'éviter des confusions avec ce que nous avons appelé « interactionnisme en sciences du langage ».

¹⁶⁹ Nous verrons dans le cadre méthodologique que cette approche est la plus adaptée à notre positionnement épistémologique.

¹⁷⁰ Nous faisons cela au prix d'une articulation quelque peu arbitraire, visant à distinguer les recherches francophones de celles anglophones alors que les dernières sont connues par les chercheurs francophones (cf. Pekarek Doehler 2000) et les chercheurs francophones ont publié dans des revues anglophones aussi (par exemple Pekarek Doehler et Mondada 2004). Par ailleurs on peut relever des racines communes de la mouvance interactionniste et de la théorie socioculturelle dans la psychologie vygotkienne. Néanmoins, les interprétations faites varient grandement, notamment par l'adoption d'un cadre ethnométhodologique par la mouvance interactionniste en Europe, alors qu'aux Etats Unis les recherches se sont caractérisées surtout par un intérêt porté au langage intériorisé et à la théorie de l'activité de Léontiev.

D'emblée, nous pouvons noter une variété de dénominations qui correspond à une « sorte de constellation gravitationnelle » des approches possibles (Coste 2002 : 277). Ainsi, Mondada et Pekarek Doehler (2004) parlent des études interactionnistes en RAL en distinguant une version faible – correspondant à ce que nous avons appelé cadre input-interaction – et une version forte, où se mélangeraient la théorie socioculturelle et l'interactionnisme. A ce propos, l'une des deux auteures met en garde, et nous ne pouvons qu'être d'accord, sur le fait que « il n'est pas évident dans quelle mesure les concepts vygotskiens, provenant d'une interrogation sur le développement de l'enfant, sont directement applicables au type d'interaction qui a lieu entre un apprenant adulte et son interlocuteur expert » (Pekarek Doehler 2000 : 7).

Cet ensemble d'approches présente plusieurs spécificités. De manière générale, Pekarek Doehler (2000 : 8) note que l'interactionnisme vise à dépasser l'opposition entre activités communicatives et activités d'apprentissage en repérant les « schémas communicatifs qui sont susceptibles de servir de support à l'apprentissage [...] schéma communicatifs supposés constituer des lieux où convergent le travail communicatif d'intercompréhension et le travail cognitif d'apprentissage ».

En accord avec l'interactionnisme en sciences du langage, et particulièrement sa dérivation ethnométhodologique, de tels « schémas communicatifs » sont envisagés non seulement du point de vue de l'analyse conversationnelle, mais aussi en ce qui concerne les représentations des interlocuteurs (Pekarek Doehler 2000 : 10-11 ; Véronique et Matthey 2004 : 214). Aussi, la mouvance interactionniste reprend les autres principes de l'interactionnisme en sciences du langage, notamment en ce qui concerne le rôle de l'allocution, en se distinguant donc du fonctionnalisme en RAL qui se concentre sur une expression faisant abstraction de l'interlocuteur, voire de la situation. En effet, toujours en s'appuyant sur les conclusions de l'interactionnisme, la mouvance interactionniste conçoit le contexte (au sens large) comme un cadre participatif (Arditty, 2004 : 170) – dans nos termes, une situation – dynamique en fonction de la construction d'hypothèses par les interlocuteurs sur les intentions des autres interlocuteurs (*ibid.* 172), autrement dit par des attentes réciproques (Bange 1992a). Par conséquent, le discours, considéré dans la multimodalité de la communication (Arditty 2004 : 174), devient une entité dynamique à analyser en tant que processus en devenir (Arditty 2005 : 10 ; Pekarek Doehler 2000 : 7). En ce sens, Gajo et Mondada (2000 : 135) ont pu souligner que l'« on passe d'une centration sur le produit de l'acquisition, ou plus précisément sur les connaissances linguistiques de l'apprenant en L2, à une étude plus concernée par les processus de gestion et de construction du répertoire langagier dans l'interaction ».

Pekarek Doehler (2000) identifie trois postulats à la base de ces approches. En premier lieu, la mouvance interactionniste postule un rôle constitutif de l'interaction dans le développement des compétences langagière et communicative. En deuxième lieu, il existe une *sensibilité contextuelle*

des compétences langagières (cf. 2.4.1.3.3), autrement dit ces compétences sont influencées par la situation d'utilisation/appropriation de la langue. En troisième lieu, la mouvance interactionniste met l'accent sur la nature située des activités discursive et cognitive ainsi que sur la réciprocité entre les interlocuteurs (Bange 1992a).

Du point de vue méthodologique aussi, la mouvance interactionniste reprend des principes de l'interactionnisme en sciences du langage. La méthodologie est « strictement empirique » (Pekarek Doehler 2000 : 7), comportant la collecte de conversations authentiques et des enquêtes sur les représentations des interlocuteurs. De plus, comme noté par Arditty, « tout chercheur sérieux se devra de prendre en compte dans ses analyses l'impact de son dispositif d'observation » (2004 : 180). En ce qui concerne l'analyse, la question des unités d'analyse est centrale. En particulier, comme noté par l'analyse conversationnelle (par ex. Hutchby 2001), dans les recherches interactionnistes en RAL « on peut difficilement décider de la valeur d'une énonciation sans considérer ce qui la suit » (Arditty 2004 : 183). Il s'agit de l'ainsi nommée « preuve du tour suivant » (*next turn proof*), que Dausendschon-Gay (2010 : 99) appelle *principe de séquentialité*.

Comme nous venons de le voir, la mouvance interactionniste puise largement dans les recherches de l'interactionnisme en sciences du langage. Pour cette raison, nous n'examinerons pas à nouveau les points déjà abordés en 2.2 et nous nous limiterons à signaler des renvois et à tirer les conséquences de ces principes dans le domaine de l'appropriation (Coste 2002) des langues et cultures. Dans les lignes qui suivent, nous nous intéresserons dans un premier temps aux études menées sur les conversations exolingues¹⁷¹ (2.3.3.2). Ensuite, nous examinerons plus en détail les questions de la situation lors des interactions (2.3.3.3). Dans un troisième temps, nous nous intéresserons au rôle de différents types de séquences dans l'acquisition (2.3.3.4). La section suivante (2.3.3.5) abordera deux évolutions de la mouvance interactionniste qui ont pu se dégager à partir de l'année 2000 : une première évolution prônant un retour (partiel) au cognitivisme et une seconde radicalisant la conception interactionniste. L'avant-dernière section sera consacrée à un examen de la notion d'étayage dans la mouvance interactionniste (2.3.3.6). Enfin, nous terminerons avec une section centrée sur l'épistémologie de la mouvance interactionniste.

¹⁷¹ Même si l'on peut considérer les interactions en classe de langue comme une sorte de conversation exolingue, nous ne prendrons pas en considération les études sur celles-ci qu'à des rares reprises, où cela est pertinent pour les propos de notre recherche sur les interactions télé-tandem. En effet, notre approche *n'étant pas comparative* mais visant au contraire l'étude des interactions télé-tandems « en soi », les études sur la classe de langue ne sont que rarement intéressantes pour nous si l'on considère la grande différence des situations et contrat de communication non seulement en termes de nombre de locuteurs, mais aussi en ce qui concerne l'actualisation, dans le discours en interaction et dans la prise de rôles discursive, du contrat didactique sous-jacent aux interactions. Par ailleurs les spécificités de la situation de la classe de langue sont décrites par Cicurel (2011 : 17-52), qui souligne à plusieurs reprises le caractère unique de cette situation et par rapport à la conversation ordinaire (*ibid.* 36-38) et par rapport à la conversation exolingue (*ibid.* 27).

2.3.3.2 De la conversation exolingue à l'interaction interlingue

Les premières études sur la conversation exolingue apparaissent à peu près à la même époque que les premières études interactionnistes sur la classe de langue. Dans les deux cas, on note avant tout un double statut de la langue, qui est à la fois le moyen de communication ainsi que l'objet d'apprentissage. De plus, les chercheurs portent un intérêt à l'étude de la communication à partir de la considération des statuts et des rôles (par exemple Dabène 1984a et 1984b).

Nous ne retracerons pas ici l'historique de la notion de *conversation exolingue*¹⁷² et nous nous limiterons à mettre en relief les caractéristiques qui nous intéressent. On définit comme conversation exolingue toute conversation ayant lieu en situation de *contact linguistique* (De Pietro 1988), ou situation exolingue (Traverso *in* Chareaudeau et Maingueneau 250). Le terme contact, comme d'ailleurs le terme interaction, présuppose, dans la rencontre de deux ou plusieurs personnes, un ensemble sémiotique dépassant le simple contenu verbal (De Pietro 1988 : 66-67). La situation de contact, et *a fortiori* la conversation, sera définie endolingue ou exolingue en fonction de la maîtrise du code langagier. Si le code est maîtrisé de la même façon par tous les interlocuteurs, on parlera de conversation *endolingue*, dont le cas prototypique est une conversation entre « natifs ». Si le code est maîtrisé de manière décidément inégale par les interlocuteurs et les interlocuteurs en sont conscients, on parlera de conversation *exolingue*. Le cas prototypique est celui d'une conversation entre un « natif » et un « non-natif », ou *alloglotte*. Alber et Py (1986 : 81) soulignent que si les interlocuteurs savent que la maîtrise du code employé est asymétrique, cela les amène à mettre en place des procédés pour pallier à des problèmes d'intercompréhension.

D'après De Pietro (1988), les situations de contact peuvent être caractérisées en fonction de la variation de la conversation sur deux axes : un premier *axe exolingue-endolingue* et un second *axe unilingue-bilingue*. « Le discours est idéalement unilingue s'il ne comporte aucun élément qui appartienne explicitement à une autre langue ; il tend vers le pôle bilingue dès lors qu'apparaissent des changements de langue et des marques transcodiques » (*ibid.* 70). D'autre part « la communication est exolingue lorsque les divergences entre les répertoires linguistiques respectifs des interlocuteurs apparaissent comme constitutives du fonctionnement de l'interaction, c'est-à-dire lorsque le recours à des procédés d'ajustement réciproque, d'auto/hétérofacilitation, etc., deviennent un trait saillant de la communication » (*ibid.* 71). Le télé-tandem sera alors défini comme une situation de contact exolingue et bi-, voire pluri-lingue. Dans cette définition de la conversation exolingue, il y a trois points qui retiennent notre attention : la conception du code à la base de la

¹⁷² Pour certains auteurs, « communication exolingue » (cf. Traverso *in* Chareaudeau et Maingueneau 2002 : 250). On se reportera à Véronique (1995) pour une revue de l'évolution de la notion de conversation exolingue, et à Porquier et Py (2004 : 28 et sq.) pour une présentation synthétique.

communication, le traitement de l'asymétrie par les interlocuteurs, les représentations des interlocuteurs et leur observation.

En ce qui concerne le « code », Py (1997) affirme que la communication présuppose l'existence d'un code unique, accessible de manière égale à tous les participants de la même activité de communication. Ce code serait stable, complet, univoque et achevé. C'est ce qui se passe (idéalement) dans le pôle endolingue d'après De Pietro (1988) ci-dessus. Or, bien évidemment, une telle situation ne se produit jamais, même dans une conversation entre deux personnes ayant la même langue maternelle et issues du même groupe social ; d'où les négociations conversationnelles (2.2.5.2) « qui rendent possible la communication [par] l'ajustement réciproque des participants » (Matthey 1996 : 49).

L'asymétrie dans l'accès au code n'est donc pas une différence qualitative entre conversation endo- et exolingue. Le trait définitoire d'une situation et d'une conversation exolingues est plutôt la perception de cette asymétrie et de son traitement par les interlocuteurs. S'il y a traitement discursif de cette asymétrie, on pourra parler de conversation exolingue. D'après Py (1989), ce traitement se fera selon le principe de coopération décrit par Grice (cf. 2.2.4.1.2) et en fonction d'une éventuelle didactisation basée sur l'établissement, implicite ou explicite, de ce type particulier de contrat de communication (2.2.4.2.2) qui est le *contrat didactique* (cf. 2.3.3.4.2.1.1). Le contrat didactique permet, à l'intérieur de conversations qui n'ont autrement pas de visée d'appropriation d'éléments du code langagier, d'introduire une dimension didactique dans la communication sans aller menacer les faces des interlocuteurs.

Cela nous amène aux représentations des interlocuteurs. De Pietro (1988 : 69) note l'importance des « définitions émiques » de la situation de communication, en étroite lien avec une conception dynamique de la conversation (*ibid.* 76). Une définition se dit émique quand elle est faite par l'analyste à partir du point de vue des interlocuteurs. En d'autres termes, une définition émique est formulée en se basant sur les représentations des interlocuteurs. De Pietro distingue « les *représentations implicites* qui sous-tendent effectivement le comportement langagier et les *représentations verbalisées, explicitées par les acteurs* ». D'un point de vue méthodologique, cela se rattache à deux approches différentes distinguées par Vasseur (2005 : 100-102) qui seraient celle du recueil de représentations explicites (qu'elle appelle thématiques) par questionnaire, voire par entretien (cf. Pekarek 1999), et celle de l'observation des représentations telles qu'elles se dégagent dans l'interaction (Gajo et Mondada 2002).

Pour résumer à propos de la notion de conversation exolingue, en suivant Véronique (1995 : 146), on notera les points suivants :

- La conversation exolingue se caractérise par une asymétrie, qui se traduit au niveau discursif par des procédés de facilitation (cf. 2.3.3.4.2.1) qui peuvent avoir des retombées au niveau des faces des interlocuteurs, surtout de l'alloglotte.
- Les difficultés de compréhension amènent à une grande attention portée par les interlocuteurs sur la multimodalité (2.2.2.3), ou encore à un abandon momentané des objectifs communicatifs pour développer une focalisation sur la langue (cf. 2.3.3.4).
- Cela se traduit, au niveau local, par une présence de comportements de facilitations.

Véronique formule également deux critiques principales à la notion de conversation exolingue : d'une part une prise en compte insuffisante du contexte d'interlocution (nous dirions de la situation), d'autre part une opposition à mieux spécifier entre conversation natif-natif et natif-alloglotte.

Pour essayer de répondre à ces critiques, et tout en ne niant pas l'importance que la notion de conversation exolingue a pu avoir dans le développement de la mouvance interactionniste, Vasseur (2005 : 55 et sq.) propose de changer l'expression « conversation exolingue » en faveur d'« interaction interlingue ». Un tel changement traduit différentes visées. Avant tout parler d'interaction plutôt que de conversation sert à mettre l'accent sur la nature multimodale des phénomènes en question (2.2.2.3). De plus, « interaction » renvoie plus explicitement à une action conjointe. Enfin, Vasseur (2005 : 69) reprend Grosjean en affirmant qu'« exolingue » renvoie à « un point de vue de monolingue confronté à l'acquisition », et implique donc une ignorance « de la cohabitation qui s'instaure, pour le sujet alloglotte, entre les langues en présence ». Dans ce sens, qualifier une interaction d'interlingue « signifie donc donner une reconnaissance aux répertoires plurilingues mobilisés et activés lors de ces interactions » (*ibid.* 70. Cf. 2.4.1.3.1).

2.3.3.3 La situation et l'appropriation des langues et cultures

En 2.2.4.2 nous avons abordé la notion de situation et ses composantes. Nous nous limiterons ici à rappeler, avec Porquier et Py (2004 : 50), que « les interactions, cadrées ou cadrables par des paramètres contextuels [au sens large], sont elles-mêmes constructrices du contexte [au sens large] ». Conformément à sa dérivation ethnométhodologique, en effet la mouvance interactionniste souligne l'importance de la définition de la situation « telle qu'elle est négociée par les interactants » (Matthey 1996 : 74), notamment par la mise en place de procédés (Gajo et Mondada 2000 : 23. Cf. 2.2.5.1) et plus particulièrement d'indices de contextualisation. Enfin, si la situation, dans ses composantes contextuelle et métacontextuelle, est co-construite pendant l'interaction, il s'en suit qu'elle est dynamique et mouvante (Bigot 2005a : 47).

Au-delà de ces aspects, en communs avec l'interactionnisme en sciences du langage, ce qui nous intéressera ici est le rapport entre la *situation*, et plus particulièrement la co-construction du

métacontexte dans l'interaction, et l'*appropriation* d'une LE. Py, dans sa préface à Gajo et Mondada (2000 : 11) note que « le discours est un lieu d'apprentissage dans la mesure où il s'inscrit dans un contexte [au sens large] particulier, caractérisé par des rôles, des relations, des thèmes, des enjeux », ce qui revient à affirmer le caractère *situé* de l'appropriation d'une LE (Mondada et Pekarek Doehler 2004).

D'un point de vue général, nous signalons ici (et développons en 2.4.1.3.3) qu'il existe une relation entre la situation d'appropriation et ce que l'apprenant s'approprie de la compétence communicative (Gajo et Mondada 2002) et plus particulièrement ce que nous appelons composante discursive et interactionnelle (2.4.2.3). Reconnaître une relation étroite entre situation d'appropriation et compétence nous amènera à poser la question, très problématique, de la transférabilité des compétences acquises d'un contexte à un autre (Coste 2002). Autrement dit, si un apprenant développe certains procédés conversationnels liés à un certain type de conversation, dans notre cas les interactions télétandem, rien n'assure que de tels procédés seront valables dans d'autres types de conversation et d'autres situations. Une façon possible d'aborder la transférabilité sera alors non pas de se demander quelle est la transférabilité des procédés localement construits, mais de se focaliser sur les procédés de co-construction du métacontexte, c'est-à-dire les ostensions et les inférences des indices de contextualisation tels qu'ils sont visibles dans les positionnements discursifs (2.2.4.2.2 et 4.1).

2.3.3.3.1 Une perspective émique sur la situation

Nous avons noté que comme la définition de la situation est sujette à la co-construction du contexte et du métacontexte par les interlocuteurs, alors la situation est dynamique, mouvante, « plastique ». Dans la prise en compte de la situation, il s'agira donc pour l'analyste de considérer le point de vue des interlocuteurs. A la suite de la distinction introduite par Pike (Ducrot *in* Ducrot et Shaeffer 1995 : 67) entre perspective étiqque et perspective émique, chez certains auteurs, que nous suivons, les analyses portant sur le point de vue des interlocuteurs prennent le nom de perspective émique (Gajo et Mondada 2000 : 42 ; Dausendschon-Gay 2010 : 101). Ainsi, « l'acteur découpe la réalité en fonction de ses objectifs et de ses capacités d'action, contrairement au chercheur qui tente de décrire et d'interpréter la réalité de l'acteur, en fonction de ses propres buts d'analyse scientifique » (Matthey 1996 : 45 ; cf. 3.1.5).

Dans les interactions télétandem, une perspective émique d'analyse peut porter soit sur la perspective d'un interlocuteur, soit sur la perspective de l'autre interlocuteur, soit sur le niveau du contexte (au sens strict : 2.2.4.2.1). C'est sur ce dernier que nous nous concentrons car c'est celui qui permet d'étudier les phénomènes d'attention conjointe à la base de l'étayage (2.1.3.1 et 2.1.4.1). Dans l'articulation de la situation que nous avons opérée en 2.2.4.2, ce niveau correspond à celui de

l'environnement cognitif, c'est-à-dire l'ensemble du contexte et du métacontexte. Notons dès maintenant que si dans notre recherche le contexte et le métacontexte seront envisagés dans une perspective émique, d'autre part, la conceptualisation de l'environnement physique (et virtuel) commun dans l'interaction sera abordé d'un point de vue étique, autrement dit avec une forte assise théorique (2.5).

En ce qui concerne la co-construction des contextes (contexte et métacontexte) dans l'interaction par une suite d'effets contextuels et métacontextuels, avec Matthey (1996 : 49) nous pourrions postuler une « absence de références encyclopédiques communes »¹⁷³, où l'on indique par référence encyclopédique l'ensemble, potentiellement illimité, des connaissances qu'une personne a à propos du monde (Maingueneau 2002 : 28). En fait, selon nous il serait abusif de postuler une absence *complète* de références encyclopédiques communes. En même temps, dans toute conversation, et plus probablement dans les interactions interlangues, on peut assister ponctuellement à une telle absence, amenant à des négociations conversationnelles sur le contenu (2.2.5.2). Au niveau de la co-construction de sens, cela revient à reconnaître la possibilité que les effets contextuels des ostensions des interlocuteurs n'amènent pas toujours à des inférences correspondant à l'intention communicative du locuteur. Cela concerne non seulement la pertinence des contenus, mais aussi l'interprétation des indices de contextualisation, comme cela a été si bien démontré par Gumperz (1982). Ces remarques posent des questions au niveau méthodologique, car en tant qu'analyste nous n'avons pas accès aux opérations d'inférence des interlocuteurs que dans une mesure très restreinte et en fonction du principe de séquentialité.

L'absence de références encyclopédiques communes, tout en étant possible et même probable à des moments de l'interaction, ne peut pas être postulée comme complète. Au niveau de la relation entre interlocuteurs, cela revient à affirmer, comme le fait Vasseur (2005 : 86), que « le départ de l'interaction n'est pas une table rase et toutes les relations ne sont pas construites à partir de zéro dans le discours produit au cours de l'interaction ». Autrement dit, même face à un type de conversation nouveau, tel le télé-tandem pour les apprenants à la première session, les interlocuteurs ont des attentes et des hypothèses venant de situations similaires déjà vécues en précédence et de la présentation du dispositif par les formateurs. Dans le cas du télé-tandem par exemple, un apprenant pourrait avoir des attentes sur la relation qu'il aura avec son interlocuteur, soit venant de la prise de contact amical avec une personne du même âge, soit venant des interactions en classe de langue. Soulignons en passant qu'admettre, comme nous le faisons à la suite de Vasseur, l'existence d'attentes sur la relation avant l'interaction revient à rejeter une approche plus strictement ethnométhodologique, où les attentes ne seraient pas prises en compte et où l'on aborde la co-

¹⁷³ Cf. notre critique de la définition du contexte par Sperber et Wilson (1995) en conclusion de 2.2.4.2.1.

construction – Bigot (2005a : 47) significativement parle d'« invention » – de la réalité sociale strictement dans l'interaction.

2.3.3.3.2 La prise de rôle pour l'étude du métacontexte

Une manière d'étudier la co-construction du métacontexte est celle de considérer la *prise de rôle au niveau discursif* (Charaudeau 1995). En analyse du discours, la notion de rôle implique le postulat que chaque interaction, et plus largement chaque évènement communicatif, se base sur un contrat de communication (Charaudeau 1995, 2002¹⁷⁴. Cf. 2.2.4.2.2). Le contrat de communication oriente la formulation d'inférences en fonction du but de la conversation et du comportement langagier normalement pris dans le type de situation où se trouvent les interlocuteurs. Dans ce cadre, chaque interlocuteur est avant tout un acteur social. En tant que tel, il a un *statut* et une *identité*. L'identité est liée à l'âge, le sexe, la nationalité et dans cette approche est considérée fixe au moment d'une interaction. Le statut est liée à la situation par le contrat de communication. L'identité et le statut composent le *rôle social*. Le rôle social est extérieur au discours (en interaction) et le transcende. De plus, dans une certaine situation, le rôle social indique quelles fonctions sociales un acteur doit assurer dans la situation, mais ne détermine pas le comportement langagier, la façon de parler de la personne ou sa façon d'être dans l'interaction. Cette façon de parler en relation au rôle social, et *a fortiori* en relation au contrat de communication, est le *rôle communicationnel*. Dans une seule situation, le même rôle social donne lieu à plusieurs rôles communicationnels : par exemple en situation de classe, un enseignant (rôle social) peut prendre différents rôles communicationnels comme expliquer, faire expliciter, évaluer (Charaudeau in Charaudeau et Maingueneau 2002 : 514). Gremmo *et al.* (1977) proposent une articulation ultérieure dans ce que qu'ils appellent rôle, correspondant au rôle communicationnel chez Charaudeau¹⁷⁵. Comme Charaudeau, ils considèrent le rôle comme la mobilisation de droits et devoirs en fonction d'un contrat de communication, mais ils distinguent deux types de mobilisation : les actes illocutionnaires (ou actes communicationnels) et les actes interactifs (ou actes discursifs). Les actes interactifs, ceux qui nous intéressent, sont liés au contrôle de l'interaction et concernent les opérations de donner ou prendre la parole, l'ouverture et la clôture de séquences. Ces actes, comme tout acte dans l'interaction, peuvent donner lieu à des négociations conversationnelles (Kerbrat-Orecchioni 2005).

Suite à une étude du métacontexte en termes de prise de rôle (Cappellini et Rivens Mompean 2015), nous avons réalisé que parler de prise de rôle peut sembler en contradiction avec le principe de séquentialité, voire avec le caractère dialogique des interactions. En fait, parler de prise de rôle

¹⁷⁴ Cette section puise largement dans Charaudeau (1995) et Gremmo *et al.* (1977).

¹⁷⁵ Afin d'éviter des confusions, dans les lignes qui suivent nous employons le mot *statut* pour définir la réalité extra-discursive et le mot *rôle* pour définir la réalité discursive.

implique de donner une sorte de « valeur en soi » à l'énoncé, même si cette valeur en soi prend en compte l'allocution de l'énonciation. Par contre parler de positionnement implique de prendre position par rapport à quelqu'un ou quelque chose dans le cadre d'une certaine situation. Nous reviendrons en 3.4.2.1 sur nos choix méthodologiques.

2.3.3.3.3 La co-construction des expertises dans l'interaction

Une dernière dimension de la situation nous intéresse pour l'étude des étayages : le traitement interactif de l'expertise dans les interactions télétandem. Nous abordons cette question sous l'angle de ce que les ethnométhodologues appellent la *catégorisation* (Dausendschon-Gay 2010 : 101 ; Gajo et Mondada 2000 : 106 ; Sacks 1972). Pendant l'interaction, les participants assignent des catégories aux différents interlocuteurs (y compris soi-même) et manifestent « *qui ils sont, afin d'organiser de façon intelligible leur action* » (Gajo et Mondada 2000 : 107). Ces catégories sont donc pertinentes dans la situation donnée, notamment en relation au contrat de communication : « les catégories régissent ainsi l'intelligibilité produite et interprétée des conduites » (*ibid.* 108). Dans l'interaction, les catégories sont co-construites par des procédés (2.2.5.1) dits de catégorisation. De plus, ces catégories sont toujours locales et localement négociées (Gajo et Mondada 2000 : 114) et elles peuvent varier tout au long de l'interaction (*ibid.* 115). Enfin, les catégories assignées à un même interlocuteur peuvent être multiples (*ibid.*). La catégorie à laquelle nous nous intéressons dans les lignes qui suivent est celle d'« expert ».

L'expertise la plus saillante dans les interactions télétandem est celle langagière. Dans ce cas, le procédé de catégorisation le plus courant est celui des mouvements de réparation (2.2.3.1). Py (1990 : 84) interprète la réparation¹⁷⁶ du natif vers l'alloglotte comme ayant « une valeur illocutoire que l'on pourrait expliciter comme il suit : "Moi, locuteur natif [francophone], en pleine possession de ma compétence linguistique, au nom de la communauté de la langue française, je vous informe que nous nous exprimons de la manière suivante, et je vous suggère de vous plier à cette norme" ». Les procédés de réparation – que nous abordons dans le détail en 2.3.3.4 – peuvent être donc considérés comme une manifestation de la catégorie d'expert concernant la langue employée. Notons que dans les interactions (télé)tandem, en suivant Woodin¹⁷⁷, nous parlerons plus volontiers d'« usager expert » que d'« expert langagier/ linguistique » (Porquier et Py 2004 : 66), afin de mettre l'accent sur le fait que l'expertise concerne l'utilisation et non la connaissance abstraite déclarative de la langue.

¹⁷⁶ Py parle de mouvement d'hétérostructuration, cf. 2.3.3.4.2.1.

¹⁷⁷ Communication personnelle lors de la journée d'études « L'apprentissage des langues dans l'enseignement supérieur : oser le tandem », 20 avril 2012, Bruxelles.

Si les réparations sont liées à la catégorie d'usager expert, elles n'impliquent pas pour autant une catégorisation de l'alloglotte comme apprenant. Il revient à Vasseur (1990) d'avoir montré que même si dans une interaction interlingue l'alloglotte sollicite une réparation de la part de l'usager expert, cela peut être détaché de toute volonté d'apprentissage par l'alloglotte. Au contraire, l'alloglotte peut solliciter des aides langagières afin de se catégoriser en tant qu'étrangère et donc ménager une bienveillance de la part de ses interlocuteurs, mais sans aucune visée d'appropriation des langues.

Cela étant, l'expertise langagière n'est pas la seule qui entre en jeu dans les interactions tandem et télé-tandem (Porquier et Py 2004 : 56), et plus largement dans toute interaction interlingue (Arditty et Vasseur 2002). Porquier et Py (2004 : 56) notent en effet qu'il peut y avoir des « expertises croisées », où l'un des interlocuteurs « est expert sur le terrain linguistique » et où l'autre est expert quant au sujet de la conversation, ce qui amène à différentes configurations d'expertise possibles (Cappellini et Rivens Mompean 2013 et 4.3).

Une telle définition d'expertise, valable pour celle langagière autant que pour les autres, n'a de sens que si elle fait l'objet de catégorisations par les interlocuteurs dans l'interaction : « Les ethnométhodologues montrent que la catégorie d'expert, comme toute autre catégorie, se co-construit dans le dialogue. [...] Le paire *expert-novice* est le résultat d'une construction complémentaire où chacun, à travers ses conduites discursives, se fait reconnaître (ou non) comme tel par l'autre » (Vasseur 2005 : 73).

En résumé : la situation est importante dans l'étude de l'étayage non seulement pour la matérialité des environnements physiques et numériques (2.5) et pour la co-construction du contexte, mais aussi en ce qui concerne la co-construction du métacontexte. Le métacontexte est toujours mouvant et dynamique dans une interaction. Ce métacontexte peut être étudié en fonction de la prise de rôle discursive et des procédés de catégorisation. La prise de rôle discursive peut éclairer sur le contrôle de l'interaction. Les procédés de catégorisation nous serviront pour comprendre les catégorisations des interlocuteurs en tant qu'experts. Ces expertises peuvent évoluer tout au long de l'interaction, ce qui ajoute aux questions « quelle(s) expertise sont co-construites ? » et « comment¹⁷⁸ sont-elles co-construites ? » la question « comment ces expertises évoluent dans l'interaction ? ». La prise de rôle discursive et les procédés de catégorisation portant sur les expertises encadrent le traitement discursif de la langue, sur lequel nous nous penchons dans la section suivante.

¹⁷⁸ « C'est donc à des questions en "comment" que les analyses s'efforcent de répondre » (Bigot 2005a : 45).

2.3.3.4 Les séquences ayant potentiellement trait à l'acquisition

Dans les études sur l'interaction interlingue – même si celles-ci s'y réfèrent en tant que conversation exolingue – deux problématiques se sont croisées. D'une part, les différents chercheurs ont pu noter des stratégies et des procédés de soutien de l'intercompréhension. D'autre part, ils se sont demandés qu'est-ce qui déclenche ou facilite l'appropriation de la langue étrangère par l'alloglotte. Dans les premières recherches abordant ces aspects (par exemple Alber et Py 1986), les deux questions ont été identifiées dans la mesure où plusieurs auteurs ont mis en évidence que les procédés de soutien de l'intercompréhension avaient des retombées sur l'acquisition de la part de l'alloglotte.

Ces deux problématiques sont reprises par Bange, qui parle de *bifocalisation*¹⁷⁹ (1992b : 56) : « On peut considérer que la communication exolingue a lieu dans les conditions d'une bifocalisation : focalisation centrale de l'attention sur l'objet thématique de la communication ; focalisation périphérique sur l'éventuelle apparition de problèmes dans la réalisation de la coordination des activités de communication ». Dans cette citation, Bange distingue une co-construction du sens concernant le thème central de la conversation et une « focalisation périphérique » qui regroupe tout ce qui relève de la gestion des problèmes d'intercompréhension au niveau de la communication métalinguistique (au sens de Jakobson 1963), voire de la métacommunication (au sens de Watzlawick *et al.* 1972).

Le phénomène de la bifocalisation, quand il est considéré dans des interactions à visée didactique, met en évidence un statut double, voire triple (Pekarek 1999), de la langue. La langue est en effet à la fois le moyen de communication et l'objet d'apprentissage. De plus, dans les séquences métalinguistiques, elle devient également le thème de la conversation.

Arditty et Vasseur, en reprenant les formulations de Bange, précisent que le concept de bifocalisation devrait être remplacé par celui de *multifocalisation* dès que l'on sort d'une approche strictement langagière intégrant les dimensions multimodale et sociale de l'interaction (2002 : 260) : « Or, d'une part, si l'on considère la langue comme l'un des objets de focalisation, on ne doit plus parler de "bi-", mais de "multifocalisations", et d'autre part il existe des indices moins visibles que les séquences de négociation qui attestent du caractère permanent du contrôle que chacun exerce sur le déroulement du discours ». Nous tenons à souligner la dernière partie de cette citation, où les

¹⁷⁹ Notons par ailleurs que le concept de bifocalisation rappelle celui de « double énonciation » élaboré par Trévisé (1979). Néanmoins, les deux ne peuvent pas être confondus, car s'il est vrai, comme le disent Gajo et Mondada (2000 : 64), que « la double énonciation, à l'école, rencontre toujours la bifocalisation », d'autre part la métacommunication inscrite dans la double énonciation ne peut pas être assimilée à la communication métalinguistique, même en classe de langue.

deux auteures soulignent que la co-construction du sens ne se limite pas aux séquences latérales (2.2.3.1 et *infra* 2.3.3.4.2).

2.3.3.4.1 La notion de stratégie dans l'interaction interlingue

Avant d'aborder les différents types de séquences conversationnelles ayant potentiellement trait à l'acquisition, dans cette section, nous prenons en compte la mobilisation des notions de stratégie de communication en RAL afin d'en identifier les points faibles et en vue d'un dépassement¹⁸⁰.

La notion de stratégie de communication a eu un large succès dans la communauté des didacticiens et acquisitionnistes, comme témoigné par les reprises successives de Tarone (1980), Faerch et Kasper (1983) et Byalistok (1990) entre autres. Dans la mouvance interactionniste, c'est Bange (1992b) qui a élaboré la typologie la plus complète. De notre part, nous nous distancions de la notion de stratégie à cause des deux critiques suivantes.

Vasseur (2005 : 44-45) note comment la notion de stratégie de communication en RAL a été, de quelque sorte, le reflet d'une conception de l'apprenant/alloglotte en termes déficitaires. Ainsi, la conceptualisation de la compétence stratégique par Canale et Swain (1980) débouche sur une définition de celle-ci comme ce qui permet à l'apprenant/alloglotte de pallier ses manques dans la compétence langagière, voire socioculturelle (cf. 2.4.1.3.3). Autrement dit, la stratégie de communication est ce qui permet à un locuteur/apprenant sans moyens langagiers adéquats de s'exprimer quand-même. L'accent est mis sur ce qui manque, sur une absence, et non sur ce qui est présent.

De plus, Gajo et Mondada (2000 :153) notent que « la dimension sociale est absente de la définition des stratégies ». En ce sens, la notion de stratégie opère les mêmes abstractions de la théorie des actes de langage, qui ne prend en compte ni la dimension allocutive des énoncés, ni leur caractère situé (cf. 2.2.2.5), qui sont pour nous essentiels.

Pour ces raisons, nous avons décidé d'abandonner, au niveau de l'analyse des interactions, la notion de stratégie en faveur de celle de procédé ou méthode au sens ethnométhodologique.

2.3.3.4.2 Une approche ethnométhodologique à l'interaction interlingue

Au lieu d'études en termes de stratégies, d'autres chercheurs ont privilégié une approche plus ethnométhodologique à l'étude des interactions interlingues. Plus précisément, plusieurs auteurs ont eu recours à des outils méthodologiques issus de l'analyse conversationnelle (2.2.3.1). Parmi ceux-ci, Gulich (1990 : 81) souligne que dans une telle approche, les analyses sont basées sur les deux principes d'organisation séquentielle (*principle of sequential organization*), ou plus simplement

¹⁸⁰ Nous ne reprenons pas les observations faites en 2.2.5.1 pour notre rejet de la notion de stratégie dans l'interactionnisme en sciences du langage, qui restent valables ici.

principe de séquentialité (cf. 2.2.4.1.3 et 2.3.3.1), et principe de détermination locale (*principle of local determination*). Ce deuxième principe postule que la réalité est co-construite dans l'interaction et qu'il s'agit donc de « découvrir l'ordre dans le comportement des participants [...] cela veut dire : ne pas partir de catégories théoriques préétablies, mais emprunter les catégories du groupe étudié¹⁸¹ » (*ibid.* 83). On retrouve ici la perspective émique dans les analyses (2.3.3.2) en termes de catégorisations (2.3.3.3).

Comme souligné par Vasseur et Arditty (1996 : 63), cela s'est traduit dans la pratique par l'identification de séquences conversationnelles latérales (2.2.3.1) à partir d'un déclenchement de la séquence. Ce déclenchement peut être fait par l'interlocuteur qui a la parole (auto-déclenchement) ou par celui qui ne l'a pas (hétéro-déclenchement). Des moyens de déclenchement sont entre autres des signaux soit verbaux, autrement dit des mots, soit non-verbaux, tels les productions paraverbales (« uh ? ») les silences aux points de transition ou l'arrêt de la production de procédés régulateurs (2.2.3.1).

2.3.3.4.2.1 Différents types de séquences

Dans les lignes qui suivent, nous allons envisager plusieurs types de séquences latérales¹⁸² identifiées par les études sur les interactions interlingues. Cette identification s'est parfois accompagnée de la formulation d'hypothèses quant aux processus cognitifs subjacents.

Les Séquences Potentiellement Acquisitionnelles

Le type de séquence qui a eu le plus de succès dans la littérature est celui des « Séquences Potentiellement Acquisitionnelles » (désormais SPA), tant que cette dénomination semble indiquer parfois l'entière des différents types de séquences latérales ayant potentiellement trait à l'acquisition. Les SPA sont conceptualisées pour la première fois par De Pietro, Matthey et Py (1989). Avant tout, les auteurs explicitent que l'apparition d'une SPA est liée à la présence d'un contrat didactique, même implicite (*ibid.* 107). Ce contrat didactique consiste en un contrat de communication (2.2.4.2.2) qui comprend une finalité didactique ; en d'autres termes, l'apprentissage est inscrit dans la situation. Ce contrat permet alors l'aménagement des faces des interlocuteurs lors des SPA, séquences qui pourraient autrement être menaçantes.

Dans une SPA, les auteurs identifient trois mouvements : un premier mouvement d'autostructuration par lequel l'alloglotte/apprenant agit sur sa propre interlangue ; un deuxième mouvement d'hétérostructuration par lequel le locuteur natif « intervient dans le mouvement

¹⁸¹ Nous verrons en 4.2 les limites d'une telle approche nous conduisant à sa partielle relativisation.

¹⁸² Dans cette section nous ne prétendons pas aborder l'ensemble des séquences étudiées dans la conversation exolingue et l'interaction interlangue. Nous ne prenons en considération que celles qui ont le plus d'écho dans les recherches successives et qui nous permettent d'aborder d'un point de vue suffisamment général l'interaction interlingue, alors que d'autres séquences (par exemple Reich et Rost-Roch 1995) examinent des questions d'intérêt certain mais restreint.

précédent pour des raisons diverses (aider l'apprenant, le corriger, infléchir son discours, etc.) » (*ibid.* 102) ; un troisième mouvement enfin qui est un double mouvement d'interprétation qui oriente l'intervention du locuteur natif et l'éventuelle prise par l'apprenant. Concrètement, le premier mouvement s'opère lors du tour de parole de l'alloglotte au moment où celui-ci a une hésitation, normalement due à un manque de vocabulaire. Lors du deuxième mouvement, l'utilisateur expert intervient alors pour combler cette lacune et permettre à l'alloglotte de s'exprimer. Dans ce deuxième mouvement, on assiste à une décontextualisation de l'élément langagier en question. Autrement dit, cet élément est extrait du flux de la conversation, ce qui en facilite le repérage par l'alloglotte. Dans le troisième mouvement, l'alloglotte opère une prise¹⁸³, autrement dit il répète l'élément. Cela se fait soit toujours de manière décontextualisée, soit en re-contextualisant, en intégrant la prise à la conversation.

Du point de vue conversationnel, le schéma essentiel d'une SPA présente trois constituants : une *sollicitation*, une *donnée* et une *prise*, correspondant aux mouvements que nous venons de décrire. Dans une SPA, on voit avant tout une juxtaposition qui met en rapport deux formes énoncées par l'alloglotte et l'utilisateur expert, enfin une troisième forme de l'alloglotte se rapprochant de celle du natif, jusqu'à arriver éventuellement à l'identique.

Il est important de noter que même en présence d'un contrat didactique explicite – ce qui est le cas des interactions télé-tandem – il peut y avoir de la résistance au mouvement d'hétérostructuration de la part de l'alloglotte. Cela revient à affirmer d'une part le caractère localement négocié du contrat de communication, dans ce cas du contrat didactique (principe de détermination locale) ; d'autre part, comme le dit Matthey, on constate qu'il y a une sélection des données par l'apprenant (1996 : 140-141).

Py (1989 : 88) affine le premier modèle des SPA en distinguant deux types d'interventions possibles dans le mouvement d'hétérostructuration du locuteur natif : d'une part des interventions à caractère collaboratif, de l'autre à caractère « cosmétique » (*ibid.*). Le critère de cette distinction est la présence ou non de compréhension de la part de l'utilisateur expert. Si l'utilisateur expert ne comprend pas ce que l'alloglotte veut dire, ses interventions ont un caractère collaboratif (au sens de Grice) car elles visent la co-construction du sens. Si au contraire l'utilisateur expert comprend ce que l'alloglotte veut dire mais opère quand-même un mouvement d'hétérostructuration, Py parle d'intervention justifiée par le contrat didactique. Une telle hétérostructuration n'est pas nécessaire à l'intercompréhension, elle est superflue et ne sert qu'à « embellir » la manière de s'exprimer de l'alloglotte, d'où le choix de Py d'appeler ces interventions « cosmétiques ».

¹⁸³ Ce terme est équivalent de l'anglais *uptake*.

Les SPA syntaxiques

Des chercheurs comme Alber et Py (1986) ou Matthey (1996 : 3) soulignent l'importance de la composante lexicale dans les interactions interlingues et dans les SPA. Matthey (1996 : 196) fait l'hypothèse que, pour qu'il y ait l'apparition de SPA portant sur des aspects morphosyntaxiques, il faudrait une « conscience linguistique à dominante morphosyntaxique ». Autrement dit, les interlocuteurs devraient être sensibles aux dimensions morphosyntaxiques de la langue.

Il revient à Jeanneret et Py (2002) d'avoir formalisé les caractéristiques propres aux SPA portant sur la syntaxe¹⁸⁴. Les SPA syntaxiques présentent une structure combinant autostructuration et hétérostructuration très proche de celle des SPA. Une première caractéristique des SPA syntaxiques réside, d'après ces auteurs, dans les différentes modalités de décontextualisation de l'élément langagier en question, dans ce cas une structure syntaxique. Dans les SPA syntaxiques, la décontextualisation peut être « remplacée par une réutilisation du schème avec d'autres lexèmes » (*ibid.* 40). Une autre modalité de décontextualisation serait celle de « l'institution d'un énoncé en paradigme » (*ibid.* 43). Suite à ces modalités de décontextualisation, la récontextualisation serait l'utilisation du schème syntaxique dans le cadre du discours en place avant la SPA syntaxique.

Une autre caractéristique différenciant les SPA lexicales et syntaxiques est le fait que, dans la plupart des cas, dans ces dernières il n'y aurait pas toujours de sollicitation d'aide de la part de l'alloglotte/apprenant et que la SPA syntaxique démarrerait directement par le mouvement d'hétérostructuration. Nous notons par ailleurs que dans ce cas il s'agirait majoritairement, mais pas seulement, de ce que Py (1989, 1990) appelle interventions cosmétiques.

Les Séquences d'Evaluation Normative

La question de la relation à la norme grammaticale, implicite dans le concept d'intervention cosmétique, est reprise par Py (2000) dans la conceptualisation de ce qu'il appelle séquence d'évaluation normative. La réflexion de Py part d'un questionnement sur le traitement de la norme dans les interactions interlingues. Il distingue « la norme comme processus et la norme comme résultat de ce processus. Le processus est une activité dialogique qui institue une expression en objet d'évaluation ou de correction, dans le but *non pas d'améliorer l'intercompréhension*, mais de rendre visible une certaine *distance entre l'expression* en question *et la norme* telle que se la représente l'énonciateur de la correction »¹⁸⁵ (Py 2000 : par. 6).

Dans les séquences d'évaluation normative, le déclenchement de la séquence latérale ne dépend donc pas d'un manque d'intercompréhension. L'utilisateur expert comprend l'alloglotte, mais décide d'intervenir quand-même. Ce qui est important, c'est l'hypothèse d'après laquelle l'intervention de

¹⁸⁴ Ces auteurs n'abordent pas la question de la morphologie, mais il nous semble que leurs observations pourraient porter sur ce domaine aussi.

¹⁸⁵ Nous soulignons.

l'utilisateur expert nous renseigne sur ses représentations quant à la norme grammaticale, le contrat (didactique) de communication et la nécessité d'intervenir. En d'autres termes, les séquences d'évaluation normative nous renseignent sur les catégorisations opérées par l'utilisateur expert : « les représentations de la norme et de l'apprenant jouent un rôle central dans les SEN [séquences d'évaluation normative]. Les représentations et comportements conversationnels sont interdépendants » (Py 2000 : par. 49). Cela se rattache aux observations de Gajo et Mondada (2000 : 138-139), d'après qui ce qui compte est moins la correction formelle définie par un observateur extérieur que le traitement qui en est fait (ou pas) par les interlocuteurs. Cette observation sera particulièrement importante pour nos analyses.

En ce qui concerne leurs caractéristiques formelles, les séquences d'évaluation normative ne comportent pas de sollicitation, au contraire elle sont ouvertes sur initiative de l'utilisateur expert. Py note également que dans le cas de ces séquences, on n'assiste pas toujours à une décontextualisation, ni à une prise de l'élément langagier. Néanmoins, ces caractéristiques formelles ne sont pas toujours présentes, ce qui rend difficile une distinction entre séquences d'évaluation normative et SPA syntaxiques.

Les Séquences Conversationnelles Explicatives

Dans les diverses définitions des SPA et SPA syntaxiques (De Pietro *et al.* 1989, Jeanneret et Py 2002, Porquier et Py 2004, Py 1989, 1990, 2000 entre autres), ce qui est commun est le fait que la séquence latérale est déclenchée à partir d'un tour de parole de l'alloglotte. Autrement dit, l'élément langagier traité dans la séquence latérale apparaît pour la première fois dans un énoncé de l'alloglotte. Cela n'est pas le cas dans les séquences conversationnelles explicatives (Gulich 1990), qui sont ouvertes à partir d'un tour de parole du locuteur natif. Dans ces séquences, un ou plusieurs éléments langagiers employés par l'utilisateur expert ne sont pas compris par l'alloglotte. Ce dernier décide alors de signaler son manque de compréhension, ce qui entraîne une explication de la part de l'utilisateur expert, « en précisant que l'explication concerne un objet langagier, c'est-à-dire qu'il s'agit de l'explication d'un mot » (*ibid.* 90).

Pour ces séquences, Gulich parle de trois « phases » où « chaque phase est le résultat d'un travail interactif » (*ibid.* 91), autrement dit chaque phase peut s'éteindre sur plusieurs tours de parole. La première phase est la constitution de l'objet à expliquer. Si cette phase est initiée par l'alloglotte, ce qui est le cas le plus récurrent, on parlera d'explication hétéro-déclenchée. Si au contraire c'est l'utilisateur expert qui commence l'explication en absence de tout signal par l'alloglotte, on parlera d'explication auto-déclenchée. La deuxième phase est le noyau explicatif, où les interlocuteurs échangent afin d'atteindre non seulement l'intercompréhension, mais aussi éventuellement la

compréhension linguistique de l'élément en question. La troisième phase est la ratification, par laquelle l'alloglotte signale la compréhension.

Deux remarques nous semblent nécessaires à propos de ce type de séquence. En premier lieu, la distinction entre séquence conversationnelle explicative autodéclenchée et hétérodéclenchée nous semble problématique. En effet, on ne peut pas postuler un lien direct entre ostensions de l'alloglotte et inférences de l'utilisateur expert en ce qui concerne l'initiation de la séquence. Le cas le plus clair serait celui où l'alloglotte sollicite verbalement une explication. Il est plus difficile de trancher dans le cas où l'utilisateur expert infère la présence d'un manque d'intercompréhension à partir d'une ostension de l'alloglotte comme une expression mimique. Il nous semble enfin impossible de décider dans le cas où l'utilisateur expert infère un manque d'intercompréhension à partir de l'arrêt ou l'absence de production de procédés régulateurs par l'alloglotte. En effet dans un tel cas, l'absence de régulateurs est-elle une ostension ?

Deuxièmement, la structure de ces séquences a une forme qui rappelle très fortement les négociations de sens dans le cadre input-interaction. Il nous semble donc nécessaire de souligner qu'en dépit de similarités formelles, les deux concepts de négociations de sens et de séquences conversationnelles explicatives présentent des différences dérivant des théories d'où elles sont issues, dont la plus importante concerne la nature modulaire (cadre input-interaction) vs. située et distribuée (mouvance interactionniste) de la cognition.

Les Séquences Analytiques

Krafft et Dausendschon-Gay (1994) distinguent des procédés d'aide à la production, qu'ils appellent « tutelle pour communiquer », et des procédés d'aide à la compréhension par l'alloglotte, ou « tutelle pour apprendre » (*ibid.* 144). Dans ce cadre, ils conceptualisent les séquences analytiques, qui rentrent dans les aides à la compréhension.

La structure typique des séquences analytiques comprend une question de la part de l'utilisateur expert, question à laquelle l'alloglotte répond par un silence. Suite à ce silence, l'utilisateur expert répète la question, mais différemment, en l'analysant : « il ne s'agit pas dans la séquence analytique de simplifier la syntaxe et le lexique. Ce que fait le locuteur natif, c'est analyser devant et au profit du non-natif un énoncé opaque en isolant, si possible, et en précisant d'une part la référence, ce à quoi se rapporte le mouvement, de l'autre la réponse, ce qu'on demande au partenaire de faire, et en explicitant autant qu'il est nécessaire les présupposés » (*ibid.* 140). Suite à la compréhension favorisée par cette analyse, l'alloglotte peut répondre.

Les séquences analytiques se distinguent donc des séquences conversationnelles explicatives par le fait d'être déclenchées dans le cadre d'une paire adjacente question-réponse.

Récapitulatif

A la fin de cette revue, nous pouvons classer les différents types de séquence dans un tableau récapitulatif. Chaque type de séquence est caractérisé en fonction du tour de parole qui déclenche la séquence latérale, de sa structure de base et de son objet préférentiel, que nous avons appelé « critère discriminatoire ». Il est important de noter que les constituants de la structure de base peuvent s'éteindre sur plusieurs tours de parole. Les constituants entre parenthèses sont facultatifs.

Tableau 1. Types de séquences ayant potentiellement trait à l'acquisition

	<i>Tour de parole déclencheur</i>	<i>Structure de base</i>	<i>Objet</i>	<i>Critère discriminatoire</i>
SPA	de l'alloglotte	sollicitation donnée prise	surtout lexique	surtout incompréhension
SPA syntaxique	de l'alloglotte	(sollicitation) donnée prise	syntaxe	surtout correction
Séquence d'évaluation normative	de l'alloglotte	correction (prise)	surtout morphosyntaxe	correction (basée sur les représentation de l'utilisateur expert sur la norme grammaticale)
Séquence conversationnelle explicative	de l'utilisateur expert	constitution noyau explicatif ratification	lexique	Incompréhension
Séquence analytique	de l'utilisateur expert	silence après une question question analysée réponse	surtout lexique	Incompréhension

2.3.3.4.2 Séquences et cognition

A la fin de cette liste (non-exhaustive), on peut se demander si l'observation des procédés mis en œuvre peut nous renseigner sur les processus cognitifs sous-jacents et sur l'appropriation de la langue étrangère par l'alloglotte. Les chercheurs qui se sont penchés sur cette question ont pu faire l'hypothèse de l'importance de la décontextualisation, voire de l'analyse, des éléments traités dans les séquences latérales en vue d'une saisie cognitive. Ainsi, une prise décontextualisée par l'alloglotte indiquerait une saisie cognitive de l'élément. Matthey (1996 : 163) parle à ce propos

d'occurrence donnée-prise, qui reste toutefois un évènement potentiel. Cette formulation présente à nos yeux le risque d'un glissement conceptuel : identifier une prise « discursive », au sens de répétition d'une suite de phonèmes dans un tour de parole par l'alloglotte, à une prise cognitive, c'est-à-dire la compréhension de l'élément en question par l'alloglotte, voire son intégration dans l'interlingue.

La relation entre les procédés conversationnels observés dans les interactions interlingues, notamment dans le cadre des séquences latérales, et les processus cognitifs d'acquisition par l'alloglotte/apprenant est donc une relation problématique s'il en est une. Dans la prochaine section nous examinons deux manières d'aborder les processus cognitifs dans l'interaction interlingue. Nous reprendrons la question de cette relation dans le cadre méthodologique en croisant des outils de la mouvance interactionniste et des approches socioculturelles (3.4.2.2) et l'étudions dans nos analyses (4.2.6).

2.3.3.5 Deux lignes de développement de la mouvance interactionniste

On pourrait caractériser une première période de la mouvance interactionniste par rapport à l'intérêt porté aux différents types de séquences conversationnelles de gestion de l'intercompréhension ou de traitement des normes langagières. Les études de cette première période gravitaient autour de deux questions principales : quelles sont les caractéristiques des interactions interlingues ? Qu'est-ce qui favorise l'apprentissage/acquisition d'une langue étrangère dans les interactions interlingues ?

Les études sur les séquences latérales que nous venons d'examiner ont porté des pistes de réponses, mais n'ont pas su amener à des résultats concernant les processus cognitifs et la nature des apprentissages. En parcourant la littérature de la mouvance interactionniste, il nous semble pouvoir distinguer deux lignes principales de développement des positions interactionnistes. Une première, que nous qualifierons de « retour au cognitivisme », et une deuxième qui pourrait être appelée « radicalisation de l'interactionnisme ». La première perspective est exemplifiée par Bange (2005 : 10) quand il affirme que « on ne peut se contenter d'analyser les interactions pour saisir la réalité de l'apprentissage ». La seconde perspective se trouve déjà en germe dans l'affirmation programmatique de Py (2000 : 87) « une meilleure connaissance de ces circonstances [celles de la rencontre entre l'apprenant et la langue cible] nous paraît indispensable au développement d'études plus cognitivistes sur l'acquisition ».

2.3.3.5.1 Le retour au cognitivisme

Ce que nous caractérisons comme un retour au cognitivisme se base avant tout sur la volonté de créer des liens biunivoques entre les formes discursives observées et des processus cognitifs postulés en se basant sur un modèle de la cognition. Dans ce sens, comme noté par Vasseur (2004 :

112), « l'objectif [est] de montrer les traces, dans l'interaction, des opérations cognitives de traitement des données linguistiques ». Les premières tentatives en ce sens remontent à Alber et Py (1986) et leur reprise et développement par Matthey (1996).

Matthey (1996 : 179 et sq.) distingue et hiérarchise plusieurs types de prises de l'alloglotte (au sens de répétition) : en écho, par extraction, en usage. Une prise en écho est définie comme la répétition soit intégrale soit de la dernière partie ou syllabe de la donnée offerte par l'utilisateur expert de la part de l'alloglotte. Une prise par extraction arrive quand l'alloglotte répète une partie de l'énoncé de l'utilisateur expert en montrant qu'il [l'alloglotte] a compris et analysé l'élément langagier en question. Matthey reconnaît qu'il n'est pas toujours possible de comprendre si une prise est en écho ou par extraction (*ibid.* 182). Enfin, dans une prise en usage, l'alloglotte répète une partie ou l'entièreté de la donnée offerte par l'utilisateur expert en l'intégrant à son propre tour de parole.

En ce qui concerne l'impact de ces phénomènes discursifs sur la cognition, d'après cette chercheuse « il semble beaucoup plus probable qu'une prise en usage, faisant suite à une prise par extraction, marque l'aboutissement d'une activité cognitive de la part de l'apprenant, activité qui consiste à identifier l'obstacle, éventuellement à solliciter explicitement de l'aide pour le surmonter, à saisir et à intégrer la donnée » (Matthey 1996 : 190). Les prises en écho par contre ne montrent qu'une capacité à répéter une suite de phonèmes, sans forcément en comprendre la signification. Notons que cela rappelle la distinction entre imitation intelligente et imitation mécanique et l'importance de la première pour l'appropriation d'un savoir-faire.

Matthey essaie en outre de créer des liens entre ces observations et le modèle vygotkien de l'apprentissage. Ainsi, elle formule l'hypothèse d'une analogie entre les types d'occurrence donnée-prise et les stades des fonctions intellectuelles d'après Vygotsky (*ibid.* 192). A la fonction élémentaire correspondrait la prise en écho, à la fonction élémentaire intellectualisée correspondrait la prise en usage, à l'intellectualisation de la fonction élémentaire correspondrait la prise en usage précédée par une prise par extraction. De plus, nous noterons que Matthey (*ibid.* 172) associe également, en reprenant la terminologie de Schegloff *et al.* (1977), l'autoréparation autodéclenchée avec un haut degré de potentialité d'acquisition, alors que le degré le plus faible serait celui d'une hétéroréparation hétérodéclenchée, en passant par une autoréparation hétérodéclenchée. Nous pensons que cela peut être mis en relation, dans un modèle vygotkien, avec une gradualité de la ZPD telle qu'elle est envisagée par Aljafreeh et Lantolf (1994).

Un modèle théorique ultérieur dans la perspective du retour au cognitivisme est celui proposé par Bange (2005) et repris par exemple par Griggs (2007). Ces chercheurs, afin d'étudier les processus cognitifs d'apprentissage subjacents aux dynamiques conversationnelles, opèrent le choix de juxtaposer dans leurs études une perspective ethnométhodologique et une perspective cognitiviste.

Cette dernière se base sur la reprise du modèle de l'*Adaptive Control of Thought* développé par Anderson¹⁸⁶.

Avant tout, il faut noter que, dans cette perspective, le langage est considéré comme un savoir-faire procédural. A ce propos, Bange (2005 : 37) constate qu'un savoir-faire « ne peut pas dériver spontanément et directement d'un savoir déclaratif abstrait ». Au contraire, l'apprentissage d'un savoir-faire se fait dans et par la pratique, ce qui permet le passage des processus de traitement contrôlé du savoir-faire à des processus automatiques, passage appelé 'procéduralisation' » (Bange 2005 : 41)¹⁸⁷.

Tout en reconnaissant la légitimité, et même la nécessité des questionnements sur les processus cognitifs d'apprentissage dans l'interaction, il nous semble possible d'identifier plusieurs points problématiques de cette approche.

Premièrement, nous émettons des doutes quant au découpage fondant la séparation des analyses et leur juxtaposition. En effet, à la base il y a la séparation de deux aspects dans le « savoir-faire communicatif » (Bange 2005 : 28) : l'aspect cognitif et l'aspect communicatif au sens restreint, ou interactionnel. Bange (*ibid.* 35) affirme que « prendre en compte la dimension cognitive de l'activité verbale n'implique pas que l'on admette l'existence d'un sujet monologique. Cela signifie seulement qu'on fait méthodologiquement et provisoirement abstraction des aspects sociaux de l'apprentissage pour considérer ses aspects internes, le temps de les analyser ». Cette logique analytique séparative au niveau méthodologique est exactement celle que nous contestons (cf. 3.1), ce qui nous amène à caractériser cette position justement comme un « retour » au cognitivisme en dépit d'autres approches possibles.

Deuxièmement, ce choix méthodologique d'un retour à une séparation du cognitif et du social s'accompagne d'un second retour à l'apprentissage d'une langue étrangère comme apprentissage d'un code. En effet, la séparation du cognitif et du social amène à l'évacuation du social dans le cognitif, et donc à une conception des processus cognitifs comme portant uniquement sur le code langagier (encodage et décodage). Si nous reconnaissons que cela est une partie importante de la communication et de la compétence de communication, nous ne pouvons pas accepter dans notre recherche la complète absence, dans l'apprentissage, de la dimension inférentielle de la communication et du traitement, qu'ils soit holistique ou analytique, de la situation de communication. Cela nous semble d'autant plus étonnant si l'on pense que c'était justement Bange (1992a) qui avait introduit, à la suite de Schutz, les perspectives réciproques dans la communication.

¹⁸⁶ Cf. Véronique 2011 pour des études plus récentes dans ce même cadre théorique.

¹⁸⁷ On aura noté l'isomorphisme de cette position avec celle d'un McLaughlin, mais aussi de Pekarek (1999 : 18 ; 127).

Troisièmement, dans la modélisation de l'encodage-décodage langagier, tributaire de la modélisation psycholinguistique de Levelt qui renvoie à un modèle codique de la communication, il semble que chaque locuteur, lors de la cognition, se retire du terrain interactionnel afin de traiter seul le message de l'interlocuteur. Encore une fois, cette conception ne prend pas en compte un aspect social central de la cognition, à savoir le fait que la cognition, notamment dans les séquences latérales décrites, est distribuée (voir *infra*).

En résumé, le retour au cognitivisme part d'un questionnement nécessaire sur la cognition dans l'apprentissage dans l'interaction. Néanmoins, un tel questionnement peut relever le défi de modéliser la complexité de son objet d'étude seulement aux trois conditions de 1. retrouver l'interactionnel, notamment dans sa dimension située, dans les processus cognitifs ; 2. concevoir l'apprentissage du savoir-faire procédural langagier¹⁸⁸ comme plus que le seul encodage/décodage langagier ; et 3. prendre en compte le fait que la cognition est distribuée et continuellement soumise à la rétroaction dans l'interaction.

2.3.3.5.2 La radicalisation de l'interactionnisme

Comme dans le cas du retour au cognitivisme, les études que nous regroupons sous l'appellation « radicalisation de l'interactionnisme » partent du constat de l'insuffisance de l'identification de différentes séquences latérales dans l'interaction (Mondada et Pekarek Doehler 2000 : par. 1 ; Vasseur 1990 : 99). Contrairement au retour au cognitivisme, ces études développent une approche caractérisée par une conception de la cognition comme phénomène situé et distribué (Mondada et Pekarek Doehler 2000, 2004). Cela s'accompagne d'un élargissement de la conception de l'objet d'apprentissage, voire une complexification du regard porté sur l'interaction interlingue comme « différents modes de participations » (Vasseur 2005 : 26).

2.3.3.5.2.1 Une cognition située et distribuée

En premier lieu, dans une telle perspective l'accent est mis sur l'emploi instrumental de la langue, autrement dit un emploi finalisé, ce qui signifie que « loin de considérer l'interaction comme simple déclencheur des processus cognitifs, [le chercheur] la comprend comme facteur qui structure la forme et le contenu du développement cognitif aussi bien que langagier » (Mondada et Pekarek Doehler 2000 : par. 4). Cela revient à mettre au centre des recherches la notion de médiation sociale dans l'interaction, médiation sociale qui ne sera pas uniquement unidirectionnelle mais qui rentrera dans la dynamique dialogique de l'interaction. « La dimension réciproque des processus de médiation, voire d'étayage, a trait non seulement à la question de savoir comment l'autre médiatise une tâche donnée pour l'apprenant, mais surtout comment l'apprenant intervient dans le processus

¹⁸⁸ Nous dirions plus volontiers "compétence de communication". Cf. 2.4.

de médiation même, comment il guide l'autre dans ses interventions et comment il co-construit son rôle de médiateur à travers l'orientation réciproque des activités » (Mondada et Pekarek Doehler 2000 : par. 27) :

La cognition est imbriquée dans l'interaction [...] et est foncièrement procédurale (i.e. n'est pas constituée d'un ensemble de connaissances communes, mais de procédures permettant l'établissement et le rétablissement de l'intersubjectivité dans l'interaction) [...] Une telle approche est bien illustrée par la façon dont elle traite de la compréhension, qui n'est pas vue comme un processus ou un état cognitif intérieur au sujet, mais comme un accomplissement collectif, publiquement exhibé dans le déploiement de la séquentialité de l'interaction. Chaque tour de parole, en effet, projette sur le tour successif des attentes normatives et exhibe en même temps une compréhension à toutes fins pratiques du tour précédent en y enchaînant d'une certaine façon.

(Mondada et Pekarek Doehler 2000 : par. 51-2).

Nous devons relever deux positions différentes quant à la conception de la cognition dans les interactions. D'une part celle que l'on vient de citer, qui envisage la co-construction du sens dans un logique pour ainsi dire strictement immanente (voir également Gajo et Mondada 2000) ; d'autre part une position qui affirme au contraire l'importance du passé et de l'histoire interactionnelle des interlocuteurs dans les processus de co-construction du sens (Vasseur 2005).

2.3.3.5.2.2 De la composante langagière aux composantes discursive et interactionnelle

Mettre l'accent sur la construction interactionnelle des savoirs discursifs dans une conception de la cognition située et distribuée revient à remettre en cause l'idée que l'apprentissage ne concerne que la langue cible, autrement dit la composante langagière : « en quoi peut donc consister, en effet, une compétence d'interaction sinon en la capacité d'articuler ses actions avec celles des autres [...] en faisant des hypothèses (et en les vérifiant) sur les intentions de signification de ses partenaires et sur la manière dont elles sont susceptibles d'interpréter ses propres intentions ? » (Pekarek Doehler 2000 : 2). Même si nous nous arrêtons davantage sur le modèle de compétence de communication que nous adopterons dans le chapitre suivant, il nous semble important de situer certains points centraux dans le contexte de la mouvance interactionniste.

Avec Pekarek Doehler (2000 : 7-8), nous notons que « postuler en ce sens la coordination même des activités comme une composante centrale des capacités de communication attire notre attention sur l'importance capitale, non pas de ce que l'apprenant est capable de faire tout seul, mais de ce qu'il arrive à faire avec autrui et, surtout, de ce que la situation lui demande de faire ». Il est important de

souligner que cela est à comprendre non seulement dans le sens vygotkien de médiation, mais aussi dans un sens plus batesonien d'apprentissage II (Bateson 1977 : 313), c'est-à-dire que « l'opération de communication est un apprentissage permanent de la façon de communiquer » (Vasseur 2005 : 78).

On voit comment la radicalisation de l'interactionnisme dépasse l'étude des séquences latérales dans une voie à la croisée entre l'ethnométhodologie et le socioconstructivisme. L'accent est mis alors sur le développement des capacités à prendre part à une interaction et à mettre en place des procédés conversationnels adaptés à la situation, voire négocier ces procédés dans l'interaction même.

Une telle approche n'est pas sans poser des questions méthodologiques d'observabilité. En effet, Pekarek (1999 : 23) note que « les traces discursives des processus de construction des compétences, par exemple sous forme de séquence de négociation, sont pratiquement absentes au niveau des compétences discursives, ce qui pose un sérieux problème d'observabilité ». De notre part, sans ignorer que depuis la date de cette affirmation les progrès ont été nombreux (cf. Hall *et al.* 2011), nous ferons l'hypothèse qu'une observabilité peut être construite à partir de modèles de l'apprentissage dans l'interaction (2.1), de l'interaction (2.2), et de l' (des) objet(s) d'apprentissage (2.4).

Pour conclure cette section, nous noterons comment cette radicalisation de l'interactionnisme n'est pas à l'abri de critiques. La majeure nous semble être le risque que l'on peut courir, dans cette perspective, de se focaliser seulement sur le niveau interactionnel dans une perspective ethnométhodologique qui, tout en étant plus globale et compréhensive que la seule analyse des séquences latérales de gestion de l'intercompréhension et de traitement des normes, ne peut pas dépasser le niveau de l'intercompréhension dans l'interaction pour nous informer sur le niveau des processus cognitifs d'apprentissage.

2.3.3.6 L'étayage dans la mouvance interactionniste

Avant d'examiner brièvement l'épistémologie – ou mieux : les épistémologies – de la mouvance interactionniste, il nous faut nous arrêter sur l'appropriation de la notion d'étayage, et de son champ conceptuel, dans la mouvance interactionniste.

Plusieurs chercheurs mobilisent les notions de ZPD et de médiation. Ainsi, par exemple Matthey (1996) établissait déjà des liens entre la ZPD des apprenants et les différents types d'occurrence donnée-prise (*ibid.* 138) : « La ZPD s'identifie, d'abord, dans la prise par mention qui est un indice de la verbalisation du problème rencontré par l'apprenant, puis dans l'intégration de la donnée qui faisait problème à un énoncé structuré de l'interlangue ». Autrement dit, la ZPD serait liée aux

mouvements d'autostructuration et hétérostructuration dans la décontextualisation de l'élément langagier, mouvements suivis par la prise recontextualisant l'élément langagier en question.

D'autres chercheurs ont repris les notions élaborées par Bruner. En particulier, nous nous limitons à nommer l'étude de Krafft et Dausendschon-Gay (1990) qui, à partir de la notion de LASS (*Language Acquisition Support System*), que Bruner avait élaboré pour contrebalancer le LAD chomskien (*Language Acquisition Device*), proposent la conceptualisation d'un SLASS (*Second Language Acquisition Support System*). Ce SLASS comprendrait « les routines facilitatrices, le cadrage de différentes activités, les séquences analytiques », les différents types de séquences latérales ayant potentiellement trait à l'acquisition (Arditty 2005), ainsi que les formats d'interaction (2.3.2.3.2.3).

Un autre point important dans l'adoption de la notion d'étayage dans la mouvance interactionniste est une conception plus large des objets d'étayage :

Dans la perspective qui est la notre, de centration sur la construction collective du sens dans le dialogue, on ne peut considérer que l'aide de l'autre se limite à des savoirs de type strictement linguistique. L'étayage offert n'a pas pour seul objet la prévention ou la réparation de problèmes d'intercompréhension ou de production liés aux formes. Il propose une aide et un accompagnement qui se situent au niveau plus global de l'accompagnement continu et progressif de la tâche discursive. (Arditty et Vasseur 2002 : 257)

Une telle conception fait écho au changement de conception de l'objet d'apprentissage typique de la radicalisation de l'interactionnisme. Dans cette perspective, l'étayage ne vise plus seulement l'autonomie langagière dont l'exemple paradigmatique est le monologue, mais aussi il vise le soutien de l'interdépendance dans la co-construction de sens. Cela se rattache à la proposition de substituer la notion de bifocalisation de Bange avec celle de multifocalisation (Arditty et Vasseur 2002 : 260. Cf. 2.3.3.4), changement qui signifie justement que « l'objet éventuel d'apprentissage n'est pas seulement le capital lexical et l'ensemble de règles formelles qui sont tout autant l'objet des réactions normatives des protagonistes de l'interaction que des descriptions des linguistes, mais un ensemble de moyens d'interagir de manière plus satisfaisante par le langage » (*ibid.*).

Dans ce cadre, une place importante revient aux formats d'interaction, autre notion brunerienne. Le format, parfois appelé scénario, est une séquence rituelle qui permet à l'enfant, ou plus largement à l'apprenant, d'aller du connu vers le nouveau ou l'automatisation du nouveau. La caractéristique principale de ces formats est le fait que leur présence dans l'histoire conversationnelle permet à l'interlocuteur d'anticiper, de connaître d'avance l'intention communicative de l'apprenant, ce qui libère la communication de la dépendance de la forme langagière qui est par conséquent

manipulable. Cependant, l'importance des formats est sujet de discussion. Par exemple, Arditty (2005 : 17) note que l'apprenant montre souvent un intérêt majeur dans l'apprentissage quand on assiste à une « déritualisation ». Nous pourrions en conclure que si les formats peuvent revêtir une certaine importance pendant l'apprentissage, d'autre part l'apprenant doit pouvoir négocier le sens et la situation (Pekarek 1999 : 157 ; Mondada et Pekarek Doehler 2004 : 504), ou plus précisément le métacontexte.

En ce qui concerne la notion d'étayage, Mondada et Pekarek Doehler (2000 : par.5. Mais aussi déjà Hudelot et Vasseur 1997 : 132) notent que souvent cette notion se trouve « réduite à n'être qu'un support linguistique expert, réalisé dans un rapport certes interactif mais asymétrique et unidirectionnel ». Une première articulation intéressante à noter est celle de Bange (2005 : 53), qui note que non seulement l'étayeur¹⁸⁹ doit « assurer l'apprentissage en faisant agir », mais aussi qu'il doit viser la « transition vers l'auto-contrôle », ce qui implique que « l'expert laisse l'apprenant agir en le guidant, au risque que le résultat ne soit pas satisfaisant au regard d'un critère de correction (c'est-à-dire d'élégance¹⁹⁰) qui ne peut être que second par rapport au critère de communication (d'intercompréhension) » (*ibid.* 54).

Hudelot et Vasseur (1997) et Vasseur (2005) formulent une série d'observations particulièrement intéressantes visant une conception élargie de l'étayage, notamment dans la perspective du « développement de [l]a capacité à participer » aux interactions (Vasseur 2005 : 244). Premièrement, il faut noter que Hudelot et Vasseur travaillent la notion d'étayage pour l'insérer dans le cadre d'une conception interactionniste de la communication. Ainsi, l'étayage (Hudelot et Vasseur 1997 : 112-113) « participe des propriétés du langage :

- s'inscrit dans la multiplicité des sémiotiques verbales [...]
- s'appuie sur le discours déjà là [...]
- s'appuie sur le discours de l'autre [...]
- s'inscrit dans la redondance des routines [...]
- actualise l'aspect réflexif du langage [...]
- se situe [...] dans la dimension dynamique du langage ».

Dans le même article, ces auteurs identifient neuf sens différents pris par l'expression d'étayage :

1. l'étayage comme intention antérieure à l'interaction pédagogique, comme c'est le cas de la programmation des interventions du tuteur dans l'article fondateur de Wood, Bruner et Ross, traduit dans Bruner (1983) ;
2. l'étayage comme traduction trans-sémiotique (*infra*) ;

¹⁸⁹ Bange parle plus précisément de « tuteur ».

¹⁹⁰ Notons en passant le pendant avec les interventions appelés « cosmétiques » par Py (1989).

3. l'étayage comme réaction aux dires de l'autre, autrement dit le fait que l'étayage suit le principe de séquentialité ;
4. l'étayage comme ressource pour le novice, qui trouve dans l'expert des ressources palliant à ses insuffisances ;
5. l'étayage comme déclencheur d'activité permettant un apprentissage dans la ZPD ;
6. l'étayage comme attitude globale s'étendant au-delà des aides ponctuelles, par exemple dans les séquences latérales (2.3.3.4.2.1 et *infra*) ;
7. l'étayage de l'étayage (*infra*) ;
8. l'étayage virtuel dans le dialogue de soi à soi, où l'apprenant verbalise ses hésitations dans son élaboration cognitive, en prenant éventuellement l'interlocuteur à témoin de son processus ;
9. l'étayage comme un mouvement dialogique parmi d'autres (cf. 2.3.2.3.2.1).

Dans cette liste, trois points (2, 6 et 7) viennent enrichir et compléter les réflexions faites tout au long des chapitres et paragraphes précédents. Premièrement, « l'étayage comme traduction trans-sémiotique » (*ibid.* 110 ; Vasseur 2005 : 245) concerne non seulement le rôle de la communication non-verbale dans la compréhension (inférence) du verbal, mais aussi par exemple quand l'écrit vient éclairer l'oral (cf. Bouchard 2005 pour la classe de langue). Deuxièmement, « l'étayage comme attitude globale » concerne l'ensemble d'actions tout au long de l'interaction. Dans les exemples donnés, Hudelot et Vasseur (1997 : 120) semblent identifier cela avec un certain type d'étayage par questionnement¹⁹¹, alors qu'à notre sens la globalité de l'étayage pourrait porter également sur les formes de participation à l'interaction, notamment en ce qui concerne les composantes discursive et interactionnelle de la compétence communicative (2.4.2.3). Troisièmement, nous relevons « l'étayage de l'étayage » (*ibid.* 121), également appelé « étayage inversé » (Vasseur 2005 : 148), autrement dit un mouvement par lequel l'apprenant dirige l'expert dans son étayage dans la co-gestion de la communication¹⁹², notamment dans les séquences latérales de gestion de l'intercompréhension et de la norme langagière. Cela est à rattacher au caractère dialogique de l'interaction et aussi à la (ré)distribution continue des expertises (Hudelot et Vasseur 1997 : 131-132), autrement dit l'actualisation des expertises croisées tout au long de l'interaction.

¹⁹¹ Qui n'est pas sans rappeler François (1993).

¹⁹² Notons en passant les convergences entre l'étude de Hudelot et Vasseur (1997) d'une part et celles de Poehner (2008) et Van Compernelle (2010) de l'autre, convergences d'autant plus surprenantes qu'elle naissent de recherches sans points de contact si non la commune racine vygotskienne.

On terminera cette section avec la définition que les auteurs donnent de l'étayage (Hudelot et Vasseur 1997 : 133) :

Ce qui caractérise l'étayage c'est qu'il reflète la tension constante entre les attentes de l'un des partenaires (l'expert du moment) et les réactions-productions de l'autre (le moins expert du moment). Cette tension se manifeste dans le discours à travers diverses formes discursives et mouvements dialogiques. Ce sont ces manifestations que nous appelons étayage.

2.3.3.7 Epistémologie

Avant tout, nous pouvons observer que le parti pris épistémologique dans la mouvance interactionniste et sa radicalisation est celui du constructivisme (Le Moigne 1995). Cela est particulièrement évident dans l'affirmation de Matthey (1996 : 31) selon qui « les observables ne sont pas donnés mais construits par une théorie, en fonction d'un objectif, qui est de décrire et d'interpréter une partie de la réalité. La construction des faits implique l'utilisation d'une méthode et cette construction instaure une dialectique entre la théorie et les observables, où la première est indispensable pour penser les seconds, mais où, en retour, les observables permettent d'envisager les aménagements et les limites de la théorie ». A ce positionnement constructiviste, il faut ajouter une conception complexe des phénomènes étudiés (cf. par exemple Pekarek 1999 : 163) visant à prendre en compte et modéliser une réalité multidimensionnelle concernant notamment les enjeux communicatifs, les structures organisationnelles de l'interaction, les positionnement interactionnels des interactants et les dimensions cognitives. Si ces dimensions donnent lieu à des analyses différentes, ces dernières sont ensuite reliées d'après une modélisation systémique, mettant éventuellement en relief des constellations spécifiques (Pekarek Doehler 2002 : 124), également appelées « configurations » et « attracteurs » (3.2.1).

2.3.3.7.1 Ontologie

Au niveau de la nature de la langue et de la cognition, en suivant Pekarek Doehler (2006), nous pouvons noter un double élargissement des conceptions par rapport aux courants cognitivistes en RAL : la langue n'est pas qu'une forme et la cognition n'est pas qu'individuelle. Plus précisément, la mouvance interactionniste en RAL présente « une perspective praxéologique sur le langage qui insiste sur le caractère mutuellement constitutif du langage et de l'activité sociale » (*ibid.* 128). Le langage sera alors défini « comme un ensemble adaptatif émergeant de ressources sémiotiques situées dans l'action sociale » (*ibid.*). D'où une conception de la compétence de communication comme située (*ibid.* 129 et cf. 2.4) et consistant à « gérer à la fois les mots et les structures linguistiques du discours, les activités de discours et les relations entre les participants, y compris

leurs attentes réciproques, leurs systèmes de valeurs et leurs interprétations du monde » (Pekarek Doehler 2002 : 130). Notons qu'une telle définition n'est pas sans renvoyer à ce que nous avons appelé un modèle inférentiel et interactionniste de la communication.

En ce qui concerne le modèle de la cognition dans la mouvance interactionniste, quand il est explicité, il l'est en des termes de cognition située et distribuée :

participation gives rise to cognitive practices, forms of attention, and conjoined orientations that are embedded, publicly exhibited, and made recognizable in actual actions, and are socially mediated and collectively monitored through interaction. In this sense, cognition can be said to be socially situated in a twofold sense, in the sociocultural definition of the situation as well as in the local contingencies of everyday actions. (Mondada et Pekarek Doehler 2004 : 504)

Conformément à ces conceptions de l'objet d'apprentissage et de la cognition, la conception du processus d'apprentissage est également multidimensionnelle. De plus, « pour être à même d'envisager cette multidimensionnalité, on ne peut que partir d'observations empiriques et élaborer un cadre théorique suffisamment éclectique qui en rende compte » (Matthey 1996 : 114), ce qui amène, comme nous avons noté, différents chercheurs à s'appuyer sur différentes théories de l'apprentissage.

2.3.3.7.2 Méthodologie

A partir de ces conceptions concernant les objets de recherche dans la mouvance interactionniste, plusieurs méthodes sont mobilisées. Avant tout, il faut noter que, par rapport à d'autres approches en RAL (par exemple celle fonctionnaliste), si le but est l'explication du processus d'acquisition/apprentissage, cette explication ne passe pas que par une description de l'évolution de l'interlangue, mais il s'agit aussi « d'expliquer pourquoi elle évolue (ou n'évolue pas) » (Matthey 1996 : 10). De plus, toutes les recherches relevant de la mouvance interactionniste se basent sur des données authentiques recueillies principalement par enregistrement. Cela amène à prendre en compte, dans la recherche, l'impact du dispositif d'observation (Arditty 2005).

Dans la radicalisation de l'interactionnisme en RAL, nous avons noté que si les observables de l'apprentissage restent la prise et la saisie des données (Py in Gajo et Mondada 2000 : 11), ces éléments sont considérés et conçus dans la dynamique de la cognition située et distribuée. Pekarek Doehler (2006 : 127) recourt à la notion d'infrastructure procédurale des interactions sociales (Sacks 1992 : 1338), autrement dit le principe de séquentialité.

Le principe de séquentialité est un premier pas pour comprendre la nature située de la cognition et donc de l'appropriation par l'alloglotte/apprenant, mais il ne saurait pas suffire. Plus largement, les méthodes de recherches déployées visent à comprendre la co-construction de la situation, ce que Py

(in Gajo et Mondada 2000) appelle le « contexte social [qui] se définit par des (re)définitions collectives des rôles des participants et de leurs relations ». Ainsi, c'est le point de vue émique qui prévaut, tant que Bigot (2005a : 48-49) parle d'un continuum entre le regard du chercheur et celui des acteurs. Néanmoins, les méthodes diffèrent notamment pour le recueil de données, allant de l'enquête par questionnaire (Pekarek 1999) à l'analyse des catégorisations des interactants dans l'interaction (Dausendschon-Gay 2010).

Enfin, les méthodes mises en place dans les recherches de la mouvance interactionniste font souvent coexister plusieurs techniques (Matthey 1996, Pekarek 1999, 2002) afin de rendre compte, tant que faire se peut, de la complexité de la situation étudiée (Pekarek 1999 : 5). Notons enfin que parmi ces techniques on compte des études statistiques, mais que celles-ci ne sont que « des indices parmi d'autres » (Matthey 1996 : 31), contrairement au cadre input-interaction.

2.3.4 Synthèse

Dans ce chapitre nous avons abordé trois différentes approches en RAL donnant une place centrale à l'interaction. Au fil des pages, nous avons noté les choix épistémologiques de ces approches ainsi que leurs résultats, que nous résumons dans le tableau ci-dessous.

Les observations faites nous permettront d'opérer des « choix responsables » (Narcy-Combes 2005) sans tomber dans l'« illusion ontologique » (Narcy-Comes 2010) ou l'incohérence de certaines approches se réclamant du pluralisme (Macaire 2010).

Tableau 2. Comparaison des approches à l'étude de l'interaction en RAL

	Cadre input-interaction	Approches socioculturelles	Mouvance interactionniste (et radicalisation de l'interactionnisme)
<i>Modèle de référence de la communication</i>	modèle télégraphiste	rejet du modèle télégraphiste, parfois adoption du modèle inférentiel	modèle interactionniste
<i>Modèle de référence de la cognition</i>	modèle modulaire de Fodor	modèle de la cognition située et distribuée	plusieurs modèles (modèle psycholinguistique de Levelt ; modèle de la cognition située et distribuée)
<i>Rôle de l'interaction en milieu social</i>	exposition à input modifié et compréhensible, possibilité de négociation de l'input, possibilité d'avoir évidence négative sur l'output	lieu des activités médiées où a lieu l'intériorisation des instruments symboliques	lieu où l'intercompréhension s'unit au travail d'acquisition

<i>Nature de l'objet d'apprentissage</i>	représentations cognitives en termes de savoir et savoir-faire constituant une grammaire	instrument(s) symbolique(s) médiatisant les régulations	compétence à interagir socialement
<i>Nature du processus d'apprentissage</i>	processus individuel en plusieurs étapes aboutissant à une accumulation/changement de savoirs et savoir-faire allant constituer une grammaire	processus social d'intériorisation de l' (des) instrument(s) symbolique(s) en termes de développement évolutif et révolutionnaire	processus de socialisation
<i>Epistémologie</i>	réaliste (basée sur le critère de falsification)	constructiviste	constructiviste et complexe
<i>Méthodologie</i>	analytique et quantitative	méthode génétique	analyse des procédés d'après le principe de séquentialité de l'analyse conversationnelle ; éventuellement modélisation systémique

Pour conclure ce chapitre, nous pouvons affirmer que nous adoptons une épistémologie constructiviste informée par les recherches socioconstructivistes et interactionnistes en RAL (cf. 3.1). Il s'agira donc, dans notre étude de l'étayage, de suivre les définitions données à la fin des chapitres précédents et d'aborder notre objet du triple point de vue du positionnement discursif, des procédés (ethnométhodologiques) mis en place et de leur signification sur le plan de la cognition et du développement.

2.4 La notion de compétence de communication

D'après Le Bray, « l'observateur doit avoir une idée des compétences requises pour la réalisation de la tâche proposées. Sans ce travail d'abstraction, l'observateur risque d'en rester au repérage et à l'historique des manipulations successives de l'usager » (2002 : 43). Dans ce chapitre, nous abordons donc la notion de compétence de communication et proposons un modèle pour sa mobilisation dans le contexte du télé-tandem. Même si nous pensons que ce modèle, ou des parties de celui-ci, pourraient intéresser également d'autres contextes, nous tenons à souligner que le modèle présenté dans ce chapitre est élaboré avant tout pour les besoins de la présente recherche¹⁹³ et pour l'apprentissage autonome des langues en télé-tandem. Nous avons besoin d'un modèle de la compétence de communication car il s'agit de l'objet d'apprentissage, dont le développement représente le but visé par le télé-tandem (Appel 1999 : 6-7). En effet, c'est en fonction d'un modèle de cet objet d'apprentissage que nous pourrions construire un modèle de l'étalement (et éventuellement de l'apprentissage) dans la ZPD. Mais avant d'entrer dans le vif du sujet, quelques précisions s'imposent.

Nous nous intéresserons principalement à la notion de compétence telle qu'elle s'est développée dans la didactique des langues et cultures. Nous ne discuterons pas en profondeur des conceptualisations opérées dans d'autres domaines¹⁹⁴. Cependant, même si nous nous positionnons résolument dans le champ de la didactique des langues et cultures (DLC), il nous semble important de pouvoir avoir recours à d'autres domaines quand une question dépasse les limites de notre discipline, ou quand une contradiction apparente peut être résolue avec un regard disciplinaire différent (Beacco 2002 : 108). Ainsi, nous nous appuyerons parfois sur les sciences de l'éducation (Dolz 2002) et sur les sciences cognitives (Laks 1996).

Cette interdisciplinarité demande un certain nombre de précautions. En effet, la migration du concept de compétence s'accompagne toujours d'enjeux éthiques, idéologiques et politiques (Beacco 2002), notamment dans des disciplines praxéologiques telles la DLC (Ludi 2006) et les sciences de l'éducation (Bronckart *et al.* 2005). Ainsi, il faut faire une distinction entre ces deux approches concernant le développement de la notion de compétence. D'une part, dans la DLC la notion de compétence a permis de dépasser (voir *infra*) des pratiques orientées vers les structures langagières décontextualisées (méthodes audio-orales) et des conceptions trop analytiques détachées de la réelle interaction et/ou des dimensions discursives (méthode SGAV et en partie la

¹⁹³ Nous n'avons pas d'affirmations concernant d'autres contextes car cela relèverait du « délire logique » (Morin 1990) ne prenant pas en compte la nécessaire confrontation des modèles aux données (Narcy-Combes 2005).

¹⁹⁴ Cf. entre autres Maingueneau (2000 : 27 et sq.) pour l'analyse du discours.

première approche communicative). D'autre part, en sciences de l'éducation plusieurs auteurs (Dolz 2002, Bronckart *et al.* 2005, Meirieu¹⁹⁵ entre autres) ont dénoncé ce qui a été appelé la « logique des compétences » comme une remise en cause, dans la formation d'adultes, du système des qualifications dans une perspective de marché du travail fortement néo-libérale¹⁹⁶, ce qui a conduit à de nombreux rejets.

Une autre précision nécessaire, en suivant Canale et Swain (1980 : 35) ou Porcher (2004), est de noter que nous sommes conscient qu'à partir de la modélisation et de l'opérationnalisation (Castellotti 2002 : 15) que nous proposons de cette notion, des développements peuvent être faits en matière d'évaluation, ce qui est toujours en rapport avec une certaine éthique et à un certain projet de société (Byram 2003, Ludi 2006).

Enfin, il pourrait sembler contradictoire que nous, qui nous positionnons dans un paradigme résolument socioconstructiviste et interactionniste, reprenons cette notion qui a été qualifiée d'incompatible avec le premier (Dolz 2002 : 99) et d'opposée au second (Vasseur 2002 : 41). En suivant De Pietro (2002), nous pensons que tout dépend de la conception que l'on développe de cette notion, raison pour laquelle la première partie de ce chapitre (2.4.1) sera consacrée à une discussion des caractéristiques que la notion de compétence doit avoir dans la présente recherche. Dans cette discussion, nous nous appuyerons justement sur les critiques faites à cette notion pour en proposer un modèle cohérent compatible avec le reste de notre cadre théorique. La seconde partie du chapitre prendra en compte ces observations pour la proposition d'un modèle de la compétence de communication se basant sur les recherches menées selon différentes perspectives en DLC.

En première approximation, nous pouvons définir la compétence de communication à la suite de Cuq (2003 : 48) comme « la capacité d'un locuteur de produire et interpréter des énoncés de façon appropriée, d'adapter son discours à la situation de communication en prenant en compte les facteurs externes qui le conditionnent ».

2.4.1 Repères et caractérisation de la notion de compétence de communication

Dans cette section, nous nous arrêterons sur les trois principales modélisations de la compétence de communication identifiées par Bérard (1991), à savoir celles de Hymes (1972, 1984), de Canale et Swain (1980) et de Moirand (1982) auxquelles nous ajouterons les différentes études théoriques préparatoires du *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (CECR) (Byram *et al.*

¹⁹⁵ <http://marcelgauchet.fr/blog/?p=1391>

¹⁹⁶ Voir à titre d'exemple les présupposés repris dans *Compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie. Un Cadre de Référence Européen* (Commission Européenne 2006).

1997, Coste *et al.* 1997, Holec *et al.* 1996). Cela sera l'occasion d'identifier certains traits centraux pour notre opérationnalisation de la notion de compétence de communication, avant de procéder à une discussion plus large des développements à donner de cette notion en fonction des critiques opérées pendant les quinze dernières années.

2.4.1.1 La compétence de communication d'après Hymes

La première formulation de la notion de compétence de communication¹⁹⁷ est traditionnellement attribuée à Hymes. Cette notion a été formulée comme une réaction à la conceptualisation opérée par Chomsky dans le cadre de la théorie générative (1965), conceptualisation amenant à la dichotomie compétence/performance. Dans la très riche réflexion de Hymes, nous élaborons six points dans son opposition constructive à Chomsky¹⁹⁸.

1. Une composante sociale de la compétence

Le premier point est le reproche que Hymes (1972 : 277) fait au modèle de Chomsky, jugé, et nous sommes d'accord, comme étant trop détaché de la réalité des choses. Ainsi, Hymes soutient que la dichotomie compétence/performance est seulement utile au projet de grammaire générative de Chomsky car elle permet d'exclure tout ce qui relève de l'utilisation contextualisée de la langue dans des phénomènes secondaires réunis sous l'appellation « performance ». Contre cette conception, Hymes propose une vision de la compétence comme incluant non seulement les éléments de la compétence linguistique chomskienne, mais aussi l'ensemble des traits socioculturels relatif à l'utilisation de la langue (*ibid.*) formant ce qu'il appelle compétence « sociale » (Hymes 1984 : 29). Les deux compétences, ou mieux : les deux *composantes* (*ibid.*), forment ce qu'il appelle la compétence de communication.

2. L'apprentissage de l'enfant entre règles grammaticales et utilisation appropriée

Cela conduit au deuxième point visant à reconsidérer l'apprentissage du langage du jeune enfant. En effet, d'après Hymes un enfant n'apprend pas « seulement » les règles grammaticales (au sens large) qui lui permettent de former des phrases correctes, mais il apprend également les règles d'utilisation *appropriée* de la langue (*ibid.* 74) :

Nous devons donc 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.

¹⁹⁷ Nous relevons au passage que nous ne distinguons pas « compétence de communication », terme employé dans la traduction de l'ouvrage de Hymes (1984) et « compétence communicative », employé par exemple dans Holec *et al.* (1996).

¹⁹⁸ Ainsi nous ne traitons pas, entre autres, de la notion de style ou des quatre critères que Hymes propose pour la caractérisation des performances.

3. *Des dimensions de la compétence toujours à l'œuvre*

Il est important de noter, et c'est notre troisième point, que cette « attention à la dimension sociale n'est pas restreinte aux occasions où les facteurs sociaux semblent interférer avec le grammatical¹⁹⁹ » (Hymes 1972 : 278). En d'autres termes, les (deux) composantes de la compétence de communication sont toujours à l'œuvre de manière synergique et ne sont pas activées alternativement et/ou ponctuellement.

4. *La portée de la compétence de communication*

Un quatrième point concerne la portée de la compétence de communication. A ce propos, nous pouvons relever deux positions de Hymes. Une première position consiste à affirmer que la compétence de communication est homogène dans le cadre d'une communauté linguistique²⁰⁰ (*community of speech*. Hymes 1984 : 47, 153). Une seconde, plus pertinente pour notre propos, serait d'identifier la compétence au niveau de l'individu (*ibid.* 155 ; Hymes 1972 : 282).

5. *Deux critères de jugement de la performance : grammaticalité et acceptabilité*

Le cinquième point, déjà présent en filigrane dans la citation ci-dessus, porte sur une dichotomie proposée concernant les jugements sur la composante linguistique et sur celle sociale (Hymes 1984 : 77). Les jugements portant sur la composante langagière se font sur un critère de grammaticalité lié à la correction de la phrase ; les jugements portant sur la composante sociale seraient portés sur un critère d'acceptabilité de l'énoncé. Plus précisément, Hymes (*ibid.* 82) distingue deux types d'acceptabilité : une première « touchant au fonctionnement de l'esprit en tant que tel²⁰¹ » ; une seconde étant « l'acceptabilité touchant à la relation au contexte ».

6. *Compétence comme savoir et savoir-faire*

En développant ce point, Hymes en arrive à inclure dans la notion de compétence la question de l'utilisation (1972 : 282). Il observe (1984 : 88-9) :

si la compétence inclut le savoir, elle inclut aussi quelque chose d'autre : une capacité à l'utilisation de ce savoir, à la mobilisation et à la mise en œuvre de ce savoir.

Il nous semble possible d'identifier ici, à la suite des observations de Hymes sur l'utilisation que Chomsky fait du mot « performance », une des clés pour la mobilisation de la notion de compétence de communication en DLC. Nous retrouvons la différence, soutenue par les recherches en sciences cognitives (cf. Frawley 1997, Laks 1996), entre savoir et savoir-faire. Pour le moment, nous nous limiterons à relever la suggestion de Hymes, qui propose de distinguer trois niveaux : d'une part,

¹⁹⁹ «Attention to social dimensions is thus not restricted to occasions in which social factors seem to interfere with or restrict the grammatical».

²⁰⁰ Notons en passant qu'une telle conception ne nous semble plus tenable aujourd'hui, comme le démontrent entre autres les recherches de Bauman (2000), reprises en DLC par Dervin (cf. Barbot et Dervin 2011).

²⁰¹ Cela n'est pas sans rappeler le critère de la possibilité d'implémentation typique de l'approche connexionniste en sciences cognitives (Frawley 1997 : 116-117).

celui de la performance, d'autre part les deux niveaux du *savoir* et du *savoir-faire*, regroupés dans la compétence. Notons dès maintenant que cette distinction est capitale dans la discussion au sujet de la compétence stratégique (voir *infra* 2.4.1.3.3.1).

2.4.1.2 La compétence de communication dans la didactique des langues

Le deuxième modèle de la compétence de communication que nous considérons est celui de Canale et Swain (1980). Par rapport à Hymes, ces deux auteurs adoptent une perspective résolument praxéologique, comme témoigné par leur souci de questionner l'applicabilité de leurs conceptions à l'enseignement en classe de langue et à la construction d'instruments d'évaluation²⁰². Ils proposent un modèle de la compétence de communication en trois composantes²⁰³ (Canale et Swain 1980 : 27) : « *Communicative competence is composed minimally of grammatical competence, sociolinguistic competence, and communication strategies, or what we will refer to as strategic competence* ». Dans ce modèle, la composante grammaticale est constituée du savoir lexical, morphologique, syntaxique, sémantique et phonologique (*ibid.* 29) ; la composante sociolinguistique comprend « *two sets of rules* » (*ibid.* 30) : les règles socioculturelles d'utilisation du langage et les règles du discours ; la composante stratégique enfin (*ibid.* 30) « *will be made up of verbal and non-verbal communication strategies that may be called into action to compensate for breakdowns in communication due to performance variables or to insufficient competence* ».

Ce qui nous intéresse le plus dans ce modèle est l'ajout de la composante stratégique, en écho avec un ensemble de recherches qui s'affirmait à l'époque sur les stratégies de communication et/ou d'apprentissage (cf. 2.3.3.4.1). Nous nous limitons à relever ici deux points à ce propos et discutons en profondeur (l'impossibilité de) la composante stratégique en 2.4.1.3.3. Le premier point est que cette compétence stratégique est conceptualisée pour ainsi dire en fonction d'une « incompétence » par rapport au « locuteur natif » (Firth et Wagner 1997). En effet, les auteurs parlent de « compensation », ce qui implique de postuler un manque (inobservable) au niveau de la compétence. Postuler une composante allant couvrir l'absence ou l'insuffisance d'une autre composante nous semble un curieux escamotage dû à une confusion entre les deux niveaux du savoir et du savoir-faire. Par conséquent, il nous semble plus profitable et opératoire de nous en tenir à la tripartition suggérée par Hymes entre compétence-savoir, compétence-savoir-faire et performance. La performance sera alors conçue comme la mobilisation de la compétence de communication telle qu'elle est à un certain moment, et non telle qu'elle devrait être en comparaison au « locuteur natif ». Soulignons que cette observation n'est en fin de compte qu'une

²⁰² Cf. à ce propos les commentaires de Block (2010).

²⁰³ Au fait, ils parlent de « compétences », mais nous adoptons le terme composante pour souci de clarté et cohérence dans notre exposé.

autre formulation de la notion de compétence partielle (Coste *et al.* 1997. et 2.4.1.3.4). En d'autres termes, nous rejetons le glissement entre niveaux visible dans la phrase « *communication strategies, or what we will refer to as strategic competence* » et tenons à distinguer entre les deux niveaux : d'une part le niveau du savoir-faire « dans » la compétence ; d'autre part la performance, c'est-à-dire l'actualisation du savoir-faire. De plus, nos observations sur la performance se feront non en termes de stratégies mais de procédés (cf. 2.2.5.1).

Le troisième modèle de la compétence de communication central pour la DLC d'après Bérard (1991) est celui proposé par Moirand (1982). Avant tout, nous pouvons noter que cette auteure, tout en affirmant ne pas vouloir « proposer une autre définition de la compétence de communication » (*ibid.* 18) rejette la dichotomie compétence/performance pour ne garder que le premier terme (*ibid.* 19). Le modèle qu'elle formule prend appui sur les différentes recherches menées en linguistique et distingue quatre, voire cinq, composantes (*ibid.* 20). La première est une composante linguistique, définie dans des termes très proches de ceux de Canale et Swain. La deuxième est une composante discursive définie comme la « connaissance et appropriation de différents types de discours et leur organisation en fonction de la situation » (*ibid.*). Troisièmement, une composante référentielle concerne la connaissance des objets et des domaines d'expérience. Quatrièmement, une composante socioculturelle consiste en la « connaissance et appropriation des normes d'interaction entre les individus » ainsi que la connaissance de l'histoire culturelle. Enfin, Moirand note que lors de l'actualisation – nous dirions « de la performance » – on peut noter des stratégies individuelles de communication, en suggérant de cette façon une composante stratégique transversale.

Nous pensons que ce modèle peut faire l'objet des mêmes critiques que celles au modèle de Canale et Swain concernant l'introduction de cette composante stratégique, significativement accompagnée d'une élimination explicite de la notion de performance. D'autre part, se positionnant dans la DLC, le modèle a le mérite de poser le problème de l'opérationnalisation dans le cadre de l'apprentissage. Pour terminer cette section, nous voudrions signaler deux études préparatoires au CECR²⁰⁴, qui seront largement mobilisées dans en 2.4.1.3. Ainsi, l'étude de Coste *et al.* (1997) a les mérites, entre autres, de dépasser des conceptions monolingues et modulaires (2.3.1.2) de la compétence de communication et de proposer le concept de compétence partielle. Les études de Byram *et al.* (1997) seront discutées pour leur apport à une conception multidimensionnelle de la compétence socioculturelle, ensuite appelée interculturelle, ainsi que pour l'intégration des attitudes et valeurs dans le cadre de la compétence de communication.

²⁰⁴ Nous voudrions justifier le fait que nous ne faisons jamais référence directement au CECR, ni aux différents *Niveau Seuil* qui l'ont précédé. En effet, il s'agit à nos yeux moins de recherches scientifiques et théoriques que de documents de politique linguistique qui sont basés sur de telles recherches, d'où notre référence à ces dernières.

2.4.1.3 Pour une conceptualisation de la compétence de communication

Quand on parle de la notion de compétence de communication, il faut distinguer plusieurs niveaux ou perspectives afin de ne pas tomber dans le piège des glissements de catégorie dus à la polysémie de l'expression. Ainsi, autour du terme « compétence », nous pouvons identifier cinq perspectives :

1. la compétence comme un modèle général comme ceux de Canale et Swain ou de Moirand ou celui que nous proposerons à la fin de ce chapitre ;
2. la compétence de communication d'un locuteur, voire d'un apprenant (mais nous verrons que tout locuteur est dans une certaine mesure apprenant) à un moment donné ;
3. l'articulation, dans la compétence, entre ce qui est explicite et ce qui est implicite. La dichotomie explicite/implicite n'est pas sans rappeler celle entre savoir – ou savoir que, savoir déclaratif – et savoir-faire – ou savoir comment, savoir procédural – mais elle ne saurait lui être assimilée. En effet, un savoir procédural peut être explicité et être transmis en tant que savoir déclaratif qui sera ensuite « procéduralisé » par l'apprenant (Bange 2005) ;
4. le développement de la compétence d'un apprenant sur l'axe temporel ;
5. le traitement interactif de la compétence dans l'interaction, visible dans les procédés de catégorisation des interlocuteurs (Mondada 2006²⁰⁵). Cette perspective relève de la sociologie compréhensive et plus précisément de l'ethnométhodologie.

Dans les lignes qui suivent nous ferons référence à cette articulation dans notre argumentation. A partir des critiques faites à la notion de compétence de communication, nous identifions quatre points centraux dans la construction du concept de compétence de communication : compétence et plurilinguisme ; compétence et statut des composantes ; compétence et situation (point abordé en deux temps : situation et performance ; situation et interlocuteurs) ; compétence et développement.

2.4.1.3.1 Compétence de communication et plurilinguisme

Dans un article de 2004, Daniel Coste notait cinq dérives à éviter dans la mobilisation de la notion de compétence en DLC (Coste 2004 : 76-79). Parmi celles-ci, il posait comme objectif de « dénativiser » la notion de compétence, autrement dit il soulignait la nécessité d'arrêter de poser un locuteur natif idéal, souvent monolingue, comme modèle à atteindre, car cette conception simpliste ne correspond à aucune réalité (cf. également Firth et Wagner 1997). En outre, en suivant les recherches sur le bilinguisme et le plurilinguisme (cf. à titre d'exemple Gajo 2001, Py et Grosjean 2002) et en reprenant Coste *et al.* (1997), il affirmait devoir « décloisonner entre les compétences entre différentes langues » (Coste 2004 : 77 ; cf. aussi Véronique 2010).

²⁰⁵ « Nous nous intéressons à la compétence comme phénomène « émique », qui est défini par les orientations des participants vers les détails de l'interaction. » (Mondada 2006 : 91).

Dans le domaine de la DLC, la compétence de communication ne doit donc pas être considérée comme une compétence monolingue multipliée par autant de langues qu'une personne connaît. Au contraire il faudrait considérer une même compétence de communication déclinable en plusieurs langues, cette déclinaison prenant des potentialités différentes en fonction des ressources (linguistiques) dans chacune des langues connues par le locuteur. De plus, comme démontré par Py et Grosjean (2002), ces langues peuvent exercer des influences les unes sur les autres. Nous développerons ce point dans la discussion de la composante langagière et plurilingue de la compétence de communication (2.4.2.1).

2.4.1.3.2 Compétence de communication et statut des composantes

Dans le même article, Coste notait la nécessité de « désatomiser » la notion de compétence de communication en réaction à la prolifération de compétences et composantes (Coste 2004). Effectivement, depuis la formulation de Hymes, la notion de compétence de communication a fait l'objet de nombreux sectionnements, pas toujours justifiés théoriquement (Gajo et Mondada 2002 : 187). A ce propos, une première question à se poser pour l'identification des composantes est celle de leur origine théorique et de leur compatibilité avec la notion de compétence, comme dans le cas de la compétence interactionnelle par Hall *et al.* (2011).

En nous appuyant sur le principe de modélisation systémique (Le Moigne 1995 : 87 et sq.), nous soutenons que le mouvement d'analyse en composantes doit s'accompagner d'un mouvement, à la perspective plus holistique, de questionnement des relations entre les différentes composantes lors de l'interlocution. Nous retrouvons ici, en l'élargissant à toutes les composantes, l'observation de Hymes (2.4.1.1), qui soutenait une présence constante, et non ponctuelle, de la composante socioculturelle lors de la communication. En d'autres termes, les composantes, qui ne sont en fin de compte que des représentations scientifiques construites pour l'opérationnalisation de la notion de compétence, n'ont de sens dans l'observation de l'interaction que si nous considérons leur fonctionnement en synergie.

Il nous semble que cette conception permet de répondre à la critique de Pekarek Doehler (2006b : 29), d'après laquelle :

Reléguer la sensibilité contextuelle des compétences dans une composante socioculturelle ou pragmatique peut certes sembler attrayant pour faciliter l'opérationnalisation à des fins pratiques, p.ex. d'évaluation, mais, au niveau conceptuel et analytique, cela ne fait qu'épurer ce qui relève du système linguistique de tout aspect situé, articulé aux contingences locales.

Si l'on considère l'analyse en composantes non pas comme un escamotage analytique permettant d'ignorer le situation, mais comme une opération nécessaire – mais aussi nécessairement suivie

d'un mouvement inverse plus globalisant – alors une telle analyse ne débouche pas sur une atomisation modulaire des savoirs et savoir-faire entrant en jeu dans l'interaction. En ce sens, les « frontières » des composantes sont caractérisées par une certaine « perméabilité » (Pekarek Doehler 2006b : 40), conception soutenue par les réseaux de connexions identifiés par l'approche connexionniste en sciences cognitives (Laks 1996).

En résumé, nous pouvons suivre Coste (2002b : 117) quand il affirme le « caractère global et non segmenté de la compétence » caractérisé par « une intégration ou, à tout le moins, une mise en relation entre ses différentes composantes ».

2.4.1.3.3 Compétence de communication et situation

Castellotti (2002 : 11) note que « la compétence est inséparable de l'action » et donc « est un attribut qui ne peut être apprécié que dans une situation donnée ». Il nous semble que cette caractéristique de la notion de compétence de communication a mené dans un premier temps à des glissements logiques se cristallisant autour du double mouvement, de l'abolition de la notion de performance et de l'instauration d'une compétence stratégique. Cette « réponse stratégique » à la question de la relation entre compétence de communication et situation se retrouve dans Canale et Swain (1980) et Holec *et al.* (1996) ou encore Gajo (2001). Dans un second temps, une autre réponse, également insatisfaisante, est apparue, semblant « dissoudre » la compétence dans l'action située, notamment en fonction des interlocuteurs (Mondada 2006, Pekarek Doehler 2006b entre autres²⁰⁶).

Bulea et Bronckart (2005 : 202-203) résumant bien la discussion sur la relation entre compétence et situation en soutenant qu'il s'agit d'« un mouvement logiquement contradictoire et pratiquement intenable : penser à *travers le même outil conceptuel* [la compétence] à la fois ce qui relève du caractère statique d'un état et ce qui relève de la dynamique processuelle », autrement dit ce qui est du savoir déclaratif au niveau de la compétence d'une part et d'autre part de la performance ; « ce qui relève d'une structure préalable à l'agir et ce qui relève du cours de structuration lui-même » autrement dit la compétence et la structuration de la performance tout au long de celle-ci en fonction des réponses de la situation et des interlocuteurs. Dans les lignes qui suivent nous cherchons à suggérer des pistes pour sortir de cette aporie, en prenant en compte les cinq niveaux articulés ci-dessus (2.4.1.3) quand on se réfère à la notion de compétence.

²⁰⁶ Mais cf. Pekarek Doehler (2005 : 63-65) pour une relativisation de cette position : « [la conception située de la compétence] Implique-t-elle qu'on peut considérer que rien n'est simplement stable, disponible, transférable ? [...] Il est évident que les échanges communicatifs [...] fonctionnent grâce à un fond de connaissances et de compétences données et partiellement partagées [...] l'action elle-même n'est pas réalisée à chaque fois à partir de rien ». Par ailleurs cela n'est pas sans rappeler, dans un contexte différent, le troisième trait de la notion de compétence identifié par Bruner (1983 : 255).

2.4.1.3.3.1 Compétence et performance

Au niveau de la compétence comme capacité d'un acteur à un moment donné (point 2 *supra*), Coste (2004) emprunte aux sciences de l'éducation une conception de la compétence comme une « capacité acquise à mobiliser des ressources tant internes qu'externes pour réaliser des types de tâches et résoudre certains ordres de problèmes dans un domaine déterminé. Ces ressources peuvent être aussi bien des connaissances que des savoir faire, que des aptitudes et dispositions ». Cela peut se résumer dans la définition de Laks (1996 : 100) qui définit « compétent un agent efficace ». Le fait de réussir une action est donc le trait définitoire principal de la compétence auprès d'un agent. Dans le cas de la compétence de communication, cela peut s'exprimer en soutenant que le trait définitoire de la compétence de communication auprès d'un locuteur est de réussir à produire une ostension, ou un ensemble d'ostensions (éventuellement dans le cadre d'une négociation de sens), aboutissant à faire inférer son intention communicative à l'interlocuteur.

Dans ce cadre, au niveau du modèle (point 1 *supra*), tous les phénomènes qui ont été observés et nommés « stratégies de communication », ne peuvent pas devenir une composante de la compétence parmi les autres (Canale et Swain 1980) ni investissant les autres (Moirand 1982, Gajo et Mondada 2002 : 188). Au contraire, en première approximation nous pouvons affirmer que la mobilisation de toutes les (autres) composantes dans différentes situations est justement ce qui définit la compétence. L'efficacité en situation ne dépend pas d'une composante de la compétence, mais est le trait définitoire de la compétence. La discussion se déplace alors vers les caractéristiques de cette mobilisation en situation et vers leur « place » dans notre modèle de la compétence de communication. Dans les lignes qui suivent nous abordons cette question en traitant les trois points de : 1. la contextualisation de la (mobilisation de la) compétence ; 2. la nature implicite ou explicite des processus cognitifs de cette contextualisation ; 3. la transférabilité de la compétence.

La contextualisation de la compétence

La première difficulté dès lors que l'on adopte une conception où le trait définitoire de la compétence est l'efficacité en situation est celle du rôle de la situation et de sa relation à la compétence. Une position possible, celle de Pekarek Doehler (2005 : 48), serait de noter que le fait que les productions de l'apprenant « sont médiatisées par les contraintes situationnelles » empêcherait de faire abstraction de la situation. Autrement dit, d'après cette position, la compétence est « dissolue » dans la situation dans la mesure où elle n'a pas d'existence en dehors de celui-ci. Cela nous semble constituer une impasse dans la mesure où de cette manière nous ne pouvons plus distinguer compétence et performance, ce qui enlève l'intérêt didactique de la notion de compétence. Pour sortir de cette impasse, avant tout, il faut à nouveau distinguer différents niveaux. La performance n'existe qu'en situation, et la compétence n'est visible qu'à travers la performance.

Cela ne signifie pas qu'en absence d'une performance il n'y a pas de compétence, seulement qu'une telle compétence n'est pas observable.

En outre, plus concrètement, « la compétence mise en œuvre [i.e. la performance] dépend de la manière dont le sujet interprète la situation de discours dans laquelle il agit » (Pekarek Doehler 2006b : 17). Cette observation est lourde de conséquences en ce qui concerne la conception de la compétence et les méthodes de son observation dans et par la performance. Avant tout, l'adaptation du sujet à la situation dans le déploiement des ressources de sa compétence (de communication) demande « que l'on soit capable de sélectionner dans la totalité de l'environnement les éléments qui apportent l'information nécessaire pour fixer une ligne d'action » (Bruner 1983 : 255). Dans le cadre des interactions, cela signifie que l'adaptation à la situation, voire la participation à la construction de celle-ci, implique ce qu'à la suite de Beacco (2007) j'appellerai une *composante discursive* (2.4.2.3) permettant de formuler des hypothèses sur le métacontexte (2.2.4.2). Cette composante discursive porte donc sur l'adaptation à la situation, voire sur sa transformation, mais est déconnectée de toute situation spécifique. Par conséquent, s'il est vrai que « les processus cognitifs ne se déploient pas de manière identique dans n'importe quelle situation, mais s'articulent à la manière dont les situations sont localement accomplies dans l'interaction » (Pekarek Doehler 2006b : 27), il n'est pas moins correct de formuler l'hypothèse d'une nécessaire capacité de compréhension des situations (passant par l'inférence des indices de contextualisation) et d'adaptation à ces situations : la composante discursive.

Enfin, le contexte et le métacontexte changeant en fonction des effets contextuels se produisant lors de l'interaction, il nous faut noter que les processus cognitifs d'inférence à partir des indices de contextualisation sont toujours à l'œuvre. Cela revient à affirmer que la composante discursive est à l'œuvre continuellement lors de la performance.

Nature implicite ou explicite des processus cognitifs de contextualisation

Deuxièmement, il nous semble nécessaire d'explicitement la nature explicite et implicite des savoirs procéduraux pour nous démarquer d'une conception chomskienne et d'une conséquente lecture erronée de notre proposition de modélisation. En ce qui concerne la nature explicite ou implicite des processus cognitifs, en sciences cognitives Laks montre comment la conception de Chomsky et Fodor et battue en brèche par l'approche connexionniste (Laks 1996 : 86-89). Pour ces derniers et pour l'approche cognitiviste classique, un savoir procédural est forcément représenté explicitement au niveau du système, ce qui reviendrait à affirmer une certaine forme de conscience postulant la métacognition auprès du système ou de l'agent. Or, en suivant Kuroda (Laks 1996 : 87), Laks montre que la présence d'un certain savoir-faire n'implique pas forcément une représentation consciente de ce savoir-faire (Laks 1996 : 99). Au contraire, il note quatre niveaux de compétence

possibles, où le plus élevé est caractérisé, entre autres, par l'automatisation du savoir procédural, autrement dit par sa mobilisation non contrôlée et non consciente²⁰⁷. Outre une valeur de précision et rigueur théorique, cette observation a des conséquences au niveau de l'analyse et au niveau de la conceptualisation didactique. En ce qui concerne nos analyses, si le savoir-faire d'un expert est caractérisé par sa mobilisation automatisée, alors nous ne pouvons pas nous permettre une analyse en termes de stratégies, car il manque le caractère conscient de la mise en place d'une action (cf. aussi 2.2.5.1). Cela ne revient pas à nier le caractère intentionnel de la production d'ostensions, qui est au contraire au centre de notre conception, mais simplement à contester le caractère complètement conscient auprès du locuteur. Pour ces raisons nous menons une analyse en termes de procédés visant un certain but²⁰⁸, procédés intentionnels mais non forcément conscients. Ensuite, au niveau didactique cette différenciation entre savoir-faire explicites et implicites au niveau de la conscience pose des questions dans le cadre d'une pédagogie à visée autonomisante, pédagogie forcément basée sur la métacognition – i.e. l'explicitation, la prise de conscience des savoir-faire et en particulier de cette forme spécifique de savoir-faire qui est le savoir-apprendre – qui n'est donc en aucun cas à considérer comme donnée.

La transférabilité de la compétence d'une situation à l'autre

Le troisième point à toucher dans notre conceptualisation de la notion de compétence est celui de la relation entre compétence et transférabilité à plusieurs situations. Nous avons déjà noté que le fait de savoir transférer un savoir ou un savoir-faire d'une situation à l'autre est le trait définitoire d'une compétence, ce qui passe par la capacité d'analyser et comprendre les caractéristiques de la situation (Bruner 1983 : 255) et d'agir sur celle-ci. Autrement dit, la connaissance, éventuellement déclarative, et la reconnaissance en situation des genres est le présupposé de la transférabilité d'un savoir-faire.

2.4.1.3.3.2 Compétence de communication et interlocuteurs

De nombreux auteurs ont noté comment la notion de compétence et les discours sur celle-ci semblent caractérisés par un certain monologisme (Coste 2004, Mondada et Pekarek Doehler 2006, Vasseur 2002). Ainsi Pekarek Doehler (2009 : 21) a pu parler du « mythe du *lonely speaker* soit du locuteur isolé dont la production relève de sa seule responsabilité ». Contre cette conception, la même auteure propose une conception où la compétence « est liée aux activités d'autrui, aussi bien qu'à des échelles de valorisation et de légitimité collectivement élaborées, et implicitement ou

²⁰⁷ Laks (1996: 103) parle d'une approche subsymbolique à la compétence s'opposant à une approche, celle chomskienne, appelée représentationnaliste. Dans l'approche subsymbolique les savoir-faire sont explicitement représentés à l'intérieur du système, mais sans que ce système en soit forcément conscient.

²⁰⁸ Ce qui par ailleurs est en ligne avec l'hypothèse téléologique des épistémologies constructivistes (Le Moigne 1995 : 74 et sq.).

explicitement partagées par les membres de groupes sociaux » (Pekarek Doehler 2006b : 13). Dans le cas du téléndem – mais cela n'est pas valable dans les cas d'interactions ayant des dimensions (ant)agonistes, voire les cas où l'un des interlocuteurs refuse de communiquer – nous pouvons donc revoir la notion de compétence de communication dans une perspective où chaque interlocuteur essaie d'atteindre ses buts *avec* l'autre (Pekarek Doehler 2009 : 31).

Encore une fois nous pensons que ces observations ne peuvent pas amener à une « dissolution » (2.4.1.3.3) de la compétence (Vasseur 2002, 2005 : 60) dans l'interlocution sans que la notion de compétence perde une partie de son intérêt pour la didactique. Par ailleurs, penser la compétence d'un interlocuteur comme seulement au niveau de l'interaction signifierait basculer dans un interactionnisme excessif et oublier l'un des deux niveaux identifiés par Vygotsky, à savoir l'intrapsychologique, au profit du seul niveau interpsychologique. La tension entre une compétence, nécessairement individuelle, et une interaction qui est toujours interlocution dialogique avec l'autre peut se résoudre (au niveau du modèle de la compétence) si l'on conçoit une composante de la compétence de communication qui consisterait à savoir interagir efficacement (voir *infra* la composante interactionnelle). Cette composante est visible par exemple dans ce que Hudelot et Vasseur (1997) appellent « étayage de l'étayage » (2.3.3.6).

2.4.1.3.4 Compétence de communication et développement

Le quatrième et dernier point que nous devons aborder dans notre recherche porte sur les caractéristiques du développement de la compétence de communication. Nous avons déjà pu souligner que le modèle que nous proposons est à concevoir comme une structure canalisant le (l'observation du) développement en plusieurs composantes étroitement imbriquées les unes les autres. Aussi, d'après une conception largement répandue (cf. par ex. Bange 2005, Bateson 1980 : 2, Laks 1996) l'apprentissage d'une compétence consiste à passer d'un traitement contrôlé à un traitement automatique du savoir-faire. De plus, cet apprentissage procède de l'intersubjectif à l'intrasubjectif et nécessite une certaine période d'automatisation (Bange 2005 : 36).

Au-delà de ces considérations, que l'on peut considérer comme largement acceptées en RAL et DLC, on peut rappeler aussi que le but du développement n'est pas d'atteindre une hypothétique compétence de locuteur natif idéal, mais d'atteindre l'efficacité en situation. De plus, il est nécessaire de déconstruire, avec Coste (2004), deux conceptions concernant le développement de la compétence de communication, dont la critique amène à la formulation de la notion de compétence partielle (*infra*). Cet auteur souligne la nécessité d'une part de déshomogénéiser le développement des différentes capacités (CO, CE, PO, PE), d'autre part de défiger les objectifs d'apprentissage dans la mesure où la compétence peut se développer dans différentes directions qui ne correspondent pas forcément à une cible qui serait la même pour tous les apprenants. Dans les

lignes qui suivent, nous nous attacherons à développer ces remarques en les intégrant à une perspective vygotkienne.

Avant tout il faut noter que dans une perspective vygotkienne, le processus de développement est caractérisé non seulement par une logique d'évolution à comprendre comme accumulation quantitative, comme cela pourrait être le cas par exemple de la composante langagière et plus particulièrement du lexique, mais aussi par des moments de révolution, de restructuration. Mais qu'est-ce que pourrait être un mouvement de révolution dans le développement de la compétence de communication ?

Bateson a mis l'accent sur le fait que l'action humaine, comme dans la cybernétique et différemment du déterminisme matérialiste de la physique, ne suit pas une logique causale mais une logique téléologique²⁰⁹. Cela signifie qu'un système déclenche une action à partir de son métabolisme – et non de l'énergie qu'il reçoit d'un autre système ou objet – afin d'atteindre un but (Bateson 1980). La représentation que le système se fait du but devient donc fondamentale, car ses actions (dont les inférences) dépendent de cette représentation. En DLC cela se traduit par une importance capitale des représentations que les apprenants se font de l'objet d'apprentissage, appelé (dans une perspective étique) la compétence de communication. Soulignons en passant que nous gardons le terme « représentation » faute de mieux, car en réalité cela relève d'un type logique différent (au sens de Russell et Whitehead) par rapport aux représentations du savoir et du savoir-faire²¹⁰. Nous appellerons ces représentations des « représentations-guide ». Pour revenir à la différence entre évolution et révolution dans le développement de la compétence de communication, on peut alors noter qu'un mouvement de révolution consisterait par exemple en un changement de ces représentations-guide, car cela donnerait une nouvelle structure au processus d'apprentissage. Dans le cas du télé-tandem, un changement de représentation sur l'objet de l'apprentissage chez l'apprenant constituerait donc un développement révolutionnaire de sa compétence de communication.

Cela étant, en ce qui concerne les évolutions dans la pratique, nous pouvons mieux comprendre le concept de compétence partielle (Coste *et al.* 1997, Matthey 2005 entre autres) ou « modulaire ». Par ce concept, Coste *et al.* veulent souligner avant tout que la progression n'est pas forcément « horizontale » (Coste *et al.* 1997 : 14) dans toutes les capacités (CO, CE, PO, PE). De plus, le

²⁰⁹ Notons en passant que tout cela invalide, ou rend pour le moins insuffisantes, l'*interactionist approach* et toute approche qui rechercherait des liens causaux au sens strict : si A, alors B. Par exemple « si négociation de sens, alors apprentissage », sans prendre en compte la dimension téléologique de l'apprentissage, donc l'influence des motivations, des représentations et en dernier lieu des aspects sociaux.

²¹⁰ Nous avons la tentation de faire de la représentation que l'apprenant a de l'objet d'apprentissage une métareprésentation, dans la mesure où il s'agit d'une représentation sur les représentations. Mais cela ne serait pas entièrement correct, car il ne s'agit pas de métacognition. Ce serait une métareprésentation si cette représentation faisait l'objet d'une représentation explicite, voire d'une explicitation.

développement n'est pas à analyser comme tendant vers le même but – le « modèle » du locuteur natif ou autre – dans tout apprentissage. Le processus de développement de la compétence de communication est à concevoir comme une construction personnelle de la part de l'apprenant, pouvant prendre des directions différentes d'un apprenant à l'autre. De plus, nous tenons à spécifier qu'une conception modulaire de l'apprentissage ne renvoie pas forcément à une conception modulaire de la cognition. D'autre part, pour ce qui est des termes employés, nous préférons le terme modulaire car l'expression de compétence partielle nous semble renvoyer à une certaine incomplétude. En outre, des conceptions semblables ont été exprimées par les termes d'ensemble de ressources (Fasel Lauzon *et al.* 2009) ou de répertoire (Ludi 2006), expressions que nous n'adoptons pas car elles semblent impliquer cette même atomisation que nous critiquons. Enfin, une dernière conséquence de cette conception constructiviste du développement de la compétence de communication consiste à affirmer que ce développement n'est pas caractérisé par une assimilation de quelque chose d'extérieur à l'apprenant, mais au contraire cette introjection se fait à partir des caractéristiques de la compétence acquise et de la ZPD (cf. Clot 1999b).

Un second point très important pour la conceptualisation du développement de la compétence de communication dans une perspective vygotkienne est celui des relations entre performance et compétence. Dans le cadre chomskien – et cela est resté en filigrane dans plusieurs discussions de la notion de compétence (et performance) en DLC – la performance est toujours en décalage avec la compétence dans la mesure où la première présente des « imperfections ». Dans une perspective vygotkienne la question se renverse. En effet, dans le socioconstructivisme, la performance dépasse (peut dépasser) la compétence et agit comme moteur de développement de cette dernière (Kramsch 2000, Swain 2000 entre autres). Nous pouvons donc poursuivre le discours commencé à propos de la relation aux interlocuteurs (2.4.1.3.3.2) en remarquant que l'étayage, dans ce cadre, est caractérisé par une cognition distribuée (Pekarek Doehler 2006b) qui, en dépassant le niveau de la compétence intériorisée de l'apprenant, déclenche un développement de celle-ci, toujours dans une logique d'intériorisation. Cela nous amène à répéter (2.1.4.2), dans un autre point de vue, que si la performance varie en fonction de l'interlocuteur, alors la ZPD et *a fortiori* le développement varient aussi en fonction de l'interlocuteur et de la situation.

Enfin, comme noté par De Pietro (2002 : 55), cette remarque pose des sérieuses questions à l'observation de la compétence et de son développement. En effet, si la performance dépasse ou peut dépasser la compétence, alors comment faire la part de ce qui relève, dans la performance, de ce qui est déjà acquis et fait déjà partie de la compétence de l'apprenant, et de ce qui dépasse cette compétence et éventuellement favorise un développement de celle-ci ? Ces questions seront discutées en 3.4.

Nous venons de discuter la notion de compétence et plus particulièrement de compétence de communication afin de trouver des lignes qui puissent nous guider dans l'établissement conscient et réfléchi d'un modèle de la compétence de communication pour les échanges télé-tandem. Nous passons maintenant à la proposition de ce modèle.

2.4.2 Un modèle de la compétence de communication

Le modèle de la compétence de communication que nous adoptons dans notre recherche est formé de quatre composantes : la composante langagière et plurilingue, la composante interculturelle, la composante discursive et interactionnelle et la composante multimodale. Notons en passant que différents auteurs ont essayé de proposer chacune de ces composantes comme une nouvelle conceptualisation de la notion de compétence de communication : ainsi Coste pour la plurilingue, Byram pour l'interculturelle et Hall et Pekarek Doehler pour l'interactionnelle. Cependant, chacun d'eux n'a pas creusé des questions mises en relief par les autres. Pour cette raison, nous gardons l'expression globale de compétence de communication. Afin de donner une idée du caractère global de la compétence, nous esquisserons des liens entre les différentes composantes, bien que sans prétention d'exhaustivité.

2.4.2.1 La composante langagière et plurilingue

La composante langagière et plurilingue consiste en la connaissance (en termes de savoir-faire et éventuellement de savoir) des éléments lexicaux et phonologiques ainsi que des structures morpho-syntaxiques. Comme déjà noté ci-dessus, cela n'est pas à concevoir dans un cadre monolingue (Pekarek Doehler 2009 : 21), mais au contraire dans une perspective réunissant toutes les langues connues par l'apprenant, bien qu'à des étendues différentes selon les langues (Coste *et al.* 1997), d'où l'adjectif « plurilingue ».

Par rapport aux définitions classiques de la compétence langagière, parler de composante plurilingue souligne un déplacement qui « intègre des capacités de traduction, d'interprétation, d'alternance codique, de passage d'une langue à une autre, de parler bilingue » (Coste 2002b : 118). Autrement dit, les connaissances portant sur des codes langagiers différents ne sont plus conçues comme séparées ou juxtaposées, mais comme allant former un continuum (Gajo et Mondada 2002) caractérisé par des influences réciproques (Py et Grosjean 2002).

Au-delà des questions que cette conception pose au niveau des politiques linguistiques et des pratiques d'évaluation (Ludi 2006), il nous semble nécessaire d'actualiser ces remarques dans le cadre du dispositif qui nous concerne.

L'objectif du *Télé tandem Dalian-Lille* est le développement de la compétence de communication dans une certaine langue (français ou chinois selon les apprenants). La notion de composante plurilingue nous offre alors un éclairage pour comprendre le développement de la compétence de communication en langue cible – par exemple le français – notamment en ce qui relève de l'appréciation des pratiques de communication bi- ou pluri-lingues – intégrant par exemple le chinois ou l'anglais. Néanmoins, l'observation d'éventuelles pratiques plurilingues intégrant le chinois et/ou l'anglais ne peut pas être identifiée avec l'observation du développement de la compétence en français. Le développement de la composante plurilingue ne fera donc l'objet de nos observations qu'en fonction de l'analyse et compréhension du développement de la compétence de communication en langue cible.

2.4.2.2 La composante interculturelle

La composante interculturelle, plus souvent appelée, à la suite de Byram (1997), « compétence de communication interculturelle » (*intercultural communicative competence*) a été au centre de nombreuses recherches concernant des dispositifs de télécollaboration (Audras et Chanier 2007, 2008, Belz 2003, 2007, Belz et Thorne 2006, Degache et Mangenot 2007, O'Dowd 2003, 2007 entre autres), tant que Thorne (2010) a pu parler de « tournant interculturel » (*intercultural turn*)²¹¹. Le modèle le plus largement accepté est celui de Byram²¹².

Avant de passer à une définition de cette composante, il nous semble nécessaire d'exclure certaines significations que cette composante pourrait prendre. Un (inter)locuteur compétent interculturellement n'est pas un interlocuteur qui arrive toujours à un accord lors d'une interaction, notamment par des stratégies d'évitement, en convaincant l'autre ou en étant convaincu par l'autre (Belz 2007 : 152). Il s'agirait là d'une pratique moins interculturelle qu'hégémonique (Guth *et al.* 2012), pratique que l'on retrouve entre autres dans les descripteurs élaborés par Verjans *et al.* (2009) sur le modèle des descripteurs du CECR et contestée par exemple par Schneider et Von der Emde, qui préconisent (2006 : 181-182) : « *in explicit opposition to asking students to adopt the norms and standards of the other culture, IC [Intercultural Competence] requires interlocutors to make their own values 'explicit and conscious'* ». Contrairement à des pratiques hégémoniques, « *the open and egalitarian forms of communication imagined by the model of intercultural competence can only take place when members from different cultures learn to acknowledge and respect differences* »

²¹¹ Auquel par ailleurs ce chercheur a largement contribué. Cf. Thorne (2003, 2006).

²¹² Nous nous référons à l'exposé qui en est fait dans Byram et Zarate (1997). Notons en passant que les auteurs parlaient dans ce texte de compétence socioculturelle, alors que par la suite – voir par ex. Byram (2003) – l'expression « compétence interculturelle » s'est imposée également dans la sphère francophone. Pour des théorisations différentes de l'interculturel, voir Abdallah-Preteille et Porcher (1996) ou Barbot et Dervin (2011). Ces derniers lient notamment l'interculturel à l'autonomisation des apprenants.

(*ibid.* 183). Ainsi, les conflits sont non pas un échec à éviter à tout prix, mais une occasion de développement de la composante interculturelle (*ibid.* 179 ; O'Dowd et Ritter 2006).

Ainsi, centrale dans la composante interculturelle sera « *the ability to identify sources of intercultural misunderstanding in interaction* » (O'Dowd 2007: 134). En suivant Byram et Zarate (1997 : 13) nous pouvons donc adopter la définition générale : « un apprenant ayant une compétence [interculturelle] sera capable d'interpréter et de mettre en relation des systèmes culturels différents, d'interpréter des variations socialement distinctives à l'intérieur d'un système culturel étranger, de gérer les dysfonctionnements et les résistances propres à la communication interculturelle, ce que nous appellerons désormais dans la suite de ce texte 'conflit' ».

Byram et Zarate identifient quatre types de savoirs rentrant dans la composante interculturelle : savoir, savoir-faire, savoir-être et savoir-apprendre (Byram et Zarate 1997 : 13). Le savoir-être est défini comme la « capacité affective à abandonner des attitudes et des perceptions ethnocentriques vis-à-vis de l'altérité et aptitude cognitive à établir et maintenir une relation entre sa propre culture et une culture étrangère » (*ibid.*). Le savoir-apprendre consiste en l'« aptitude à élaborer et à mettre en œuvre un système interprétatif qui met à jour des significations, des croyances et des pratiques culturelles jusqu'alors inconnues, appartenant à une langue et à une culture avec lesquelles on est familiarisé ou non. ». Les auteurs relèvent deux types de savoir-apprendre : un savoir-apprendre d'ordre instrumental et un autre d'ordre interprétatif (*ibid.* 15). Le savoir-faire correspond à la capacité à mobiliser les différents savoirs en situation (*ibid.* 20). Enfin, dans ce modèle, ce que Moirand (1982) identifiait dans la composante référentielle rentre dans la composante interculturelle dans la mesure où la connaissance de tout objet ou phénomène ayant un statut ontologique est strictement liée à une ou plusieurs cultures. Cette dernière dimension est importante dans la mesure où « *simple lack of factual knowledge [...] may lead to misunderstanding in the interpretation of messages from members of the target culture* » (O'Dowd et Ritter 2006 : 629).

En ce qui concerne l'observation du déploiement de la composante interculturelle dans les interactions télé-tandem, nous pouvons avant tout noter qu'« une erreur sera définie comme une réponse [ou plus largement une ostension] aberrante, c'est-à-dire construite en fonction du système de référence de l'élève et non en fonction d'un ou plusieurs systèmes de référence en usage dans la langue et la culture étrangère apprises » (Byram et Zarate 1997 : 22). D'autre part, un progrès sera défini avant tout non pas dans une logique du tout-ou-rien mais au contraire dans une logique graduelle (Belz 2007 : 156). A la base de tout progrès dans cette composante il y a l'ouverture et la tolérance de l'ambiguïté lors des interactions (Byram *et al.* 2009 : 25), face notamment à la rupture du processus de compréhension. Enfin, un progrès pourra être défini comme un changement des

représentations concernant non seulement l'autre, mais aussi concernant les représentations sur les représentations que l'autre a de soi et de sa (ses) culture(s) (O'Dowd 2003 : 126).

Pour conclure, nous pouvons commencer à tisser un premier lien entre les deux composantes langagière plurilingue et interculturelle. Byram et Zarate (1997 : 10) notent que l'acquisition du vocabulaire recouvre à la fois la composante langagière et celle interculturelle, car certains mots « ont une charge culturelle », ce qui par ailleurs va dans le même sens des observations de Galisson (1991).

2.4.2.3 La composante discursive et interactionnelle

La troisième composante de notre modèle est la composante discursive et interactionnelle. Nous avons décidé de regrouper ces deux dénominations car les questions qu'elles recouvrent, tout en étant focalisables de deux perspectives différentes, sont comme les deux faces d'une même médaille. En ce qui concerne la composante discursive, nous nous référons à la définition donnée par Moirand (1982) et développée par Beacco (2007 : 96 et sv.). Quant à l'expression composante, ou compétence, interactionnelle, elle apparaît la première fois dans le commentaire que Hymes (1972 : 284) fait de l'œuvre de Goffman, ou encore dans un article de Kramsch de 1986. Nous nous référons largement à la définition proposée par Hall et Pekarek Doehler (2011).

En première approximation, nous suivons Pekarek (1999 : 10-11) qui affirme que :

les compétences discursives regroupent un certain nombre de capacités procédurales qui sont en jeu dans l'utilisation du langage à côté de savoirs socioculturels ou linguistiques spécifiques et qui intègrent à la fois des dimensions plus textuelles et d'autres plus interactionnelles.

Du côté des dimensions « textuelles », on pourra regrouper des phénomènes ayant trait à la reconnaissance des genres tels qu'ils sont inscrits dans le contrat de communication et signalés par les indices de contextualisation. Du côté interactionnel, on trouvera la capacité de négocier et co-construire ces genres *in situ* ainsi que de coordonner les activités réciproques (*ibid.*). En ce sens, cette composante, comme les autres, est toujours à l'œuvre car il s'agit d'opérer continuellement des inférences sur la situation.

Ces questions sont résumées par Hall et Pekarek Doehler (2011 : 1) :

IC [Interactional Competence] is the context-specific constellation of expectations and dispositions about our social worlds that we draw to navigate our way through our interactions with others, implies the ability to mutually coordinate our actions. It includes knowledge of social-context-specific communicative events or activity types, their typical goals and trajectories of actions by which the goals are realized and the

*conventional behaviors by which participant roles and role relationships are accomplished*²¹³. Also included is the ability to deploy and to recognize²¹⁴ *context-specific patterns by which turns are taken, actions are organized and practices are ordered. And it includes the prosodic, linguistic, sequential and nonverbal resources conventionally used for producing and interpreting turns and actions, to construct them so that they are recognizable for others, and to repair problems in maintaining shared understanding of the interactional work we and our interlocutors are accomplishing together.*

Au-delà des genres, nous pouvons noter qu'un point fondamental de cette composante est celui du dialogisme caractéristique de toute interaction (Vasseur 2002). À côté d'une certaine « grammaire » (De Pietro 2002), de règles d'interprétation que nous avons décrites par le concept d'indices de contextualisation, il y a un côté dialogiquement négocié, une « *compétence à s'adapter au discours de l'autre*, à reprendre-transformer le discours de l'autre [...] afin d'élaborer un sens sur lequel on s'accorde » (Vasseur 2002 : 45). Dans les lignes qui suivent, nous ne reprenons pas la description du côté discursif, car cela serait répéter nos observations de la section 2.2.4.2.2 concernant le contrat de communication. Nous nous limitons à reprendre la définition de Beacco (2007 : 96), qui parle de « *genre de discours* ou *genre discursif* [pour se référer aux] formes prises par la communication telle qu'elle s'effectue dans une situation sociale et une communauté de communication données, identifiées comme telles par des paramètres (lieu, type de participants...) et où prend place une forme discursive spécifique ». Nous nous arrêtons par contre plus longuement sur le côté interactionnel, qui demande à être explicité.

Outre la reconnaissance des indices de contextualisation et des genres, il y a le côté interactionnel, dans lequel nous pouvons reconnaître avant tout la question de la négociation des genres et de leur co-construction dans l'interaction. En ce sens, l'interlocuteur mobilisant la composante (discursive et) interactionnelle de sa compétence de communication, s'appuiera sur et s'adaptera aux ressources sémiotiques présentes (2.5.3) afin d'arriver, avec son interlocuteur, à ses fins (Pekarek Doehler 2005).

D'un point de vue plus strictement interactionnel, cette composante se retrouve dans « le placement adéquat des contributions interactionnelles par rapport au tour, à sa complétude et aux points de transition possibles » (Mondada 2006 : 95), identifiés par des critères phoniques et prosodiques. Or, nous avons vu comment Saks *et al.* (1974) affirment que les points de transition ne sont pas

²¹³ Il s'agit du côté discursif de cette composante.

²¹⁴ Nous soulignons.

objectifs mais potentiels, ce qui pose des questions méthodologiques en termes d'observation de cette composante et de son évaluation (au sens large), donc de l'observation de son développement. Notons que Mondada (2006) propose d'identifier la composante interactionnelle avec les méthodes, autrement dit les procédés ethnométhodologiques, des interlocuteurs. Néanmoins, cette conception nous semble inappropriée dans le cadre de la DLC. En effet, les études autour de l'interaction interlangue se sont employées à identifier les procédés typiques de cette situation, notamment en ce qui concerne les mouvements d'auto- et hétéro-structuration dans le cadre des séquences latérales ayant potentiellement trait à l'acquisition (cf. 2.3.3.4). Une conception comme celle de Mondada semblerait alors impliquer que la compétence en tant que but consisterait (seulement) en l'apprentissage de ces méthodes, ce qui reviendrait à oublier la question de l'autonomie langagière en tant que but. A notre sens, si la DLC ne saurait ignorer l'importance de ces méthodes, leur apprentissage ne peut être considéré à lui seul comme satisfaisant, car ce n'est pas un gage de développement de la composante plurilingue.

Un autre argument, en partie lié à celui-ci, nous semble important à souligner. Des nombreuses recherches (voir notamment Kerbrat-Orecchioni 2005) ont montré l'importance des négociations de sens dans les interactions « endolingues » (De Pietro 1988). Il nous semble intéressant de noter que dans ces recherches, aucun chercheur n'a jamais posé la question de savoir qui, d'un point de vue étique, est « en possession de la bonne signification ». Or, au contraire, dans les négociations de sens dans les interactions interlangues, souvent non seulement d'un point de vue émique, mais aussi d'un point de vue étique, toute négociation est assimilée à une adaptation du locuteur alloglotte – éventuellement apprenant – à son interlocuteur. Il va sans dire qu'une telle conception nous ramène directement à l'idéologie du locuteur natif que nous avons critiquée ci-dessus (Coste 2004, Firth et Wagner 1997). Comment résoudre alors une tension qui verrait d'un côté l'idéologie du locuteur natif, de l'autre l'insuffisance de l'élévation des procédés typiques des situations interlingues à seul constituant de la composante interactionnelle ?

L'articulation entre communication et métacommunication nous aide à éclairer et approfondir l'affirmation d'après laquelle « ce qui est en jeu dans tout échange communicatif, c'est le processus d'ajustement mutuel, de coordination réciproque des activités » (Pekarek Doehler 2006b : 19). La composante discursive et interactionnelle se retrouve ainsi à un premier niveau dans cet ajustement mutuel, dans cette adaptation. Atteindre d'une part un consensus (même si ce n'est que partiel et ponctuel) sur le genre de discours et d'autre part une adaptation entre interlocuteurs, permet ensuite de développer la composante discursive et interculturelle dans des directions plus spécifiques telles par exemple la capacité de poser adéquatement des questions (Mondada 2006) ou celle de gérer les désaccords (Fasel Lauzon *et al.* 2009).

Pour ce qui relève des liens entre différentes composantes, Beacco (2007 : 100) souligne que « certains de ces genres peuvent être réalisés par des langues spécifiques du répertoire plurilingue d'un locuteur ou l'être indifféremment dans l'une des quelconques variétés linguistiques acquises ». Autrement dit, la composante discursive et interactionnelle est liée à celle interculturelle dans la mesure où certains genres soit ne sont pas présents dans toutes les cultures (Beacco 2007 : 98), soit peuvent varier d'une culture à l'autre. Les inférences des indices de contextualisation définissant le genre de discours ne vont donc pas toujours sans problème et doivent faire l'objet d'un apprentissage éventuellement passant par une explicitation. Enfin, dans le cas de la présence dans plusieurs cultures relevant de langues différentes, la composante discursive et interactionnelle est en contact avec la composante langagière et plurilingue.

Pour conclure, encore une fois, nous terminons la discussion de la composante présentée en posant des questions d'ordre méthodologique concernant l'observation du développement de cette composante, questions reprises en 3.4.

(a) How can emic (participant-relevant) perspective be brought to the data when we analyze not learning processes, but the products of learning, that is more advanced competencies at a given moment in time? Speakers do not necessarily and demonstrably orient to these as objects of learning; (b) What are the relevant units of analysis (actions, practices, methods, linguistic items, etc.) that allow documenting change in IC across time, and warrant comparability between interactional conduct at two different moments? (c) How can we differentiate, in the observable change between two moments in time, what is due to the development over time, and what is due to a change in local context? (Hall et Pekarek Doehler 2011 : 7)

2.4.2.4 La composante multimodale

La quatrième et dernière composante de notre modèle de la compétence de communication est la composante multimodale. Avant tout, notons que l'adjectif « multimodal » regroupe ce qui relève de la multimodalité du face-à-face (Winkin 1981) et de sa relation à une conceptualisation de la compétence de communication en DLC (Block 2010), mais aussi ce qui relève, dans le cadre du télé-tandem, de la multimodalité des outils de visioconférence. Notons également que dans le cadre du dispositif que nous étudions, le développement de la composante multimodale ne rentre pas dans les objectifs pédagogiques, qui sont le développement de l'interaction orale, de la composante interculturelle et de l'autonomie des apprenants. Néanmoins, comme c'était le cas pour la composante langagière plurilingue, notre recherche serait incomplète si l'on ne prenait pas en compte la médiatisation de la conversation (2.5.2). Dans cette section, nous ébaucherons donc une

définition de la composante multimodale de la compétence de communication, même si nous traiterons plus en profondeur la multimodalité de la visioconférence dans le chapitre suivant (2.5).

Lamy (2004 : 521) note à propos de l'audio-conférence – mais cela reste valable pour la visioconférence – qu'en dépit des représentations des interlocuteurs, il ne s'agit pas d'une conversation en face-à-face transposée en ligne, mais qu'au contraire les interlocuteurs doivent passer par la manipulation d'une interface graphique par le biais d'un objet (l'ordinateur et ses périphériques) afin de communiquer. Nous verrons que cette observation, qui pourrait sembler anodine, est au contraire lourde de conséquences (2.5.4).

La même auteure note que « dès lors qu'il entre dans un environnement virtuel [...], le « connecté » rencontre une certaine tension. Aussi forte soit son envie de communiquer spontanément comme il a l'habitude de le faire *via* la médiation du téléphone, une évidence s'impose rapidement à lui : il va falloir composer avec la matérialité du média » (Lamy 2006 : 132). Dans ce cadre, les participants « font feu de tout bois » pour réussir à dépasser ce qu'ils perçoivent comme des limites de l'artefact afin d'atteindre leurs propres buts (*ibid.*). En ce sens, l'exemple peut-être le mieux connu dans la littérature sur la communication médiatisée par ordinateur (CMO) est celui de l'utilisation des « émoticônes » (voir par exemple Gauducheau et Marcoccia 2007) comme moyen d'exprimer des indications métacommunicatives de manière analogique dans la CMO écrite.

Cela étant, nous devons préciser, avant de proposer une définition de la composante multimodale, les différences qui existent entre « mode » et « modalité ». Pour ce faire, nous nous appuyerons sur l'articulation, très claire, opérée par Drissi (2011 : 134 et sq.). Drissi distingue objet technique, modalité, mode et canal. Par le premier, elle indique l'artefact technique matériel qui permet l'interaction, dans notre cas l'ordinateur comme ensemble d'écran, clavier, webcam hautparleurs/casque et microphone. La modalité correspond à une entrée par rapport au logiciel de visioconférence. Ainsi, dans Skype les interlocuteurs disposent principalement des modalités audio, vidéo et du clavardage (2.5.4). Le mode correspondra aux ressources sémiotiques mobilisées. Dans le cas de la visioconférence, Drissi, en suivant Kerbrat-Orecchioni (2011), constate une plurisémiotité des échanges regroupant du matériel verbal (oral et écrit), paraverbal et non-verbal. Le canal enfin correspond au niveau de l'humain et ses sens. Dans la visioconférence, les canaux intéressés seront surtout le visuel et l'auditif.

La composante multimodale concernera donc la capacité à exploiter les différentes modalités de la visioconférence dans la mobilisation de plusieurs modes pour la co-construction de sens. Plus précisément, la composante multimodale portera sur la capacité de co-construire du sens en exploitant, voire en modifiant, les interfaces graphiques de communication et éventuellement les

périphériques matérielles de l'ordinateur²¹⁵. Une interface graphique sera, elle, définie comme « *a set of graphic symbols on the screen, which users click and manipulate with their mouse, triggering actions that facilitate or enable their interaction* » (Hauck 2010 : 251). Enfin, Lamy (2008 : 10) note que dès lors que plusieurs modalités sont disponibles en même temps, les phénomènes communicatifs, tels la séquentialité et la gestion de la face, fonctionnent ou peuvent fonctionner « trans-modalement ». Cela revient à mettre en cause une analyse se basant sur la recherche de liens biunivoques entre modalités et fonctions, même si certaines fonctions peuvent passer par une seule modalité²¹⁶.

Hauck (2010 : 242) affirme que la construction transmodale de sens implique une « *awareness of the modes available in a given online environment and of their potential for making meaning and communicating* ». Nous ne sommes pas complètement d'accord avec cette affirmation, car il nous semble qu'elle peut faire l'objet des mêmes critiques faites à propos d'une conception stratégique des ostensions. En ce sens, la prise de conscience des modes de la communication peut se faire pendant l'(inter)action même.

En ce qui concerne les liens entre cette composante et les autres, Hauck (2010) note que la composante multimodale est étroitement liée à l'interculturelle. Ce lien est souligné par la notion de cultures d'usage (*cultures-of-use*. 2.5.3.3) élaborée par Thorne (2003), touchant aussi à la composante discursive et interactionnelle.

Concernant le cas spécifique de notre recherche, sans tomber dans le mythe des « natifs digitaux », nous pouvons noter que les apprenants participant à notre dispositif ont majoritairement déjà une pratique discursive de la visioconférence d'un certain type. Il ne s'agit donc pas, comme dans le cas étudié par Lamy (2006), d'une « alphabétisation médiatique de tous les communicateurs multimodaux. Il s'agit plutôt d'un « apprentissage²¹⁷ » avant tout générique (d'un genre) d'utilisateurs déjà « alphabétisés », qui développent une composante multimodale dans des nouvelles directions.

Pour conclure, nous posons une nouvelle fois des questions d'ordre méthodologique qui découlent de la conception que l'on vient d'articuler. La question la plus importante est celle de comment identifier des progrès dans cette composante. En effet, si les usagers/interlocuteurs « détournent » l'artefact utilisé en s'appuyant sur les différentes modalités de l'environnement en ligne, alors comment distinguer une pratique « plus experte » qu'une autre ? Guichon (2009 : 180) semble

²¹⁵ Notons en passant que cette définition de la composante multimodale n'est pas sans rappeler celles des recherches autour de la notion de *literacy* (Lamy 2010, Lamy et Hampel 2007 : 43 et sq.), avec lesquelles elle partage l'importance de la perspective de l'utilisateur. Par contre, elle s'en différencie dans la mesure où ces dernières semblent concevoir les outils indépendamment de l'environnement, alors que dans notre cas les outils *sont* l'environnement (2.5.4.1), et ce n'est que dans et par les outils que les interlocuteurs créent et modifient des contextes (au sens strict).

²¹⁶ Par exemple l'utilisation du clavardage pour la gestion des problèmes techniques (Develotte *et al.* 2008).

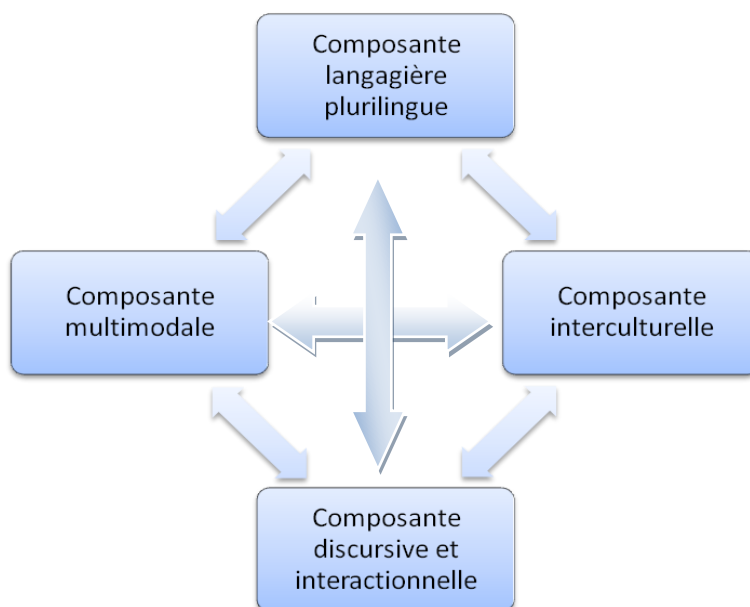
²¹⁷ Les guillemets veulent signifier qu'il n'existe pas un contenu disciplinaire à apprendre et qu'au contraire la nouveauté de la situation amène les interactants à co-construire le métacontexte.

suggérer un critère d'efficacité qui pourrait constituer une piste de réponse : une pratique est experte si elle permet d'atteindre une intercompréhension en utilisant les différentes modalités disponibles. De plus, on pourrait s'interroger sur la pertinence d'une méthodologie comparative entre la CMO et la communication en présentiel. Nous nous limiterons à noter qu'une telle démarche nous semble scientifiquement acceptable seulement au niveau émique des éventuelles représentations des interlocuteurs, mais qu'elle perd de son sens au niveau étique de la recherche²¹⁸.

2.4.3 Synthèse

Nous venons d'exposer les grandes lignes d'un modèle possible de la compétence de communication dans le cadre des interactions télétandem. Même si nous l'avons déjà souligné à plusieurs reprises, il n'est peut-être pas inutile de spécifier que ce modèle n'a de prétentions que dans le cadre de la présente recherche et dans les limites où elle nous permet de mieux comprendre nos données afin d'élaborer un modèle des étayages. Notre modélisation des étayages dans les interactions télétandem se basera alors sur les conceptions énoncées à propos de l'apprentissage (2.1), de la communication (2.2) et de l'objet d'apprentissage qui est la compétence de communication telle que nous l'avons caractérisée dans ce chapitre et que nous représentons par le schéma suivant, où les flèches indiquent les relations constantes entre chacune des composantes :

Figure 2. Un modèle de la compétence de communication



²¹⁸ Nous sommes bien en train de parler du niveau de la recherche en didactique, alors que, comme les traces des entretiens le montrent, une sensibilisation des apprenants aux différences entre CMO et communication en présentiel nous semble indispensable au niveau pédagogique de l'accompagnement.

2.5 La médiatisation des environnements de CMO par visioconférence

2.5.1 Introduction

Dans les chapitres précédents nous avons dans un premier temps situé la notion d'étayage dans le cadre de la psychologie socioconstructiviste (2.1) et de l'interactionnisme en sciences du langage (2.2) ; dans un deuxième temps nous avons abordé cette notion dans les deux disciplines de la RAL et de la DLC en fonction d'une part des approches étudiant l'appropriation d'une langue/culture dans les interactions entre apprenants et usagers experts (2.3), d'autre part en spécifiant l'objet de l'apprentissage et indirectement de l'étayage : la compétence de communication (2.4). Dans ce chapitre, nous examinerons le dernier élément central pour notre recherche, celui de la médiatisation des interactions dans la communication médiatisée par ordinateur (CMO), que nous abordons sous un angle écologique.

Avant tout, nous discutons notre choix terminologique de parler de médiatisation et non de médiation pour nous référer à la dimension technique de la visioconférence (2.5.2). Ensuite, nous posons les bases d'une approche écologique à l'étude de la médiatisation (2.5.3) et enfin dressons une revue des études s'étant penchées sur la vidéo- et sur la visioconférence (2.5.4).

2.5.2 Médiation ou médiatisation ?

Avant tout, une précision terminologique s'avère nécessaire. Nous distinguons, à la suite notamment de Barbot et Lancien (2003)²¹⁹ médiation (2.1.3.2) et médiatisation. Par la première nous indiquons une médiation humaine, alors que par la seconde nous indiquons une médiation due à l'introduction d'un artefact et plus spécifiquement dans notre cas tout ce que l'on pourrait regrouper sous le terme « ordinateur ». Notons que nous définissons la notion d'« artefact » à la suite de Rabardel (1995 : 3) comme un terme neutre, indiquant principalement les outils matériels qui peuvent devenir ensuite des instruments (2.5.3.5).

Notre choix s'appuie sur la sémiotique, dont Van Lier (2004 : pos. 873) a montré les relations avec une perspective écologique, et plus précisément sur la typologie des signes de Peirce (2005), et s'oppose à celui de Develotte *et al.* (2011 : 9) qui parlent de médiation de l'outil technique. Peirce distingue trois types de signes : les indices, les icônes et les symboles (Peirce 2005). Les artefacts auxquels on doit la médiatisation – à savoir : l'ordinateur avec ses périphériques et le logiciel de visioconférence avec son interface – ne peuvent pas, à notre sens, être considérés sources de

²¹⁹ D'autres chercheurs adoptant cette distinction sont par exemple Le Bray (2002) et Peraya (2000).

médiation dans la mesure où ils ne *produisent* jamais des signes (au sens étroit), mais ils *reflètent* les signes et actions produits par l'interlocuteur en les « traduisant » en indices (par exemple l'image qui signale que l'interlocuteur est en train d'écrire dans le clavardage) et icônes (par exemple l'image de l'interlocuteur).

Cependant, s'arrêter à ce constat signifierait oublier la thèse fondamentale de Vygotsky²²⁰, d'après qui l'activité est médiatisée par les instruments. En ce sens, les artefacts intervenant dans la CMO par visioconférence ne sont pas les moyens d'une simple « mise en ligne » d'une conversation ou une interface, mais sont une partie intégrante de l'environnement (2.2.4.2.1) qui permet la communication par ses ressources sémiotiques (ou affordances, *infra*).

En résumé, tout en reconnaissant que les artefacts de la CMO par visioconférence introduisent dans la communication une forme de médiation, il nous semble convenable de distinguer cette forme de médiation de la médiation humaine en nous basant sur les différents processus sémiotiques. D'où notre adoption du terme « médiatisation ».

2.5.3 Pour une approche écologique de la médiatisation

2.5.3.1 Éléments d'une approche écologique et validité écologique

Cette section se fonde sur le travail de trois chercheurs qui, dans des disciplines différentes, ont prôné pour une approche écologique des sciences humaines : Bateson, Bronfenbrenner et Van Lier. Ici, nous reprenons également les distinctions que nous avons opérées en 2.2.4.2 et posons des bases pour notre positionnement épistémologique en 3.1.

Une approche écologique est une approche qui vise à rendre compte le plus exhaustivement possible des processus étudiés tels qu'ils se présentent dans leur environnement, ou, dans nos termes, dans leur situation. Nous ne revenons pas sur la distinctions entre contexte (2.2.4.2.1) et métacontexte (2.2.4.2.2) inspiré à l'opérationnalisation de la théorie des types logiques de Russel par Bateson (1977, 1980). Nous concentrons notre attention sur une conceptualisation des processus sémiotiques en situation et sur la validité écologique dans l'étude du développement.

D'après Van Lier (2004 : pos. 988), les processus d'apprentissage sont des processus sémiotiques, autrement dit de (co-)construction du sens (2.2.4.1) dans la participation à des activités sociales. Dans la co-construction du sens, l'environnement prend le rôle de réservoir de ressources sémiotiques (*ibid.* pos. 1222) qui peuvent devenir partie du contexte. A notre connaissance, Van

²²⁰ Sans compter l'archi-citée "maxime" de Macluhan : le message, c'est le médium.

Lier (2000) a été le premier en DLC ²²¹ à concevoir ces ressources sémiotiques en tant qu'« affordances », avec tout ce que cela comporte (*infra* 2.5.4).

Dans ce cadre, la validité écologique d'une recherche est soumise à trois critères : 1. l'action de situer les processus ; 2. la validité phénoménologique ; 3. l'étude des aspects sociaux de la relation et des rôles des interactants.

Le premier critère implique avant tout de considérer des processus ayant lieu dans des situations « naturelles » (Bronfenbrenner 1979 : 28), terme par lequel Bronfenbrenner s'oppose aux situations de laboratoire. Dans les situations naturelles, ou en tout cas le plus proches possible des situations naturelles, une approche écologique s'intéresse non pas à l'identification de différentes variables et à leur manipulation expérimentale, mais aux différents processus qui constituent la situation et surtout aux interactions entre eux (Van Lier 2004 : pos. 113). Autrement dit, le mouvement d'analyse des composantes est suivi par un mouvement d'examen et de synthèse des interactions entre ces composantes (*ibid.*). De plus, considérer les interactants dans des situations naturelles signifie, de la part du chercheur, céder le « contrôle des variables » aux interactants dans la mesure où ceux-ci peuvent manipuler l'environnement en accord avec leurs besoins (Bronfenbrenner 1979 : 48). Cela se révélera particulièrement important dans notre analyse de la composante multimodale de la compétence communicative comme capacité à manipuler d'une part l'interface du logiciel de visioconférence, d'autre part l'écran quand une ou plusieurs fenêtres de navigateurs Internet s'ajoutent à la fenêtre de la visioconférence (2.5.4.9).

Le deuxième critère, la validité phénoménologique (Bronfenbrenner 1979 : 29), implique que l'environnement ne doit pas être considéré en termes « objectifs » par une personne externe à l'(inter)action, mais il doit être considéré en fonction de sa perception par le sujet de l'action. Ce passage d'une perspective (soi-disant) objective à une autre adoptant le point de vue des sujets a été appelé « rupture épistémologique » et s'apparente à ce que nous avons appelé « perspective émique » (2.3.3.2). Dans la DLC employant les TIC, cela signifie que pour comprendre la signification d'une manipulation il faudrait connaître les intentions du sujet (Le Bray 2002). Cependant, cette prise en compte n'est pas suffisante dans l'étude d'une interaction, où elle doit être suivie de l'étude du contexte et du métacontexte (2.2.4.2.2), où les perspectives de tous les interlocuteurs doivent être considérées.

La présence de plusieurs acteurs nous amène au troisième critère. Bronfenbrenner (1979 : 6) note que chaque environnement « induit » la présence de certains rôles. De plus, il note que le développement de l'apprenant aura lieu plus probablement dans une situation où il y a équilibre

²²¹ Nous abordons en 2.5.3.4 un bref historique de la notion d'affordance, remontant à la première formulation par Gibson (1979).

dans la distribution du pouvoir (*ibid.* 58) et où par conséquent l'apprenant pourra plus facilement prendre le contrôle. Sur ce point, Van Lier (2004 : pos. 2183) souligne que les théories piagésiennes du conflit (socio)cognitif entre apprenants (par exemple Butera *et al.* 2008) montrent l'importance de l'étude du positionnement des apprenants dans l'interaction (2.3.3.3.2).

2.5.3.2 La sémiotique sociale pour l'étude de la CMO

L'approche écologique dont on vient de donner un aperçu a été conçue avant tout pour des situations de présentiel. Dans les sections suivantes nous nous attachons à définir les caractéristiques que cette approche peut prendre dans l'étude de la CMO et plus particulièrement de la CMO par visioconférence.

Dans la section précédente nous avons noté comment l'approche écologique est liée à la question de la production du sens, autrement dit à la sémiotique. En DLC, il revient aux chercheurs de l'Open University d'avoir introduit la sémiotique sociale dans l'étude de la CMO (Hauck 2010 : 255 ; Lamy et Hampel 2007 : 37 par exemple) afin de cerner la question de la multimodalité typique de la médiatisation.

La multimodalité est à comprendre comme une construction transmodale du sens. Ainsi, Baldry et Thibault (2006 : xv), observent :

the term multimodality does not designate a pre-given entity or text-type. Rather, it is a diversity of meaning-making activities [...] meaning-making practices are the results of the ways in which semiotic resources of various kinds work in partnership to create the meanings that we attribute to texts.

Dans cette perspective, chaque texte (au sens large) est composé d'une surface sémiotique complexe²²², fonctionnant par le principe d'intégration des ressources (*resource integration principle, ibid.* 17-19) où le mot « ressource » indique ce que nous avons appelé « mode » (2.4.2.4), ce qui a amené Hauck à parler d'orchestration des modes (Hauck 2010, Lamy et Flewitt 2011).

Il est important de noter que, au-delà de l'ensemble des modes autour du langage (contenu verbal, prosodie) et de ce qui relève de la posturo-mimo-gestuelle (Cosnier et Develotte 2011), « *even the spatial organization of the screen plays a role in how the screen space is used* », ce qui en fait un mode à part entière (Lamy et Hampel 2007 : 37). Ainsi Lamy et Flewitt (2011 : 78) soutiennent que quand l'on aborde la représentation graphique des interactions par CMO, « *the location of these discourses is an element of meaning-making with consequences for the overall semiosis of an event* ».

²²² La même conception est présente dans la sphère francophone par exemple dans Potolia et Mochet (2002).

La sémiotique sociale s'est développée notamment en fonction de l'étude de textes tels les bandes dessinées, les dépliant publicitaires, les sites web ou encore les publicités télévisées (cf. Baldry et Thibault 2006). En ce sens, la sémiotique sociale rappelle une certaine analyse du discours des textes médiatiques (Maingueneau 2002). Par conséquent, elle peut faire l'objet de la même observation que nous avons fait à la notion de littératie (2.4.2.4). Autrement dit, il nous semble que si elle peut informer l'étude de la CMO par visioconférence, elle ne peut être à elle seule suffisante dans la mesure où la synchronie de ces interactions ne permet pas une planification stratégique complètement rationnelle et réfléchie.

2.5.3.3 Les cultures d'usage

Différentes approches ont essayé de rendre compte des dimensions sociales et culturelles relatives à la médiatisation, en DLC notamment en ce qui concerne des projets de télécollaboration. Ainsi par exemple Train (2006) aborde les dimensions idéologiques dans les projets de télécollaboration, Dolci et Spinelli (2007) étudient la construction de ce qu'ils appellent une idioculture, ou encore Zourou (2006) se concentre sur les effets sociaux de la médiatisation et la conséquente instrumentation des forums. Le modèle le plus exploité est néanmoins celui de Garrison et Anderson (2003), repris par exemple par Jézégou (2010a, 2010b) et en DLC par Dejean-Thircuir (2008) et Lupi *et al.* (2008) pour les forums et Cappellini (2011), Drissi (2011) ou encore Satar (2010) pour la visioconférence. Néanmoins, ce modèle, initialement élaboré pour l'étude des forums et pour des aspects différents de la médiatisation (notamment les formes de présence à distance), nous semble demander un travail d'adaptation trop important pour rendre compte efficacement des situations d'interaction en binôme comme celles du télétandem²²³.

Une approche plus pertinente pour l'étude de la dimension sociale et surtout culturelle des échanges nous semble celle étudiant les cultures d'usage (*cultures-of-use*, Thorne 2003), de matrice socioculturelle. Dans ce cadre, l'utilisation de certains logiciels en relation avec des fonctions sociales déterminées, amène à l'inscription de certains types d'utilisation dans les outils de CMO. Ainsi, Thorne (2003) montre comment le public de son étude associe les échanges de courriels électroniques avec une communication verticale et que ce moyen se révèle inapproprié pour un projet de télécollaboration où les binômes sont formés par des étudiants. Par contre, la messagerie instantanée s'avère plus efficace pour les échanges à cause de l'utilisation que les étudiants en font comme instrument de communication avec des amis. L'auteur conclut que :

²²³ Par ailleurs Drissi (2011 : 354) reconnaît le même problème : « Or, il a été nécessaire de les [les grille de Garrison et Anderson] modifier presque complètement. Il aurait peut-être été plus opportun de créer notre grille d'analyse directement à partir des données recueillies ».

the mediational means available (e.g., IM versus e-mail) and its cultural-historical resonance for users, play a critical role in how and even if the communicative process and accompanying interpersonal relationships develop.

En résumé, « *cultures-of-use of Internet communication tools build over time in relationship to use in particular discursive settings and to mediate specific social functions* » (Thorne 2006 : 21).

Nous devons préciser qu'à nos yeux, les cultures d'usage ne sont pas des entités fixes et immuables, mais qu'au contraire elles évoluent tout au long des différents usages. Ainsi, d'un point de vue théorique, pour des étudiants déjà familiers avec la visioconférence pour des conversations avec amis et parents, l'usage de la visioconférence pour le télé-tandem pourrait constituer un apprentissage portant plus sur la dimension discursive/interactionnelle de la compétence de communication que sur celle multimodale. Autrement dit, l'apprentissage ne porterait pas majoritairement sur comment utiliser l'outil (la genèse instrumentale, *infra*), mais sur le nouveau « genre » d'interaction à travers un outil déjà maîtrisé (cf. 2.5.4.10).

2.5.3.4 Affordances et affordances communicatives dans des environnements de CMO

Une notion de plus en plus mobilisée dans les études sur la CMO²²⁴ est celle d'affordance. Cette notion vient originellement de l'approche écologique à la perception visuelle en psychologie. C'est Gibson qui le premier en a donné une définition (1979 : 127-129) :

The affordances of the environment are what it offers the animal, what it provides or furnishes, either for good or ill. [...] An important fact about affordances of the environment is that they are in a sense objective, real, and physical [...] But, actually, an affordance is neither an objective property nor a subjective property; or it is both if you like. An affordance cuts across the dichotomy of subjective-objective and helps us to understand its inadequacy. It is equally a fact of the environment and a fact of behavior. It is both physical and psychical, yet neither. An affordance points in both ways, to the environment and to the observer.

Au-delà des tournures quelque peu sibyllines de cette définition, on peut noter deux points importants. Le premier, développé dans la section suivante, est celui de la corrélation forte entre les éléments de l'environnement et l'acteur (Van Lier 2004 : pos. 123). Le second, est la perspective écologique qui permet de concevoir l'acteur dans l'entièreté de son environnement et de prendre en

²²⁴ Par exemple Develotte *et al.* (2011) et en DLC par les doctorantes de l'école de Lyon (Drissi 2011, Nicoalev 2012, Vincent 2012), Lamy et Hampel (2007), Lamy (2010) et en partie Thorne (2003).

compte ce dernier en fonction de ce que l'acteur y « voit ». Deux chercheurs ont développé ce concept en des directions différentes : Van Lier (2004 : ch. 4) et Hutchby (2001).

Van Lier (2004 : pos. 988) développe la notion d'affordance dans le cadre de l'apprentissage des langues en l'articulant avec les questions de la production de sens et de l'activité, qui manquaient chez Gibson :

*learning processes are processes of semiosis. The learning context, in ecological terms, is an **activity space**. When we are active in a learning context, affordances become available for further action. The world around us reveals its **relevance** for us and begins to offer affordances because of who we are and what we are doing. We perceive these affordances and use them as meaning-making material.* (nous soulignons).

Les affordances, à concevoir comme une relation entre interactant et environnement, sont donc des ressources sémio-pragmatiques (2.2.4.2.2) liées à la production de *sens* (par des processus d'ostensions/inférences) et peuvent être considérées des « possibilités » de sens (*meaning potential*. *Ibid.* pos. 1389). Ces possibilités de sens ne peuvent émerger que dans le cadre d'une *activité*, dans notre cas l'utilisation/apprentissage des langues en télé-tandem. De plus, les affordances sont liées à la perception de l'environnement par l'interactant et à la pertinence des possibilités perçues des éléments de l'environnement pour l'accomplissement de buts communicatifs et d'apprentissage.

Si Van Lier développe la notion d'affordance en la croisant avec la production du sens dans le cadre d'une activité dans un environnement, Hutchby (2001) reprend cette même notion pour l'adapter à des dispositifs de communication médiatisée. La médiatisation de la communication est observée non pas en fonction des usages prévus par les concepteurs d'un artefact, mais en fonction des usages des utilisateurs, possibles en fonction de ce que les affordances communicatives permettent (au double sens de favoriser et consentir) (Hutchby 2001 : 32, 199). Dans une approche en termes d'affordance communicative telle celle de Hutchby, l'élément le plus intéressant est la volonté d'articuler cet aspect de la relation usager-technologie avec la dimension sociale de la communication telle qu'elle est mise en lumière par l'analyse conversationnelle de matrice ethnométhodologique, notamment quand il y a un conflit, un impact entre normes sociales (en termes de procédés ethnométhodologiques) et affordances communicatives :

While, theoretically speaking, the affordances of technologies and the normative structures of talk-in-interaction are flexible, variable and open (over time) to change, in the empirical moment of engagement between a human and a technological artifact, or of a human with another human via a technological artifact, both may be treated as equally stable for all practical purposes. At this point of engagement, norms may come into conflict with affordances, or vice versa. It is in these worldly moments that we can

observe at a new level the 'impacts' of technological forms on the nature of social life. (Hutchby 2001 : 194)

Soulignons que dans le cas de la CMO, la notion d'affordance doit être conçue (écologiquement) non seulement par rapport aux artefacts matériels (*hardware*), mais aussi par rapport aux logiciels (*software*) (Lamy et Hampel 2007 : 39). De plus, Lamy (2008) pose la question de la pertinence de l'analyse conversationnelle dans le cadre de la CMO pour l'apprentissage des langues. Dans son étude, elle montre que si l'analyse conversationnelle peut être appliquée à la CMO, elle nécessite des aménagements afin de prendre en compte les différentes modalités et modes d'expression, ce qui pose des questions méthodologiques pour l'application du principe de séquentialité (2.5.4.8) (cf. également O'Rourke 2012). Concrètement, cela signifie questionner la séquentialité quand plusieurs modalités peuvent se superposer simultanément, comme dans le cas du mode verbal par la modalité audio et par le clavardage en visioconférence.

Pour terminer cette section, notons que plusieurs chercheurs (Develotte *et al.* 2011, Lamy et Flewitt 2011, Lamy et Hampel 2007) ont articulé dans leurs analyses les notions d'affordance et celles issues de la sémiotique sociale.

2.5.3.5 L'approche instrumentale

Dans la section précédente nous avons vu comment la notion d'affordance a été liée par Van Lier à celle d'activité. L'approche instrumentale de Rabardel (1995) permet de développer cette question d'un point de vue cognitif. Avant tout, il nous faut spécifier que l'approche instrumentale naît dans une problématique différente de la nôtre, celle de l'étude des activités instrumentées. Néanmoins, nous pouvons noter que l'idée d'instrumentation est arrivée à s'imposer jusque dans les sciences de l'éducation (Fluckiger 2007) et dans la DLC (Lamy 2010, Potolia 2006), probablement car le concept d'instrument est un « concept intermédiaire, facilitant les dialogues interdisciplinaires » (Rabardel 1995 : 75). Pour Rabardel l'instrument est une entité mixte, composée de l'artefact et ses propriétés physiques, et des schèmes d'utilisation de l'utilisateur. Aussi, l'instrument ne se superpose pas à l'artefact : une partie d'artefact peut devenir instrument (*ibid.* 63).

Parmi les nombreuses articulations présentes dans cette approche, nous ne nous arrêterons pas sur celles entre différents types de médiations, d'actions²²⁵ (*ibid.* 90) ou de schèmes (au sens piagétien) d'utilisation (*ibid.* 112-116). Nous ne nous intéresserons ici qu'à l'articulation, dans la genèse instrumentale, entre instrumentalisation et instrumentation.

²²⁵ Encore qu'une analyse des différentes actions présentes ou possibles par la médiatisation serait intéressante, notamment dans l'articulation entre instrument en tant qu'outil cognitif et qu'outil sémiotique.

Les processus d'instrumentalisation « concernent l'émergence et l'évolution des composantes artefact de l'instrument » (*ibid.* 137), autrement dit l'observation des caractéristiques et des propriétés de l'artefact. En d'autres termes, le processus d'instrumentalisation concerne la perception des affordances (communicatives) d'un instrument. De plus, dans l'instrumentalisation rentrent les procès de transformation de l'artefact (*ibid.* 141) pour l'ajuster aux besoins de l'action, fait particulièrement important dans le cas des interfaces graphiques manipulables à l'écran, qui constituent une des caractéristiques fondamentales de toute médiatisation par les TIC (Peraya 2000 : 35). Les processus d'instrumentalisation sont donc dirigés vers le pôle artefact de l'instrument.

D'autre part, les processus d'instrumentation sont dirigés vers le pôle sujet et « sont relatifs à l'émergence et à l'évolution des schèmes d'utilisation et d'action instrumentée » (*ibid.* 137). Autrement dit, si l'instrumentalisation concerne la *perception*, voire la *construction* des affordances, l'instrumentation concerne l'*utilisation* des affordances. Bien évidemment, les deux processus sont étroitement liés et ne sont décomposables qu'aux fins de l'analyse. Par exemple « la découverte progressive des propriétés (intrinsèques) de l'artefact par les sujets s'accompagne de l'accommodation de leurs schèmes, mais aussi de changements de signification de l'instrument résultant de l'association de l'artefact à de nouveaux schèmes » (*ibid.* 143).

Pour conclure, nous pouvons noter qu'afin de comprendre la genèse des instruments, dans l'approche instrumentale on se focalise sur la dimension cognitive de l'acteur sans prendre en compte la dimension sociale, voire culturelle, si ce n'est par le biais des schèmes d'utilisation.

2.5.3.6 Synthèse

Nous pouvons à présent articuler les différentes approches pour construire notre approche écologique. Avant tout, on peut observer comment les notions d'affordance et d'affordance communicative ont en commun avec celle de genèse instrumentale la volonté de dépasser une approche techno-centrée se concentrant sur les caractéristiques de l'artefact, souvent en termes de potentialités, sans prendre en compte les usages effectifs, ni en envisager l'observation.

Par contre, ces deux notions se différencient sur plusieurs points. Pour commencer, la dimension écologique propre aux affordances fait défaut à l'approche instrumentale en faveur d'une focalisation sur l'instrument comme lieu du rapport triadique usager-artefact-action. D'autre part, c'est la notion d'affordance qui fait manque aux processus d'instrumentalisation portant sur la modification de l'artefact, dans notre cas principalement l'environnement numérique et l'interface de l'écran.

Ensuite, il nous semble que la notion d'affordance communicative a le mérite de se focaliser sur la communication, alors que dans l'approche instrumentale, Rabardel néglige ce qu'il appelle

instruments sémiotiques et ne note que fugitivement l'apparition d'un « quatrième pôle » dans le cas de la communication médiatisée (Rabardel 1995 : 75-78). Les affordances communicatives peuvent être considérées des instruments pour la communication, des instruments sémiotiques.

Enfin, la notion d'affordance de Gibson, contrairement à celle de genèse instrumentale, ne prend pas en compte le caractère situé des activités et parle des affordances en termes presque abstrait, sans considérer les intentions et les besoins de l'acteur²²⁶. Si cette critique n'est plus valable pour les développements introduits par Van Lier, il n'empêche que la notion d'affordance ne distingue pas les deux mouvements d'instrumentalisation et d'instrumentation. A ce propos, l'approche instrumentale permet de mieux cerner la médiatisation dans le cadre des manipulations dans les interactions télé-tandem. Les deux approches – instrumentale et par affordance – nous semblent donc se compléter l'une l'autre.

Si le niveau d'analyse cognitif est nécessaire, il ne peut pas être le seul pris en considération (Rabardel 1995 : 72) et doit être complété par celui interpersonnel et plus largement socioculturel. En ce qui concerne la dimension du sens des et dans les actions, d'une part la sémiotique sociale permet d'envisager la transmodalité de la co-construction du sens ainsi que les significations liées à la distribution (spatiale) des modalités ; d'autre part les développements de Van Lier et Hutchby permettent de lier la notion d'affordance avec celle de co-construction du sens. En particulier, la notion d'affordance communicative permet d'envisager le rapport entre l'instrument sémiotique et les conventions sociales telles qu'elles sont mises en lumière par l'analyse conversationnelle. De plus, la notion de cultures d'usage (Thorne 2003) nous donne des pistes pour concevoir les liens entre un outil de CMO conçu comme environnement de communication et les rôles qu'un interlocuteur associe à cet environnement (Bronfenbrenner 1979). Les positionnements discursifs dans l'interaction sont le lieu d'observation privilégié de ces logiques et des éventuelles tensions entre représentations différentes des interlocuteurs et entre conventions sociales et caractéristiques de l'artefact technique (Hutchby 2001).

Pour résumer, voici les points que nous retenons pour l'étude de la médiatisation des interactions dans le télé-tandem dans une perspective écologique :

- l'environnement est conçu comme un ensemble d'éléments pouvant devenir des affordances et des affordances communicatives pour un sujet engagé dans une (inter)action ;
- la co-construction du sens se fait en fonction de la disposition spatiale des informations et de leur perception par les usagers ;
- la co-construction du sens se fait d'après le principe d'intégration des différentes modalités, autrement dit de façon transmodale ;

²²⁶ « The *affordance* of something is assumed *not* to change as the need of the observer changes » (Gibson 1979 : 409).

- la dimension cognitive de chacun des interlocuteurs est analysable en termes de processus d'instrumentation et d'instrumentalisation dans la genèse instrumentale des affordances et affordances communicatives ;
- le processus d'instrumentalisation porte sur la constitution d'affordances communicatives à partir d'artefacts, éventuellement manipulables, présents dans l'environnement ;
- le processus d'instrumentation, autrement dit de genèse ou de mobilisation de schèmes d'utilisation, peut se faire soit en fonction d'expériences antérieures, soit dans l'action, soit dans l'échange et la capitalisation sociale (2.5.4.10) ;
- les usages se développent dans un contexte social, donc en lien avec les rôles et les dimensions socioculturelles des cultures d'usage.

L'approche que nous adoptons est définissable comme une approche techno-sémio-pragmatique, qui aborde « l'ensemble des interactions auxquelles donnent lieu tout média, toute machine à communiquer, toute technologie de l'information et de la communication (TIC) entre les trois univers technique, sémiotique, enfin social et relationnel » (Peraya 2000 : 20). La logique est, à ne pas en douter, systémique et complexe, comportant un mouvement d'analyse des composantes nécessairement suivi d'un mouvement de compréhension des interactions entre elles.

2.5.4 Une revue d'études sur la CMO par vidéo- et visioconférence

Dans cette section, nous prenons en considération différentes études qui se sont penchées sur la CMO par vidéoconférence et par visioconférence, dans des cadres de communication, surtout pédagogique, afin de tirer des indications pertinentes pour l'étude des interactions télé-tandem. Avant cela, rappelons brièvement qu'à la suite de Mangenot (2006), nous distinguons la *vidéoconférence*, qui se fait entre deux groupes (normalement des classes) et par des services de fibre optique (RNIS) (Macedo-Rouet 2009, Mangenot 2006), et la *visioconférence* qui se fait normalement poste à poste entre un nombre limité d'interlocuteurs (de deux à quatre). Cela étant, notre étude s'articule autour de dix points. Dans les premières sections (2.5.4.1-2.5.4.5) nous abordons des questions générales relatives à la CMO par visioconférence, alors que dans les sections suivantes (2.5.4.6-2.5.4.9) nous nous arrêtons sur les caractéristiques et les modalités de la visioconférence, avant de conclure par une section abordant les apprentissages et adaptations aux environnements de visioconférence (2.5.4.10).

2.5.4.1 Transmodalité et investissements/manipulations dans l'environnement numérique

Dans la section sur la sémiotique sociale (2.5.3.2), nous avons déjà noté que la (co-)construction du sens dans la multimodalité se fait de manière transmodale par le principe d'intégration des ressources sémiotiques (Baldry et Thibault 2006), ainsi que par leur manipulation et disposition à

l'écran. Concernant la visioconférence, plusieurs chercheurs ont rappelé cette co-construction transmodale du sens (Hauck 2010 : 225 ; Lamy et Flewitt 2011 : 91), appelée parfois plurisémiotique (Kebrat-Orecchioni 2011).

Méthodologiquement, cela signifie que l'étude de la manipulation/investissement (*infra*) de chaque modalité à un moment donné ne peut faire l'économie de la manipulation/investissement des autres modalités à ce même moment. Encore une fois on retrouve donc la question d'une approche complexe et systémique où chaque mouvement d'analyse est suivi d'un mouvement de prise en compte des interactions entre les éléments distingués²²⁷.

En ce qui concerne plus de près les caractéristiques de la multimodalité par visioconférence, l'on retrouve dans la visioconférence la bi-canalité auditive-oculaire qui permet une partie importante de la multimodalité (pluralité des modes) du face à face présentiel²²⁸. Ainsi, le mode verbal par la modalité audio s'accompagne toujours des modes posturo-mimo-gestuel dans la modalité vidéo²²⁹ (Nicoalev 2012 : 223). D'autre part, la multimodalité de la visioconférence intègre aussi d'autres modes et modalités typiques des environnements de CMO, en premier lieu le clavardage qui double le verbal de l'audio. De plus, Liddicoat parle de « constituants multimodaux » (2011 : 68) pour indiquer toutes les icônes et les indices qui signalent les manipulations de l'interlocuteur avant, pendant et après la conversation. Que l'on pense aux exemples d'un avatar qui devient vert dans la liste des contacts signalant que cette personne s'est connectée au système, ou aux sons générés par le logiciel quand l'interlocuteur nous envoie une demande d'appel ou encore un message de clavardage.

En ce sens, la CMO implique une capacité à « *manipulate visual object to pursue [...] conversational objectives* » (Lamy et Flewitt 2011 : 84). Cette observation nous amène à questionner la (pertinence d'une) différence entre investissement et manipulation d'une modalité. En effet, il nous semble que pour les modalités audio et vidéo, dans la plupart des cas il serait plus correct de parler, à la suite de Vincent (2012), d'*investissement*, car il n'y a pas de véritable manipulation de l'artefact technique²³⁰, si on entend par manipulation le fait d'avoir un contact afin de changer un élément de l'interface en agissant sur lui. Envoyer une demande d'appel demande effectivement de manipuler une série d'objets visuels avec la souris ; de même l'envoi d'un

²²⁷ Ainsi une approche comme celle de Vincent (2012), à nos yeux ne peut être valable que dans le cadre d'une étude se focalisant sur une seule modalité – par exemple la modalité vidéo dans Develotte *et al.* (2010) – mais n'est que partielle quand l'on veut considérer l'ensemble de la communication.

²²⁸ Bien évidemment, le tact et l'odorat manquent à la visioconférence. On verra par contre dans les analyses qu'il y a une forme particulière de proxémique par rapport à la distance de l'écran.

²²⁹ Par « modalité vidéo » nous indiquons exclusivement ce qui se passe à l'image, sans inclure la modalité audio.

²³⁰ On peut considérer qu'il y a manipulation de l'artefact pour la modalité audio quand on règle à l'écran le volume du microphone ou des hautparleurs, ou pour la modalité vidéo quand on configure la webcam qui doit donner l'input à transmettre.

message (écrit) instantané implique la manipulation d'un clavier, mais dans le cas d'un changement de posture ou d'une vocalisation, il n'y a pas de contact entre le corps et une périphérique de l'ordinateur. D'autre part, la co-construction du sens dans et par les modalités audio et vidéo implique une adaptation aux caractéristiques des artefacts (2.5.4.4, 2.5.4.5 et 2.5.4.11) pas toujours consciente – donc pas toujours active – ce qui rendrait même le terme « investissement » impropre. Nous n'avons pas de réponse à ces questionnements pour la construction de catégories conceptuelles adaptées à la CMO et aux actions nécessaires dans la CMO et nous pensons que ces questionnements dépassent le cadre de notre thèse, raison pour laquelle tout en les ayant à l'esprit, nous utiliserons les termes investissement, manipulation et investissement/manipulation pour nous référer à ces actions.

Au-delà des investissements/manipulations à l'intérieur de l'interface du logiciel de visioconférence, en appliquant les observations de Bronfenbrenner (1979 : 48), notons que la manipulation peut s'élargir aux différentes fenêtres apparaissant à l'écran et à leur disposition ou superposition, par exemple quand l'utilisateur ouvre un navigateur Internet (2.5.4.10). Cela n'est pas sans relation avec un problème de conception de la visioconférence : doit-on penser l'ordinateur comme une sorte de super-instrument réunissant plusieurs instruments (applications et logiciels) ou peut-on penser l'ordinateur comme une interface vers un environnement virtuel qui comprendrait les applications et logiciels ainsi qu'Internet ? Même si les manipulations des différentes fenêtres peuvent être considérées comme des instrumentations dans la mesure où il s'agit de transformations (réversibles) de l'artefact, cela nous amènerait à distinguer différents niveaux d'instrumentation et à devoir complexifier jusqu'à une complication dont nous ne percevons pas l'utilité. Pour une fois, nous simplifierons en choisissant de considérer l'ordinateur comme une interface à un environnement virtuel qui se croise avec l'environnement physique (2.5.4.3).

Pour terminer cette section, revenons à la co-construction transmodale du sens afin de distinguer différentes possibilités. À côté d'une utilisation ou « orchestration » transversale des modalités, Hauck (2010 : 241) fait l'hypothèse que comme il peut y avoir alternance codique dans la communication, il pourrait y avoir également une « alternance modale » (« *mode-switching* »). Ainsi, elle introduit un début de complexification des configurations d'utilisation des différentes modalités. À notre connaissance, c'est l'étude de Hampel et Stickler (2012 : 132) qui a le mieux modélisé les différentes possibilités offertes par la multimodalité via visioconférence. D'après eux, on peut combiner les modalités à disposition de façon complémentaire, compensatoire ou compétitive. On aura une co-construction du sens multimodale complémentaire quand une modalité est utilisée pour poursuivre ou compléter le sens construit par d'autres modalités. Par exemple, quand un tour de parole en une modalité est complété par un tour de parole dans une autre. Un

exemple serait une question posée à l'oral et à laquelle l'interlocuteur répond à l'écrit. La compensation correspond à l'utilisation d'une modalité quand une autre ne fonctionne pas. L'exemple classique est celui d'une panne de l'audio (et souvent de la vidéo aussi) qui amène les interlocuteurs à utiliser le clavardage. Enfin dans la compétition, une modalité est utilisée en parallèle et sans relation au sens co-construit dans une autre modalité. Par exemple, quand une conversation se déroule par la modalité audio et des questions techniques sont traitées en même temps par la modalité du clavardage. La compétition est typique surtout des polylogues.

2.5.4.2 Caractéristiques de l'outil et leur poids dans la conversation

Nous avons jusqu'à maintenant parlé de « la » visioconférence, mais force est de constater que différents logiciels ou différentes versions du même logiciel ont des caractéristiques techniques différentes et donc des affordances (communicatives) différentes. Parmi les logiciels disponibles, on citera *Skype*, *MSN*, *QQ*, *ooVoo*, *FlashMeeting*, *Adobe Connect* ou encore *VISU*. A titre d'exemple, on pourra prendre le cas de *FlashMeeting*, logiciel de visioconférence caractérisé entre autres par un demi-duplex, autrement dit le fait que seulement l'audio du locuteur en train de parler est audible par l'(les) autre(s) interlocuteur(s). Cette caractéristique, couplée avec un rafraîchissement de l'image des interlocuteurs qui ne sont pas en train de parler espacé dans le temps, empêche notamment la production de procédés régulateurs par vidéo et par audio lors des conversations, les interlocuteurs utilisant le clavardage pour cela (Hampel et Stickler 2012 : 131). L'outil est bien adapté à des polylogues où la prise de parole doit être réglementée pour éviter le chaos, mais il ne semble pas le plus adapté aux dialogues. On voit donc comment les caractéristiques d'un outils peuvent contraindre les interactions en ligne.

2.5.4.3 Environnements physiques et environnement(s) numérique(s)

Le rapport entre ce que nous appelons environnement numérique ou virtuel et les environnements physiques où se trouvent les deux interlocuteurs a été problématisé à plusieurs reprises. Licoppe et Relieu parlent d'une « fragilisation » (2007 : 14) du rapport entre la communication et l'environnement, dans la mesure où l'environnement de chaque interlocuteur n'est que partiellement accessible à l'autre par l'image captée par la webcam. Nous nous limitons à soutenir que le mot n'est pas complètement approprié dans la mesure où il introduit deux idées : celle d'une comparaison avec un rapport « solide » qui serait celui du présentiel et celle d'un avant (solide) et un après (fragile).

Une analyse différente est menée par Vassallo (2009), qui s'intéresse à la présence à distance dans le télé-tandem. Elle montre une pluralité d'espaces intervenant en visioconférence, correspondant à

deux séries de boîtes chinoises : les deux territoires géographiques où se trouvent les interlocuteurs, les deux espaces spécifiques, les deux écrans d'ordinateur, les espaces privés (autrement dit non visibles par l'interlocuteur) de l'écran, les sites Internet (partageables mais sans interactivité), l'interface de communication et l'espace interactif de l'interface (espace de clavardage ou tableau blanc).

Enfin, Marcoccia (2011) note que le non-partage de l'environnement physique dans la CMO par visioconférence amène parfois les interlocuteurs à demander où se trouve l'autre. Ce chercheur fait l'hypothèse que ces demandes sont en train de devenir une routine dans l'ouverture des conversations. Une autre observation importante pour nous est celle de l'influence de l'endroit physique sur la conversation (*ibid.* 114). En effet, Marcoccia note que dans le corpus qu'il considère, les interactions où les interlocuteurs se trouvent dans leurs espaces domestiques sont plus informelles que celles où les mêmes interlocuteurs se trouvent dans un espace professionnel.

2.5.4.4 La visioconférence : une CMO synchrone ?

Certaines études se sont penchées entre autres sur la question de la nature synchrone des échanges par visioconférence. Ainsi, Develotte *et al.* (2008) ont noté que la visioconférence peut générer de l'anxiété au début. Néanmoins, suite à une brève période d'adaptation et de contact avec les interlocuteurs, la synchronicité permet une communication plus proche (*ibid.*, Guichon 2009). La nature synchrone peut également permettre davantage d'interactivité dans les échanges, même si cela n'est pas toujours le cas dans des interactions pédagogiques (Dejean-Thircuir *et al.* 2010). Une telle interactivité, si couplée avec un certain accompagnement, peut amener à un développement de la composante interculturelle (Helm *et al.* 2012, O'Dowd 2006). Enfin, l'interactivité et la communication qu'elle permet amènent parfois au fait que le déroulement de la conversation l'emporte sur l'apprentissage de la correction formelle des productions des apprenants (Develotte *et al.* 2008, Telles 2009).

Toutefois, parler de synchronicité de la visioconférence n'est pas complètement correct. Toute personne ayant fait l'expérience d'une visioconférence a sûrement rencontré les ainsi nommés « problèmes techniques ». Par cette expression, nous indiquons toute une série de caractéristiques de la médiatisation de la CMO par visioconférence qui perturbent la communication, allant de décalages son/image plus ou moins importants jusqu'aux pannes d'une ou plusieurs modalités. Plusieurs recherches en DLC ont souligné que du point de vue des apprenants, il s'agit d'une gêne dans cette CMO (Develotte *et al.* 2008, Marcelli *et al.* 2005), mais une gêne en quelque sorte acceptable en considérant les avantages de la visioconférence (Jauragi et Banados 2008).

Les décalages entre modalités audio et vidéo ont des retombées sur la construction du sens par les modes verbal et posturo-mimo-gestuel, dont le rapport est toujours remis en question (Licoppe et Relieu 2007), autrement dit le rapport n'est plus *immédiat*. Dans la communication, nous pourrions formuler une sorte de double contrainte de la visioconférence, où chaque interlocuteur doit s'appuyer sur l'image de l'autre dans la formulation d'inférences sur ses (de l'autre) intentions, mais où il ne peut jamais faire complètement confiance à ce qu'il voit. En ce sens, Mondada analyse comment le dispositif technique « n'est pas traité comme transparent par les interlocuteurs, qui s'orientent vers sa présence » (2007 : 144), orientation visible dans les séquences d'ouverture et aux moments des pannes techniques. En ce sens, une caractéristique de la CMO par visioconférence est que ce que Jakobson (1963) appelle la fonction phatique peut faire irruption dans la conversation chaque fois que les interlocuteurs pensent qu'il y a une panne technique, que cela soit effectivement le cas ou pas. Nous faisons l'hypothèse que l'orientation vers le dispositif est le fruit d'un apprentissage (2.5.4.11).

2.5.4.5 La dimension interactionnelle en visioconférence

S'il est vrai que le décalage entre modalités audio et vidéo est, d'un point de vue émique, le signal de « problèmes techniques », nous devons aussi noter que leur synchronie non-complète est constitutive des environnements de visioconférence. En ce sens, il s'agit d'une affordance si l'on rappelle la définition originare de Gibson « *The affordances of the environment are what it offers the animal, what it provides or furnishes, either for good or ill* » (nous soulignons). La gestion interactionnelle de ces problèmes représente un point où la composante multimodale et la composante discursive et interactionnelle forment une intersection où elles ne sont pas distinguables. En ce sens, plusieurs chercheurs ont noté comment dans un environnement de visioconférence il ne peut jamais y avoir de transposition des procédés conversationnels du présentiel, mais au contraire les interlocuteurs doivent réapprendre le principe de séquentialité (Licoppe et Relieu 2007) et plus généralement la gestion de la conversation (Traverso 2011). Ainsi par exemple les salutations ne marquent plus le début de la conversation, qui commence par des manipulations de l'interface et la génération d'indices et icônes (Liddicoat 2011), mais elles n'arrivent que quand un contact visuel est établi (Mondada 2007). La communication par visioconférence semble réglée par des conventions qui diffèrent du présentiel afin de s'adapter aux caractéristiques techniques (Mondada 2007), des sortes de règles du jeu qui peuvent être éventuellement rappelées explicitement si un des interlocuteurs ne les connaît ou ne le suit pas (*ibid.*).

Dans un cadre pédagogique, Drissi et Guichon (2008) suggèrent que l'outil a une influence sur les interactions tuteurs-apprenants dans la mesure où elles sont plus informelles que des interactions en

classe. De notre côté, il nous semble que si l’outil a une influence sur la dimension interactionnelle, cela est à mettre en relation aussi avec les statuts des interlocuteurs – dans leurs cas comme dans le nôtre, des apprenants – ce qui irait dans le même sens des observations de Dejean-Thircuir et Mangenot (2006) qui se penchent également sur des interactions apprentis-tuteur et apprenants, mais dans un dispositif différent.

Nous voudrions mentionner dans cette section la recherche de Nicolaev (2012) qui s’intéresse justement à la dimension interactionnelle d’échanges par visioconférence entre apprentis-tuteurs et apprenants. Dans sa recherche, par une approche interactionniste fortement ethnométhodologique, Nicolaev identifie un certain nombre de séquences qui auraient un certain potentiel pour l’acquisition de la part des apprenants. Au-delà des observations sur la multimodalité, que nous reprenons dans les sections suivantes, et d’une catégorisation des séquences que nous ne discuterons pas²³¹, elle observe que le nombre de séquences métalinguistiques ne varie pas le long du temps pour un groupe d’interlocuteurs, mais que leur longueur, mesurée en nombre de tours de parole, diminue (Nicolaev 2012 : 159). A notre sens, cette observation permet de formuler l’hypothèse d’une intériorisation d’un format interactionnel – le type de séquence métalinguistique – et donc le développement de la composante discursive et interactionnelle²³².

2.5.4.6 La modalité vidéo

Après avoir considéré dans les sections précédentes des caractéristiques générales de la visioconférence et comment celles-ci influencent d’autres dimensions que celle technique, nous passons maintenant à l’examen détaillé des résultats d’études sur les modalités de la visioconférence, à commencer de la modalité vidéo.

La modalité vidéo en visioconférence permet d’introduire dans la CMO les modes posturo-mimo-gestuels, absents dans les autres formes de CMO, mais au prix de la désynchronisation partielle avec la modalité audio (2.5.4.4) et les problèmes conséquents en termes de chevauchements (Dejean-Thircuir *et al.* 2010). En dépit de cela, plusieurs chercheurs ont observé comment les interlocuteurs se basent sur les modes posturo-mimo-gestuels dans la co-construction du sens (Develotte *et al.* 2010) notamment pour voir si l’interlocuteur comprend ce que l’on dit et éventuellement adapter son discours (Dejean-Thircuir *et al.* 2010). En ce sens, Cosnier et Develotte (2011) observent qu’il y a même plus de procédés de régulation posturo-mimo-gestuels qu’en présentiel.

²³¹ Nous discutons en 4.2.3 notre position face à la production de nouvelles catégories pour les séquences latérales.

²³² Notons que l’auteur donne une autre interprétation à cette observation, soutenant qu’« au fil des séances, les apprenants et les tuteurs mettent plus l’accent sur l’accomplissement de la tâche, en limitant ainsi le travail sur les formes linguistiques » (Nicolaev 2012 : 159-160).

La catégorisation la plus complète des modes posturo-mimo-gestuels en visioconférence a été opérée par Nicolaev (2012 : 134 et sv.). En ce qui concerne les regards, elle distingue regards tournés vers le clavier, regards tournés vers l'écran et regards tournés ailleurs. Parmi les mimiques, elle retient les mimiques d'incompréhension et les mimiques de recherche lexicale, même si ces dernières pourraient être élargies à des mimiques générales de recherche (« *doing thinking* » Reichert et Liebscher 2012 : 602). Les changements de posture sont également catégorisés comme potentiellement significatifs. Parmi les gestes, elle identifie les gestes de pointage, les gestes illustratifs et les gestes en écho (Cosnier 1992), autrement dit la reprise en miroir d'un geste produit par l'interlocuteur. Cet ensemble d'éléments posturo-mimo-gestuels, combiné avec la manipulation/investissement de la modalité audio, permet d'une part des explications lexicales (Drissi 2011 : 253) et d'autre part en même temps de renforcer la relation interpersonnelle, notamment par les gestes en écho (Nicolaev 2012 : 310). Par contre, la relation interpersonnelle peut être affaiblie par une autre caractéristique typique de la modalité vidéo en visioconférence : l'absence de contact oculaire (Bondareva *et al.* 2006). En effet, en visioconférence on ne peut jamais parler en se regardant dans les yeux (Bondareva 2004).

D'autre part, une personne participant à une visioconférence peut voir, outre son interlocuteur, l'image de soi-même sur l'écran. Cette caractéristique, étudiée par Telles (2009a), influence la communication dans la mesure où cela permet aux interlocuteurs entre autres de contrôler leur propre apparence et d'ajuster la position de la webcam (*ibid.* pp. 7-10), « dirigeant » ainsi le regard du partenaire. D'après Yamada et Akaori (2009), la présence de sa propre image à l'écran aurait également une influence sur le degré de correction formelle des productions. Dans un paradigme expérimental combinant la présence ou l'absence de son image avec la présence ou l'absence de l'image de l'interlocuteur, ces chercheurs observent que les productions les plus correctes sont élaborées quand l'image de l'interlocuteur est absente et celle de soi-même présente. Cela semblerait suggérer que sa propre image permet de se centrer sur soi-même et donc de faire plus attention à la dimension langagière de ses productions, alors que l'image de l'interlocuteur serait plutôt une distraction.

Il nous semble que tout aussi intéressants que les résultats de Yamada et Akaori puissent être, ils font l'économie de la dimension sociale de la communication, et qu'une configuration comme celle suggérée ci-dessus (sa propre image présente et absence de l'image de l'interlocuteur) démotiverait les apprenants. En effet, la plupart des études sur vidéo- et visioconférence ont souligné que l'image de l'interlocuteur motivait les apprenants à s'engager dans la conversation (Develotte *et al.* 2008, Goodfellow *et al.* 1996, Jauregi et Banados 2008, Vassallo et Telles 2006).

En conclusion de cette section, nous voudrions commencer à problématiser l'analyse des images en anticipant en partie sur notre cadre méthodologique. Dans la plupart des analyses que nous avons trouvées concernant la modalité vidéo, la manipulation/investissement de cette modalité est analysée ou comptabilisée dans une logique relevant les changements. Autrement dit, on relève une manipulation/investissement de cette modalité seulement si un interlocuteur change sa posture ou produit une mimique ou un geste. Néanmoins, il nous semble évident que parfois un « vide », une absence de quelque changement posturo-mimo-gestuel que ce soit constitue une ostension. Ce « vide » est donc aussi significatif qu'un changement. En ce sens, la manipulation/investissement de la modalité vidéo ne sera pas à considérer « en soi », mais elle doit être soumise à la séquentialité de la conversation : une absence de réaction là où le tour de parole précédent projetait, demandait une réaction sera à interpréter comme une (paradoxe) manipulation/investissement.

2.5.4.7 La modalité audio

La modalité audio est la principale modalité des modes verbal et paraverbal. Dans la modalité audio, avant tout, il faut distinguer ce qui relève de la voix de l'interlocuteur et les sons qui sont générés par le système suite à des manipulations de l'interface (Liddicoat 2011). Aussi, rappelons que l'audio et la vidéo ne sont pas toujours synchronisés.

Dans notre étude, nous considérons des logiciels permettant le duplex et non un demi-duplex (Hampel et Stickler 2012). Le duplex permet la mise en place de procédés régulateurs et phatiques (Kerbrat-Orecchioni 1998 : 18 ; Traverso 1999). Néanmoins, à cause de la synchronie non-complète entre l'émission et la réception, parfois de tels procédés peuvent être perçus comme des interruptions (Drissi et Guichon 2008).

Dans les recherches sur la visioconférence, à notre connaissance la modalité audio n'a jamais fait l'objet d'études à part entière, mais elle a toujours été abordée par le biais des régulations qu'elle permet (Drissi et Guichon 2008, Drissi 2011) ou des procédés interactionnels (Dejean-Thircuir *et al.* 2010, Develotte *et al.* 2011, Nicolaev 2012).

2.5.4.8 Le clavardage

Avec la modalité audio, le clavardage est une autre modalité qui permet notamment l'exploitation du mode verbal. Dans la visioconférence, les interlocuteurs ont recours à cette modalité notamment en ouverture et en clôture de la conversation, ainsi que lors de pannes techniques (Cosnier et Develotte 2011, Drissi 2011). Il est important de noter que comme pour les autres modalités, quand un interlocuteur envoie un message instantané par clavardage, il n'apparaît pas toujours tout de suite à l'écran de l'autre interlocuteur (O'Rourke 2012), ce qui peut causer des chevauchements.

Outre que pour le mode verbal, cette modalité peut être utilisée soit pour l'envoi de liens hypertextuels (Vincent 2012), soit pour l'envoi d'émoticônes, même si celles-ci seraient normalement rendues inutiles par la présence de la modalité vidéo (Codreanu et Celik 2012).

Par rapport aux deux autres modalités considérées, qui s'apparentent beaucoup plus à la synchronie du présentiel, le clavardage présente un décalage important entre la production du message et sa réception (O'Rourke 2012). En effet, si à l'oral dès qu'un locuteur produit une suite de sons, ceux-ci sont entendus par l'interlocuteur, avec le clavardage l'interlocuteur ne peut voir ce que l'on écrit que quand (et si) on décide de l'envoyer. Ce décalage entre la production du message par clavardage et le fait que la conversation peut continuer rend parfois certaines productions « obsolètes », ce qui conduit à leur abandon (Vincent 2012). Notons par ailleurs que cette caractéristique pourrait favoriser un usage compétitif de la multimodalité (Hampel et Stickler 2012). Dans l'usage du clavardage dans le cadre de dispositifs pédagogiques, plusieurs chercheurs soutiennent que cette modalité permettrait la correction des apprenants sans interrompre leur tour de parole à l'oral (Dejean-Thircuir *et al.* 2010, Develotte *et al.* 2008). Cette idée présente deux problèmes. Le premier est celui de sa perspective : s'agit-il d'un point de vue étique ou émique ? Autrement dit, dans nos analyses il faudra observer si l'utilisation du clavardage pour des corrections amène l'apprenant en train de parler à s'arrêter. Le deuxième problème introduit par une telle conception, un problème majeur, consiste à introduire une pluralité de niveaux de tours de parole, une nouveauté pour l'analyse conversationnelle.

Dans une perspective acquisitionniste, Drissi (2011 : 89) suggère que l'écriture du lexique ou d'une phrase dans le clavardage permet une décontextualisation de ce qui est écrit semblable à celle de l'écriture au tableau en classe de langue (Bouchard 2005). Nous avons déjà noté que la décontextualisation est une phase centrale dans les SPA et SPA syntaxiques (2.3.3.4.2.1). De plus, Codreanu et Celik (2012) soulignent que l'écriture du lexique dans le clavardage représente un renforcement de l'oral mais aussi la possibilité pour l'apprenant d'être confronté à l'orthographe. Cette remarque nous semble importante dans la transposition au chinois, langue dont l'écriture (sauf que pour le *pinyin*) n'est pas phonétique et où il existe une quantité exceptionnelle d'homophones. L'écrit pourrait donc jouer un rôle très important.

La modalité du clavardage présente aussi une autre sorte de désynchronisation par rapport au flux de la conversation, car quand un élément est écrit et envoyé, il reste disponible et consultable pendant le reste de la conversation (Nicolaev 2009, Cappellini et Zhang 2013). Dans le cas de dispositifs avec des tuteurs – mais cela pourrait être possible également pour les usagers experts d'une langue en télé-tandem – le clavardage peut être ainsi employé comme une sorte d'« aide-mémoire » (Drissi 2011 : 237). De plus, « les tuteurs recourent au clavardage plus souvent que les

apprenants » (Nicolaev 2012 : 153). En télé-tandem, au-delà de l'observation de l'utilisation du clavardage par la personne étant usager expert de la langue employée, il nous semble intéressant de vérifier si l'utilisation majoritaire du clavardage se trouve aussi dans le cadre d'expertises autres que celle langagière (Cappellini et Rivens Mompean 2013).

Pour conclure, le « statut » du clavardage ne fait pas consensus. Ainsi par exemple d'après Drissi (2011 : 262) le clavardage introduit une « redondance » entre différentes modalités, alors que d'après Niocalev (2012 : 203) l'écrit aurait une fonction complémentaire de l'oral. De notre part, en considérant l'approche que nous prôtons d'une conception transmodale de la co-construction du sens, il nous semble que poser la question d'un seul statut pour cette modalité serait presque dépourvu de sens. L'analyse des usages du clavardage dépend à notre sens de sa mobilisation par rapport aux autres modalités localement dans l'interaction.

2.5.4.9 L'Internet

L'Internet n'est pas une modalité de la communication, mais plutôt le canal (au sens large) par lequel la communication passe. Cela étant, nous pouvons noter que comme la communication se déroule sur Internet, les interlocuteurs peuvent avoir accès aux différents sites web pendant la communication (Lamy et Hampel 2007 : 40). En ce sens, le navigateur Internet peut devenir une affordance de l'environnement de communication pour obtenir des informations intéressantes pour la communication (Cappellini 2011).

2.5.4.10 Apprentissages nécessaires pour la CMO par visioconférence

Nous avons noté que Mondada (2007) observe comment les interlocuteurs « s'orientent » vers le dispositif technique à tout moment de la conversation. Nous formulons l'hypothèse que cette orientation fait l'objet d'un apprentissage de la part des interlocuteurs. Dans les sections précédentes nous avons en effet soulevé à plusieurs reprises la question de ces apprentissages, ou « adaptations » (Cosnier et Develotte 2011), en soulignant que les mêmes procédés de gestion de la conversation en présentiel ne peuvent pas être transposés tels quels à la CMO par visioconférence.

D'après Licoppe et Relieu (2007), parmi ces apprentissages il y a le fait d'entrer dans le champs de la webcam et d'y rester, ce qui implique de savoir utiliser sa propre image à l'écran (Telles 2009b). Plus spécifiquement, Licoppe et Relieu parlent d'un positionnement optimal qui serait de faire rentrer le buste dans le champs de la webcam, ce qui permet la visualisation de gestes ponctuant le discours (McNeill 1992) et des gestes auto-centrés (Cosnier et Develotte 2011). Le fait que ce positionnement n'est pas « inné » et qu'il fait – ou doit faire – l'objet d'un apprentissage est

démontré par les observations de Vincent (2012) qui note comment certains apprenants restent hors du cadre de la webcam et que leur interlocuteur ne leur demande pas de se repositionner²³³.

Enfin, Licoppe et Relieu parlent d'un réapprentissage de la séquentialité entraînant notamment un allongement des points de transition (2.2.3.1), ce qui d'ailleurs expliquerait les observations de Traverso (2011), qui note moins de chevauchements en visioconférence, et de Flewitt et Lamy (2011) et Leone (2012b), qui notent un nombre bas d'interruptions. L'(apprentissage de l') orientation vers le dispositif passe donc d'une part par le positionnement face à l'artefact et d'autre part par une nouvelle forme de séquentialité.

Plusieurs chercheurs ont parlé à ce propos de période d'adaptation ou de prise en main (Cosnier et Develotte 2011, Develotte *et al.* 2008, Hampel et Stickler 2012). Dans notre recherche, nous allons considérer ces questions comme des développements des composante multimodale et éventuellement discursive et interactionnelle (surtout le pôle interactionnel) de la compétence de communication. En ce sens, Lamy et Flewitt (2011) notent qu'un interlocuteur peut être plus compétent que l'autre, ce qui instaurerait une relation de pouvoir entre les deux. Dans nos termes, nous devons ajouter aux expertises langagière et du sujet de conversation une troisième expertise que nous appellerons « technique ». Dans l'interaction, cette expertise est visible dans la transmission de schèmes d'utilisation d'un interlocuteur à l'autre.

Pour conclure, notons un dernier apprentissage nécessaire dans le cas particulier d'interlocuteurs interagissant dans un dispositifs pédagogique et ayant déjà une certaine expérience d'usage social – donc une ou plusieurs cultures d'usage – de la visioconférence, par exemple avec des amis ou avec la famille. Dejean-Thircuir *et al.* (2010) constatent qu'il n'y a pas de relation entre un usage social préexistant et un meilleur usage pédagogique. Cela nous semble confirmer que cet apprentissage ne concerne pas que la composante multimodale mais aussi, et dans ce cas peut-être *surtout*, la composante discursive et interactionnelle.

2.5.5 Synthèse

Dans ce chapitre nous avons dans un premier temps réfléchi aux dénominations « médiation » et « médiatisation » en discutant pourquoi nous préférons cette deuxième appellation pour nous référer à la CMO. Ensuite, nous avons posé les fondements pour une approche écologique à l'étude de la médiatisation dans la visioconférence. Enfin, nous avons passé en revue des études sur la vidéo et la visioconférence pour résumer les résultats de la recherche pertinents pour l'étude des interactions télé-tandem.

²³³ Par une triangulation des données avec des entretiens semi-directifs, Vincent conclue que la cause est de nature proxémique : pour rentrer dans le cadre de la webcam les deux personnes auraient dû être à une distance qu'ils jugeaient comme pas confortable.

Avec ce chapitre, nous concluons le cadrage théorique de notre recherche, où nous avons élaboré des observations à partir de recherches existantes nous permettant de concevoir : l'apprentissage (2.1) ; la communication (2.2) ; l'apprentissage des langues dans et par l'interaction (2.3) ; l'objet d'apprentissage, la compétence de communication (2.4) ; la médiatisation (2.5). Nous reprenons et développons les observations faites dans le cadre théorique dans l'élaboration de notre cadre méthodologique (partie 3) et les appliquons dans la partie consacrée aux analyses (partie 4).

Partie 3. Cadre méthodologique

La première partie de notre thèse a présenté le dispositif d'où sont issues les données que nous analysons. La deuxième partie nous a permis de faire les premiers pas de notre modélisation en exposant différentes approches et en formulant différentes observations devant guider notre modélisation. Cette troisième partie est consacrée à la systématisation de ces observations et à leur développement afin d'exposer notre démarche de constitution de corpus et d'analyse des données.

Avant d'exposer les détails de nos actions, dans le premier chapitre du cadre méthodologique nous allons de manière plus générale expliciter notre positionnement épistémologique, en le caractérisant comme un positionnement constructiviste, complexe, transdisciplinaire et compréhensif. A la lumière de ces observations, le deuxième chapitre explicitera dans le détail ce que nous entendons par modélisation systémique, dans un premier temps en termes généraux, ensuite en ce qui concerne plus particulièrement le télé-tandem en fonction des remarques faites dans le cadre théorique.

Les deux autres chapitres du cadre méthodologique exposent la constitution des corpus et les approches analytiques mobilisées. En ce qui concerne la constitution des corpus, nous distinguons le traitement fait pour les interactions télé-tandem et les entretiens avec les apprenants. En effet, les deux corpus ayant des fins différentes, ils ont été constitués et traités de manière cohérente en fonction de leurs utilités respectives. Ainsi, le corpus des interactions télé-tandem a demandé une préparation majoritairement technique en amont pour les enregistrements, alors que sa constitution et son traitement ont fait l'objet d'une ample réflexion méthodologique en fonction des références théoriques et des observations concernant les modalités d'une modélisation systémique, tant pour les transcriptions que pour les annotations concernant les analyses. Au contraire, pour le corpus des entretiens, la réflexion méthodologique s'est déroulée surtout en amont pour la sélection des techniques d'entretien, alors que la transcription de ceux-ci a été moins lourde que celle des interactions télé-tandem.

Nous tenons à souligner qu'en fonction de notre positionnement épistémologique, le dernier chapitre constitue une sorte d'anticipation des analyses, que nous plaçons dans le cadre méthodologique seulement pour des raisons d'explicitation des outils mobilisés. En effet, notre démarche constructiviste nous amène à construire nos propres catégories d'analyse, ce qui fait de cette construction un élément central des analyses mêmes. Par conséquent, en 3.4 nous allons expliciter brièvement les outils méthodologiques mobilisés et nous aborderons plus dans le détail la construction des catégories d'analyse dans les chapitres 4.1 et 4.2. Enfin, notons qu'afin de pousser jusqu'au bout notre démarche constructiviste, dans cette troisième partie autant que dans la partie 4, nous tenons à montrer le processus de construction, avec tout ce que celui-ci comporte de

tâtonnements et hésitations, sans vouloir fixer l'élaboration des méthodes et l'exposition des résultats en un cadre statique. Dans les mots de Jameson (2007 : 315) « restituer sa gaucherie à un processus de pensée initial signifie revenir à l'acte de pensée comme praxis et retirer les réifications qui se sédimentent autour de cet acte quand il est devenu un objet ». En résumé, il s'agit ici d'exposer une *modélisation* et non un *modèle*.

3.1 Positionnement épistémologique

3.1.1 Introduction

Dans son ouvrage sur la modélisation des systèmes complexes, Jean-Louis Le Moigne affirme que dans toute recherche scientifique « il n'est de méthodologie argumentable que dans le cadre d'une épistémologie » (1999 : 150). Ce premier chapitre de notre cadre méthodologique vise précisément à décrire l'épistémologie dans laquelle nous nous inscrivons et dans laquelle les méthodes et techniques d'analyse que nous mobilisons peuvent prendre du sens. Cela nous amènera à reprendre des observations faites dans le cadre théorique pour les expliciter et les enrichir. Cette explicitation nous semble nécessaire non seulement pour permettre une évaluation de notre démarche de recherche et de notre recul épistémique (Narcy-Combes 2005), mais aussi pour assumer pleinement notre responsabilité épistémologique (Macaire *et al.* 2010 : 19). Notons dès maintenant que notre positionnement épistémologique ne se veut pas immuable et contraignant, voire déterminant notre démarche méthodologique. Au contraire, « considérer notre propre connaissance comme objet de connaissance » (Morin 1991 : 61) nous amènera à souligner que l'épistémologie est un lieu d'incertitudes (*ibid.* 64 ; Narcy-Combes 2010 : 118) et tensions face auxquelles parfois nous ne pourrions que prendre position.

En suivant Macaire *et al.* (2010), nous pouvons développer l'affirmation de Morin d'après qui l'épistémologie doit être le lieu où la connaissance devient objet de connaissance, afin de noter que l'épistémologie est un discours sur la connaissance dans sa triple acception de : 1. savoirs ; 2. fait de connaître ; 3. fait de chercher à connaître. Nous ne revenons pas sur les deux premiers points, car nous avons traité dans le cadre théorique les connaissances à la base de notre recherche et leur constitution d'un point de vue historique.

Nous nous arrêtons dans cette section sur l'épistémologie comme questionnement sur le fait de chercher à connaître. La première question sera alors : connaître *quoi* ? Autrement dit : quelle est la réalité que l'on veut connaître ? Y-a-t-il une réalité en dehors de la connaissance ? Et quelle/s est/sont la/les modalité/s de cette connaissance ? Nous n'avons pas l'immodestie de vouloir donner une réponse à ces questions, qui occupent la philosophie moderne du moins depuis la querelle entre rationalistes et empiristes, jusque dans ses prolongements idéalistes et phénoménologiques. Nous nous limitons à prendre position en affirmant que notre positionnement épistémologique est constructiviste et relève d'un paradigme complexe, compréhensif et transdisciplinaire.

Dans les lignes qui suivent, nous allons spécifier ce que nous indiquons par ces dénominations, en partant du contexte général de la recherche scientifique et en rétrécissant au fur et à mesure notre

discours aux sciences humaines et sociales pour terminer avec notre positionnement dans le domaine de la didactique des langues et cultures étrangères. Nous sommes conscient que ce chapitre pourrait être perçu comme une digression, mais s'il en est une, il nous semble une digression indispensable pour comprendre la cohérence que nous cherchons à atteindre dans notre recherche, ainsi que les inévitables contradictions qui la ponctuent.

3.1.2 Un positionnement constructiviste

Pour commencer, nous tenons à expliciter que le nôtre est *un* positionnement possible parmi d'autres, ce qui revient à affirmer la pluralité des épistémologies, voire des épistémologies constructivistes (Le Moigne 1995). Ce positionnement constitue une réponse, même si une réponse problématique, aux questions *supra* sur la nature de la réalité et de sa connaissance.

Dans son ouvrage, Le Moigne montre comment les épistémologies constructivistes se sont développées en opposition aux épistémologies positivistes et réalistes. Ces dernières reposent sur deux hypothèses : l'hypothèse ontologique et l'hypothèse déterministe. Très brièvement, d'après l'hypothèse ontologique (Le Moigne 1995 : 18), il existe une réalité indépendamment de l'observation (donc de l'observateur) de celle-ci. La tâche de la science sera alors d'observer cette réalité et de la comprendre. Dans ce cadre, la connaissance sera la représentation (d'une partie) de la réalité, fût-elle une représentation imparfaite et en dernier lieu ne correspondant jamais parfaitement à la réalité. En un mot, la réalité *est* en dehors de l'expérience. La vérification, puis la falsification, sont les méthodes empiriques pour décider de la correction d'une représentation. L'hypothèse déterministe (*ibid.* 21) postule que dans l'essence de la réalité, il existe des déterminations susceptibles d'être connues. Un exemple en est la lois de la gravitation universelle. Le déterminisme est le plus souvent un causalisme, qui postule que chaque fait est un effet d'une cause, comme c'est le cas pour la physique mécanique. Ces épistémologies se basent aussi sur deux principes méthodologiques. Le premier principe méthodologique est celui de la modélisation analytique (*ibid.* 24). Dans une modélisation analytique, souvent associée au réductionnisme, le chercheur est amené à analyser, à diviser la réalité, souvent selon des catégories préétablies. Le second principe méthodologique de ces épistémologies est le principe de cause suffisante. Il dérive de l'hypothèse déterministe et causaliste affirmant que rien n'arrive sans qu'il y ait au moins une cause (suffisante), qu'il s'agira alors d'identifier. Cela signifie que non seulement chaque fait est un effet d'une cause, mais que si on identifie la cause d'un effet, on saura que chaque fois que cette cause est présente dans n'importe quelle situation, l'effet le sera aussi (on reconnaîtra aisément ici les observations faites en 2.3.1.3 pour le cadre input-interaction). Notons que ces principes font de la recherche scientifique une entreprise de sectionnement d'une réalité retenue objective, sectionnement visant à

identifier des causes suffisantes isolables et reproductibles en faisant abstraction de « parties » de la situation jugées non pertinentes, c'est-à-dire n'ayant pas d'influence sur la relation cause-effet étudiée.

Les épistémologies constructivistes remettent en question les hypothèses et les principes méthodologiques positivistes et réalistes en proposant des alternatives. A l'hypothèse ontologique, les épistémologies constructivistes opposent l'hypothèse phénoménologique (*ibid.* 70), d'après laquelle « le sujet ne connaît pas des « choses en soi » (hypothèse ontologique) mais il connaît l'acte par lequel il perçoit l'interaction entre les choses » (*ibid.* 71). En ce sens, Narcy-Combes (2010) met en garde contre l'illusion ontologique qui serait de confondre le construit théorique et une réalité supposée. La deuxième hypothèse des épistémologies constructivistes est l'hypothèse téléologique (Le Moigne 1995 : 74). D'après cette hypothèse, les actions des êtres (y compris les chercheurs) ne sont pas causées mécaniquement, mais elles peuvent viser des buts. L'hypothèse téléologique remet en question le déterminisme (mécanique) typique des épistémologies positivistes et réalistes en reconnaissant la possibilité d'une action finalisée. Cette hypothèse se traduit dans le principe d'action intelligente (Le Moigne 1995 : 83), qui remet en cause l'omniprésence, en sciences, du principe de raison suffisante. Une action intelligente sera alors « le processus cognitif par lequel l'esprit construit une représentation de la dissonance qu'il perçoit entre ses comportements et ses projets, et cherche à inventer quelques réponses ou plans d'action susceptibles de restaurer une consonance souhaitée » (*ibid.*). L'autre principe méthodologique des épistémologies constructivistes est celui de la modélisation systémique, sur laquelle nous nous pencherons dans le chapitre suivant.

Dans le cadre de la dichotomie entre épistémologies positivistes/réalistes et épistémologies constructivistes décrite par Le Moigne (1995), nous nous positionnons du côté de ces dernières, mais non sans des réserves. La première est une précision concernant l'hypothèse phénoménologique. Si nous reconnaissons que la connaissance ne peut jamais être conçue en faisant abstraction de l'acte de connaissance, donc de l'interaction entre le sujet et l'objet, il nous semble néanmoins important de souligner la présence fondamentale des données. En d'autres termes, la construction d'une connaissance ne peut jamais se détacher de la réalité, perçue à travers l'interaction avec des données fidèles (Van der Maren 1999 : 43). Cette précision nous semble nécessaire pour ne pas tomber dans un positionnement qui relèverait d'un certain solipsisme de dérivation idéaliste. Notre positionnement constructiviste prend des teintes empiristes dans la mesure où nous donnons une place fondamentale aux données. « Le monde empirique, le seul correctif au délire logique », faisait noter Morin (1991 : 97).

Dans notre cas, cela signifie que notre recherche ne vise pas une description la plus objective possible d'une réalité que nous appelons étayage. Au contraire notre recherche, notre modélisation, sont notre interprétation de ce que nous appelons étayage en fonction de repères théoriques guidant nos observations empiriques. Même si cette interprétation s'efforce de prendre en compte le sens co-construit par les apprenants en interaction et le sens donné par les apprenants à leurs interactions, il n'en demeure pas moins qu'il s'agit de notre interprétation du sens co-construit et donné par les apprenants.

Pour schématiser à la limite de la caricature, on peut identifier deux positions qui sont deux extrêmes (réaliste et phénoménologique) que nous voulons éviter. D'une part, il y aurait une interprétation se détachant des données jusqu'à devenir trop subjective, délirante (extrême phénoménologique). D'autre part, il y aurait une interprétation qui prétend identifier et décrire une réalité concrète hypothétiquement connaissable en dehors de l'acte de connaissance (extrême réaliste). Notre modélisation se place entre ces deux extrêmes et cherche un équilibre. Sans vouloir faire abstraction complète de notre subjectivité dans l'acte de connaissance constituant l'observation et l'interprétation des données, le but de notre modélisation est de mettre en lumière des phénomènes autrement inaperçus afin de leur donner un statut ontologique. Ce statut ontologique ne consiste pas en une affirmation d'une réalité détachée de notre acte de connaissance, il est plutôt une interprétation, semblable à une prise de conscience, visant à permettre une action sur ce phénomène, l'étayage, et indirectement sur le développement de la compétence de communication.

En effet, le critère que nous prenons pour donner un jugement sur cette modélisation est utilitaire : notre recherche étant didactique, elle a une visée praxéologique. Cela nous amène à adopter un positionnement épistémologique, qualifié d'utilitaire à la suite de Narcy-Combes (2010 : 18 ; 2013 : 56) : « ce qui compte, dans une telle optique, ce sont des théories [pour nous, un modèle] qui fonctionnent, pas des théories qui décrivent la réalité. Quand elles ne fonctionnent plus, on en change ». Le but ultime de notre modélisation, l'élaboration d'un accompagnement au niveau pédagogique, s'appuie sur une description, mais ne saurait pas en faire sa seule finalité.

Pour conclure, le positionnement constructiviste qui est le notre nous amène à poser la question du rôle de l'observateur dans la recherche. L'observateur fait partie du contexte qu'il veut observer et il ne peut qu'être pris en compte en tant qu'acteur dans ce contexte, contrairement aux approches positivistes qui font abstraction du sujet observant en le réduisant à un « bruit » du contexte (Morin 1991 : 57). Parler, à la suite de Labov (1966), de « paradoxe de l'observateur » nous semble une contradiction dans les termes dès lors que l'on adopte une perspective constructiviste, écologique et/ou complexe.

3.1.3 Un positionnement complexe

Notre positionnement épistémologique constructiviste nous pousse vers une modélisation qui n'est pas analytique mais systémique. Les théories des systèmes complexes, ou théories de la complexité, nous donnent des indications précieuses sur les conséquences épistémologiques et méthodologiques d'une recherche visant une modélisation systémique.

Pour commencer, un système est défini comme « *a set of components that interact in particular ways to produce some overall state or form at a particular point in time* » (Larsen-Freeman et Cameron 2008 : 26). Les systèmes peuvent être de deux types : systèmes fermés, parfois appelés systèmes simples, et les systèmes ouverts (Watzlawick *et al.* 1971 : 120-129), également appelés complexes (Le Moigne 1999). D'après Watzlawick *et al.* (1971), les systèmes complexes présentent deux caractéristiques principales : totalité et rétroaction²³⁴. Par totalité, on indique que, dans un système complexe, la modification de l'un des éléments change radicalement le système entier. Plus précisément, la totalité peut être définie par deux oppositions. D'une part, la totalité est à l'opposé de la sommativité, conception d'après laquelle un phénomène n'est que la somme d'une série de variables en interaction dans une logique mécaniste. D'autre part, la totalité s'oppose à une théorie de l'interaction basée sur des relations unilatérales entre éléments (*ibid.* 125), autrement dit où un élément du système agit sur un autre sans être influencé en retour par son action. Il s'agit là de la seconde propriété des systèmes complexes, que nous avons déjà pu rencontrer à plusieurs reprises (2.2.2.3) et qui est la rétroaction. Rappelons qu'il s'agit du fait que les dynamiques dans les systèmes ouverts ne se caractérisent pas par une logique linéaire de cause à effet, mais par une logique circulaire où les « effets » ont un retour sur les « causes », tant que parler de cause et d'effet ne devient qu'un choix arbitraire de ponctuation des interactions. En suivant Larsen-Freeman et Cameron (2008 : 36), à ces deux caractéristiques on peut en ajouter deux autres. Premièrement, l'hétérogénéité des éléments du système (*ibid.* 26) : dans un système complexe, des éléments de types différents sont liés et interagissent de plusieurs manières. Deuxièmement, dans un système complexe, tout est en changement perpétuel.

La combinaison de ces caractéristiques a pour conséquence que dans un système complexe, on ne peut jamais prédire avec une certitude complète le comportement du système (Le Moigne 1999 : 3).

²³⁴ Une troisième caractéristique identifiée par Watzlawick *et al.* (1971 : 130) est l'équifinalité, qui correspond à une conception de l'analyse comme étude de l'état actuel du système – pour les auteurs, du système ouvert familial générant une pathologie schizophrénique – en dehors des causes (plus ou moins fantasmatiques), ou plus précisément du développement du système jusqu'au moment de l'analyse, et des effets, ou plus précisément un essai de prévision de ce qui se passera ensuite. Cette caractéristique nous semble refléter la volonté de différencier l'approche psychiatrique de Palo Alto de celle psychanalytique de matrice freudienne dans l'étude d'interactions « continues » (*ibid.*) s'étalant sur plusieurs années. Par conséquent, elle ne nous semble pas pertinente pour nos propos, d'autant plus que nous disposons de données sur le début de la relation entre les interlocuteurs.

En effet, un même fait observé dans deux systèmes pourrait être l'effet d'ensembles de causes différentes. Notons en passant que cette observation est aux antipodes de l'hypothèse déterministe et causaliste et du principe de raison suffisante : *une* raison n'est jamais suffisante pour expliquer une dynamique dans un système complexe. Par conséquent, une modélisation systémique ne peut que faire des prévisions probables ou possibles, mais jamais sûres.

Du point de vue méthodologique, un positionnement complexe nous fait refuser la disjonction et la réduction typiques de la modélisation analytique. Selon la formulation de Pascal : « toutes choses étant causées et causantes, aidées et aidantes, médiates et immédiates, et toutes s'entretenant par un lien naturel et insensible qui lie le plus éloignées et les plus différentes, je tiens impossible de connaître les parties sans connaître le tout, non plus que connaître le tout sans connaître particulièrement les parties » (cité par Le Moigne 1995 : 49). Ainsi, à une méthodologie basée sur la disjonction et la réduction, un positionnement constructiviste et complexe oppose une méthodologie basée sur la disjonction *et* la conjonction (Morin 1991 : 23), permettant non seulement l'identification des éléments du système, mais aussi l'étude de leurs interactions et les changements de leurs interactions (Larsen-Freeman et Cameron 2008 : 31). Cela amène à une analyse forcément multidimensionnelle (*infra*).

Un positionnement complexe amène en outre à envisager non pas l'étude d'entités fixes, mais l'étude des relations entre éléments et des changements dans un système. Le focus de la recherche sont les dynamiques (Larsen-Freeman et Cameron 2008 : 16), les changements (*ibid.* 25, Bateson 1977 : 217), dont l'étude idéalement amène à « une typologie des processus d'interaction tels qu'ils apparaissent entre personnes et entre groupes » (*ibid.* 199). Notons qu'une telle étude en sciences humaines et sociales est caractérisée par le fait que certains éléments des systèmes étudiés – les sujets – sont des éléments capables d'apprentissage (*ibid.* 213), ce qui en fait des éléments à leur tour dynamiques et complexes. Larsen-Freeman et Cameron (2008 : 16) proposent alors d'étudier les processus d'auto-organisation de ces systèmes, « où chaque système crée ses propres déterminations et ses propres finalités » (Morin 1991 : 88). Notons en passant que dans le cadre du télé-tandem, l'auto-organisation du système sera à étudier sur deux axes : avant tout dans la co-construction du sens dans les interactions, ensuite dans la co-construction de routines encadrant l'étayage (4.3.4). Pour répondre aux difficultés que ce positionnement comporte, Morin (1991 : 98) suggère une conception où la recherche ne se fait pas à l'aide de concepts, mais à l'aide de constellations de concepts. En d'autres termes, la recherche est faite avec des systèmes de concepts liés entre eux et mobilisés lors des analyses.

Pour conclure sur notre positionnement complexe, rappelons et spécifions que l'étude des dynamiques amenant à l'instauration de routines conversationnelles a un double but. Le premier est

descriptif, autrement dit la recherche vise à raffiner les connaissances sur un phénomène donné. Le deuxième est pragmatique, car :

A complexity approach, that traces emergent features back to the dynamics that gave rise to them, can contribute to selecting or adapting from this range of possible activities by focusing on the dynamics in the microgenetic moment of use and seeking to manage those dynamics to produce the desired outcome. (Larsen-Freeman et Cameron 2008 : 221).

3.1.4 Un positionnement transdisciplinaire

Après le fait d'être constructiviste et complexe, une troisième caractéristique de notre positionnement épistémologique est qu'il se veut transdisciplinaire, en opposition à des positionnements pluri- ou inter-disciplinaires (Nicolescu 1996). Avant tout, précisons les différences entre des approches pluridisciplinaires, interdisciplinaires et transdisciplinaires. « La pluridisciplinarité concerne l'étude d'un objet d'une seule et même discipline par plusieurs disciplines à la fois » (Nicolescu 1996 : 64). Dans la pluridisciplinarité, le même « objet » est abordé par plusieurs disciplines afin de construire un regard riche, mais à notre sens hétérogène. En effet, une fois que plusieurs analyses sont menées sur un même objet à partir de disciplines différentes, la question est de comment relier ces analyses, surtout quand les cadres théoriques de départ ne sont pas compatibles ou articulables. La pluridisciplinarité va donc à l'encontre de la logique de disjonction *et* conjonction dont nous nous sommes réclamé dans la section précédente.

L'interdisciplinarité « concerne le transfert des méthodes d'une discipline à l'autre » (*ibid.* 65). Elle peut passer par : (a) l'importation d'une méthode de la discipline A dans la discipline B ; (b) l'importation d'une approche épistémologique de la discipline A dans la discipline B ; (c) l'engendrement d'une nouvelle discipline C par la conjonction de A et B. Si l'interdisciplinarité crée des liens entre disciplines, ces liens se réalisent soit par des emprunts non articulés (a et b), soit par une ultérieure fragmentation de l'entreprise scientifique avec la prolifération de nouvelles disciplines (c). Si on part de cette définition, l'interdisciplinarité se révèle inadaptée pour notre recherche car notre objectif n'est pas la création d'une nouvelle discipline mais l'articulation entre concepts – et non disciplines – relevant de différents courants dans différentes disciplines pour mieux comprendre notre objet d'étude.

La transdisciplinarité « concerne, comme le préfixe « trans » l'indique, ce qui *est* à la fois *entre* les disciplines, *à travers* les différentes disciplines et *au-delà* de toute discipline. Sa finalité est *la compréhension du monde présent*, dont un des impératifs est l'unité de la connaissance » (*ibid.* 66).

La transdisciplinarité cherche donc à garder une unité de la compréhension scientifique indépendamment des frontières disciplinaires.

L'outil conceptuel par lequel cet objectif est poursuivi est celui de la multidimensionnalité, autrement dit la distinction de plusieurs niveaux de réalité hiérarchisés et répondant à des logiques différentes (*ibid.* 73). Dans ce cadre, ce qui apparaît comme une contradiction quand on ne prend en compte qu'une seule dimension, peut être résolu et compris en introduisant un plan différent.

Un positionnement transdisciplinaire tel celui exposé par Nicolescu nous semble plus adapté qu'un positionnement pluri- ou inter-disciplinaire pour faire face aux défis de notre recherche. En effet, une approche transdisciplinaire peut répondre à un double besoin, typique à notre sens de la recherche en didactique. Le premier est celui de la cohérence de la conceptualisation théorique à travers une pensée mobilisant des constellations de concepts. Le deuxième est un besoin « pratique », où la formulation d'interventions pédagogiques en contexte emprunte et articule des éléments à des disciplines différentes (Van der Maren 1999 : 39), pour nous notamment la psychologie et les sciences du langage.

Néanmoins un tel positionnement nous semble nécessiter plusieurs précisions. Nous en abordons deux. Le premier est celui de la cohérence théorique des différentes approches mobilisées. Véronique (1997, 2010) nous met en garde sur des transferts ou des comparaisons entre courants de recherche incomparables, dont un exemple est donné par le débat entre approches cognitivistes et socioculturelles en RAL (Zuengler et Miller 2006). La transdisciplinarité telle qu'elle est illustrée par Nicolescu (1996), en abordant la question générale et abstraite de la relation entre disciplines, semble oublier qu'à l'intérieur des disciplines mêmes il peut y avoir différents courants dont les postulats de base n'en permettent pas une articulation. Si notre positionnement est transdisciplinaire, nous avons pris la précaution dans le cadre théorique de montrer en quoi les approches relevant de disciplines différentes ont pu être articulées (ou pas) en montrant qu'elle reposent sur des présupposés compatibles (2.3.1.2, 2.3.2.4 et 2.3.3.7).

Le deuxième problème, plus complexe, est celui du lien entre les différents niveaux de réalité, ou dimensions, articulés. Une approche transdisciplinaire arrive à créer un regard plus compréhensif en introduisant le concept de niveau de réalité et en appliquant des logiques et des disciplines différentes pour l'analyse de chaque niveau. Par contre, Nicolescu ne semble pas se poser la question de relier les analyses à différents niveaux. A notre sens, une telle juxtaposition d'analyses à différents niveaux non reliés relève du moins partiellement d'une approche pluridisciplinaire et non transdisciplinaire. Sans avoir la prétention de donner une réponse générale à cette contradiction, nous la prendrons en compte dans nos analyses et essayerons d'y apporter une réponse spécifique à notre recherche.

3.1.5 Un positionnement compréhensif

La quatrième et dernière caractéristique de notre positionnement est qu'il se veut compréhensif. Notons en passant que ce que nous appelons « compréhensif » (Kaufmann 2008 ; Paillé et Mucchielli 2008 : 29) correspond à ce que certains auteurs nomment « qualitatif » (Mucchielli 1991 ; Paillé et Mucchielli 2008). Nous préférons la dénomination « positionnement épistémologique compréhensif » car elle n'appelle pas une opposition avec des approches quantitatives. Nous revenons à la fin de cette section sur cette distinction.

Un positionnement compréhensif dérive du postulat d'une différence fondamentale entre les sciences humaines et les sciences dites dures. Cette différence a été énoncée par Dilthey (Paillé et Mucchielli 2008 : 29), reprise et développée par Bakhtine (1977 : 50 ; Todorov 1981 : 29-31) et peut se retrouver en termes différents chez Bateson (1977 : 209). Brièvement, d'après le philosophe allemand, les sciences humaines se caractérisent par une investigation portant sur le sens, alors que cette dimension fait défaut à l'objet d'étude des sciences naturelles, les phénomènes naturels, qui au contraire ne sont porteurs de sens que dans la mesure où le chercheur leur en donne un. Une approche compréhensive se proposera alors de comprendre les significations attribuées par les acteurs sociaux aux phénomènes étudiés.

Pour ce faire, un positionnement compréhensif postule la possibilité de ce que l'on pourrait appeler, à la suite de la phénoménologie de Husserl, l'*epochè*, c'est-à-dire la possibilité que tout être humain a de comprendre le vécu d'un autre être humain (Paillé et Mucchielli 2008 : 30). En sciences humaines et sociales cette possibilité s'est traduite dans l'exercice de l'empathie (*ibid.* 88 ; Kaufmann 2008 : 51) et une saisie intuitive des significations (Mucchielli 2007). En une phrase²³⁵, le chercheur adoptant une attitude phénoménologique cherchera à comprendre, du moins dans un premier temps, le sens donné par les acteurs aux phénomènes étudiés ; d'après la formule de Schultz, il y a une « souveraineté première de l'acteur » (cité dans Paillé et Mucchielli 2008 : 86). On reconnaîtra ici la prise en compte de la perspective émique des ethnométhodologues ou la validité phénoménologique d'une perspective écologique, sur lesquelles nous ne revenons pas. De plus, comme signalé par Weber (cité par Kaufmann 2008 : 25-26), s'intéresser au sens construit par les sujets signifie postuler que ceux-ci ne sont pas que déterminés par les structures sociales mais aussi producteurs actifs du social.

Notre positionnement compréhensif nous amène vers la mobilisation d'approches qualitatives dans la mesure où celles-ci permettent de créer par inférence des catégories d'analyse pertinentes sur le plan émique (Ware et Rivas 2012 : 115). Néanmoins, puisque cela répond aux besoins de

²³⁵ Nous définissons plus dans le détail la notion d'« attitude phénoménologique » en 3.3.3.1.

description que notre modélisation vise (*infra* 3.2), nous menons non seulement des analyses qualitatives, mais aussi des analyses quantitatives (Van Lier 2004 : pos. 2962). Dans ces analyses quantitatives, conformément à notre positionnement compréhensif, il ne s'agira pas d'appliquer des catégories d'analyse préétablies (Ware et Rivas 2012 : 116), mais de mobiliser les catégories dégagées lors de l'analyse qualitative. Notre positionnement compréhensif se traduira alors dans une démarche quantitative et statistique descriptive (Bramanti 1997 : 4) visant à mettre en relief des éventuelles configurations complexes²³⁶ (Pekarek 1999 : 62-70) récurrentes. Notons par ailleurs que cela va dans la même direction de l'observation de Paillée et Mucchielli (2008 : 53), qui notent comment dans les approches quantitatives il y a toujours un fond de qualitatif dans le choix des catégories d'analyse.

3.1.6 Positionnement dans la DLC et la RAL

Les remarques que nous avons élaborées jusqu'à ce point ne touchent que de manière marginale notre positionnement principalement à l'intersection de la didactique des langues et des cultures et des recherches sur l'acquisition des langues. Notons en passant que si notre positionnement disciplinaire en tant que chercheur est principalement dans les sciences du langage (bien que nous ayons pu souligner l'importance de la psychologie socioconstructiviste dans notre recherche), nous souscrivons à l'affirmation de Macaire (2010 : 68), d'après qui « le chercheur en didactique des langues et des cultures ne peut s'isoler et traiter des langues hors des usages et des pratiques des apprenants ou des relations de celles-ci avec les sociétés qui les véhiculent ».

Avant de rappeler l'objet et l'objectif de notre recherche, nous voudrions expliciter notre position par rapport à deux questions épistémologiques qui traversent la DLC et la RAL. La première est celle du débat entre tenants des approches cognitivistes ou socioculturelles (au sens large) (Demaizière et Narcy-Combes 2007, Zuengler et Miller 2006). Notre positionnement épistémologique nous amène à rejeter le positivisme des approches cognitivistes (Gregg *et al.* 1997) ainsi que leur démarche déterministe et causaliste. Nous ne revenons pas sur les raisons de ce positionnement, largement développées dans les trois premiers chapitres du cadre théorique.

La deuxième question est celle d'une articulation particulièrement difficile (en France) entre DLC et RAL (Véronique 1997, 2010), qui conduit Véronique (2007) à affirmer qu'il manque en France des recherches créant des passerelles entre ces deux champs. Dans notre recherche, la DLC et les RAL ne représentent pas deux approches dichotomiques ou en tout cas incompatibles. Au contraire, nous nous appuyons sur une conceptualisation de la compétence de communication relevant de la DLC (2.4) pour enquêter le travail d'étayage co-construit par les apprenants en nous appuyant sur

²³⁶ Nous définissons la notion de « configuration complexe » dans le chapitre suivant.

les outils de la RAL, et plus particulièrement du courant interactionniste (Matthey et Véronique 2004). De telles analyses nous amènent ensuite à l'élaboration d'outils pédagogiques, revenant donc du côté praxéologique de la DLC. En ce sens, nous pouvons affirmer avec Arditty (2005) que l'interactionnisme peut être une passerelle entre DLC et RAL pour construire les liens souhaités et prônés par Véronique (2010).

Cela étant, notre objet d'étude est l'étayage dans les interactions télé-tandem et notre objectif est d'arriver à une conceptualisation de l'étayage sous forme de modèle, conceptualisation qui puisse informer les pratiques d'accompagnement, que cela soit en amont (Rivens Mompean et Eisenbeis 2009) ou par des entretiens conseil (Barbot 2006). Si la visée ultime est praxéologique, la plus grande partie de notre thèse demeure un travail descriptif permettant de mettre en lumière des phénomènes qui resteraient autrement inaperçus, c'est-à-dire inexistantes. La modélisation systémique attribuant un statut ontologique aux phénomènes d'étayage est le premier pas, nécessaire, pour élaborer une action les investissant.

3.1.7 Synthèse

A la fin de ce chapitre, nous pouvons revenir sur les caractéristiques de notre positionnement épistémologique encadrant notre cadre méthodologique. Avant tout, il est constructiviste dans la mesure où il se base sur les hypothèses phénoménologiques et téléologiques et sur les principes d'action intelligente et de modélisation systémique. Notre modélisation a une visée d'une part descriptive et d'autre part utilitaire dans la mesure où elle est la description d'un phénomène visant à concevoir des actions pédagogiques sur ce phénomène.

Ensuite, notre positionnement est complexe dans la mesure où notre recherche aborde des systèmes ouverts toujours en changement. Autrement dit, la modélisation vise, entre autres, une compréhension des interactions entre les éléments du système, notamment dans une logique d'auto-organisation du système. Pour ce faire, nous mobilisons des constellations de concepts, examinés dans notre cadre théorique.

Enfin, notre positionnement est transdisciplinaire et compréhensif. Il est transdisciplinaire dans la mesure où notre recherche se développe en articulant des approches issues de différentes disciplines, dont les principales sont la psychologie et les sciences du langage, ce qui engendre une certaine multidimensionalité. Il est compréhensif dans la mesure où les phénomènes que nous étudions sont investis d'un sens de la part des acteurs (apprenants) et que dans notre recherche nous prenons en compte ce sens (co-)construit par les acteurs. Pour conclure, notre positionnement se situe du côté des approches socioculturelles (au sens large) et vise à créer des liens entre la DLC et les RAL.

3.2 Pour une modélisation systémique de l'étayage en télé-tandem

Au fil des pages, nous avons à plusieurs reprises énoncé que notre approche et notre modélisation se veulent systémiques pour répondre à la complexité des phénomènes étudiés. Dans ce deuxième chapitre du cadre méthodologique, nous abordons la question de la modélisation des systèmes complexes. Le chapitre constitue une sorte de pont entre notre positionnement épistémologique et les méthodes et techniques de recueil et analyse des données. Ainsi, dans ce chapitre nous tirerons les conséquences de notre positionnement épistémologique en explicitant les modalités de notre modélisation. De plus, ce chapitre nous permettra de lier notre cadre méthodologique à notre cadre théorique.

Dans un premier temps (3.2.1), nous allons expliciter les buts et les modalités d'une modélisation systémique. Dans un second temps (3.2.2), le caractère abstrait de 3.2.1 sera contrebalancé quand nous reprendrons point par point les définitions données et, en lien avec les notions du cadre théorique, nous montrerons leur application et leur utilité pour notre recherche afin d'explicitier le but et les modalités de notre modélisation systémique de l'étayage en télé-tandem.

3.2.1 Une modélisation systémique²³⁷

Pour commencer, à la suite de Le Moigne (1999 : 5) nous définissons la modélisation comme une :

action d'élaboration et de construction intentionnelle, par composition de symboles, de modèles susceptibles de rendre intelligible un phénomène perçu complexe, et d'amplifier le raisonnement de l'acteur projetant une intervention délibérée au sein du phénomène ; raisonnement visant notamment à anticiper les conséquences de ces projets d'actions possibles.

Dans une modélisation systémique, il s'agit donc de donner un sens à ce que l'on étudie en vue d'une intervention sur le phénomène observé. Dans notre cas, la modélisation des étayages en télé-tandem vise l'élaboration de formes d'accompagnement informées dans ce genre de dispositif. De plus, il faut noter que dans toute modélisation, analytique ou systémique, le modèle obtenu n'est jamais qu'une simplification et une approximation du phénomène étudié, ce qui d'ailleurs permet son intelligibilité (Larsen-Freeman et Cameron 2008 : 41).

²³⁷ Encore une fois, nous tenons à préciser que les observations ci-dessous ne se veulent pas l'illustration de la seule bonne façon d'opérer une modélisation systémique, mais plus modestement notre façon de la faire. Par exemple, notre modélisation est beaucoup moins complexe que celle prônée par Le Moigne dans son ouvrage *La Modélisation des systèmes complexes* (1999), mais elle est suffisante pour les finalités de notre recherche.

Chercher à élaborer une modélisation systémique décrivant l'étayage implique de postuler que l'étayage est un phénomène dans le cadre d'un système complexe (Le Moigne 1999 : 41). Or, nous avons observé en 3.1.3 qu'une approche complexe ne s'intéresse pas qu'aux éléments d'un système, mais aussi et surtout aux interactions et aux changements de ces éléments : « modéliser un système complexe, c'est modéliser d'abord un système d'actions. On ne cherche pas à représenter d'abord des choses, des objets, des éléments finis » (*ibid.* 45).

Larsen-Freeman et Cameron (2008 : 41) identifient cinq étapes de toute modélisation systémique²³⁸ :

1. Identifier les différentes composantes d'un système.
2. Pour chaque composante, identifier les niveaux d'organisation sociale dans lesquels la composante opère.
3. Décrire les relations entre les composantes.
4. Décrire comment le système et son contexte (au sens large) interagissent et s'adaptent l'un à l'autre.
5. Décrire les dynamiques du système
 - a. Comment les composantes changent dans le temps
 - b. Comment les relations entre composantes changent dans le temps.

Notre positionnement transdisciplinaire nous amène à considérer plusieurs niveaux auxquels les composantes, ou « éléments », du système interagissent, et donc plusieurs relations à ces différents niveaux. Nous appelons *configuration*²³⁹ du système un ensemble de relations à différents niveaux entre les composantes. Dans le système étudié, un premier pas de la modélisation sera d'identifier les différentes configurations que le système prend, voire éventuellement les configurations que le système pourrait prendre mais ne prend jamais.

Une fois toutes les configurations du système identifiées, un calcul statistique²⁴⁰ permet de trouver les *attracteurs*, autrement dit les configurations que le système « préfère » (Larsen-Freeman et Cameron 2008 : 49). Concrètement, un attracteur est défini par rapport à l'ensemble des configurations et représente donc le plus haut niveau de complexité que nous prendrons en compte : l'étude des relations (attracteurs) entre ensembles de relations sur plusieurs niveaux (configurations) entre les composantes du système.

Ces premières phases de la modélisation systémique prennent en compte les dynamiques du système d'un point de vue global. Notre système sera ensuite étudié dans ses évolutions sur l'axe temporel.

²³⁸ Nous traduisons.

²³⁹ Larsen-Freeman et Cameron (2008 : 44) parlent d'*état* du système, mais nous écartons cette dénomination car elle nous semble suggérer un caractère statique. Au contraire, un système complexe est toujours en mouvement, ce qui lui permet de passer d'une configuration à l'autre.

²⁴⁰ Soulignons en passant qu'il s'agit de statistique descriptive et non de statistique inférentielle.

Dans notre cas, l'étude du système sur l'axe temporel est l'étude de ce qui a été appelé « auto-organisation » (Morin 1991), « organisation active » (Le Moigne 1999 : 73) ou encore adaptation (Larsen-Freeman et Cameron 2008 : 35) et co-adaptation des éléments du système ou de systèmes différents (*ibid.* 65). Une caractéristique des systèmes complexes est en effet le fait qu'ils arrivent à créer des équilibres dynamiques entre les différents éléments : « le modélisateur postule l'émergence de quelque dispositif de régulation interne » (Le Moigne 1999 : 59). Il est important de noter que ce niveau d'étude des systèmes complexes n'aboutit pas à l'identification d'une structure, mais à l'identification d'une structuration toujours en devenir.

3.2.2 La modélisation de l'étayage en télé-tandem

Après avoir parlé d'approche complexe et de systèmes complexes, à ce point de notre cadre méthodologique le moment est venu de spécifier quel(s) est (sont) le(s) système(s) considéré(s). Le système complexe au centre de notre recherche est le binôme télé-tandem, dont les composantes (hétérogènes) sont les deux interlocuteurs, les langues employées et l'environnement de communication. Si pour ce qui concerne l'interface de visioconférence nous pouvons lister à l'avance les composantes, identifiables avec les modalités (2.5.4.6-2.5.4.8), en ce qui concerne l'environnement, nous ne pouvons pas lister tous les éléments (affordances) rentrant dans les contextes physiques où les interlocuteurs se trouvent (2.5.4.3) et les éléments introduits à partir d'Internet (2.5.4.9). Nous identifierons ces éventuels éléments seulement quand ils seront pertinents d'un point de vue émique, autrement dit quand des ostensions des interlocuteurs créeront un effet contextuel les rendant pertinents dans la communication. De la même manière, nous ne développerons pas l'analyse des environnements emboîtés (*nested*) identifiés par Bronfenbrenner (1979) – famille, université, nation, etc. – sauf si ces environnements sont pertinents dans la conversation.

Cela étant, à la fin du chapitre 2.3 nous avons noté que notre cadre théorique nous amène à considérer l'étayage dans les interactions télé-tandem sur trois niveaux :

1. le positionnement discursif des interlocuteurs, notamment concernant la co-construction des expertises langagière, technique et à propos du sujet de conversation ;
2. la co-construction des procédés ethnométhodologiques de gestion de la conversation, notamment dans le cadre des positionnements d'expertise et des séquences ayant potentiellement trait à l'acquisition ;
3. la cognition des apprenants, surtout (mais pas exclusivement) lors de ces séquences, où le caractère situé et partagé de la cognition est particulièrement visible et peut permettre la

formulation d'hypothèses concernant le développement de la compétence de communication dans une ou plusieurs de ses composantes.

L'étude de ces trois dimensions, qui se développent dans la communication, doit se faire en prenant en compte la situation de communication, autrement dit la situation telle que nous l'avons conceptualisée en 2.2.4.2, 2.3.3.3 et 2.5.

Notons que cette division en dimensions répond aux demandes d'une approche complexe identifiées par Larsen-Freeman et Cameron (2008 : 34), d'après qui « *[a] complexity perspective on context in human systems, including language-related systems, insists on the connectedness of the social, physical, and cognitive* ». Plus précisément, le niveau physique correspond à l'environnement, qui est en quelque sorte une dimension transversale aux autres dans la mesure où les autres dimensions ne peuvent se développer que dans une situation. La dimension sociale est prise en compte en considérant les sous-dimensions des positionnements d'expertise (2.3.3.3) et des séquences latérales ayant potentiellement trait à l'acquisition (2.3.3.4). Les positionnements d'expertise nous renseignent sur le métacontexte (2.2.4.2.2), alors que les séquences latérales nous renseignent et sur le contexte (2.2.4.2.1) et sur la cognition (partagée).

Ces premières remarques sont un cadrage couvrant quatre des cinq points identifiés par Larsen-Freeman et Cameron (2008 : 41 et *supra* 3.2.1). L'étude et le croisement de ces dimensions nous amènera à l'identification des configurations que le système « binôme télétandem » peut prendre lors des interactions. L'identification des configurations procédera en deux temps : un premier temps où nous distinguerons les parties des sessions en langue française et les parties des sessions en langue chinoise à des fins de comparaison ; un deuxième temps où la totalité des interactions sera prise en compte sans ces distinctions. La distinction entre les deux langues vise à nous renseigner sur la spécificité des étayages en français et en chinois, alors que la considération globale peut nous fournir des indications sur l'étayage indépendamment des langues parlées.

Après avoir opéré l'identification des configurations, à l'aide d'outils statistiques nous pourrions calculer les configurations attractrices. Notons que l'identification des attracteurs et de leur force est particulièrement importante dans l'élaboration d'un accompagnement. En ce sens, le cas de figure idéal est celui lorsqu'un attracteur favorise un apprentissage dans une ou plusieurs composantes de la compétence de communication. Il s'agira alors d'imaginer des accompagnements amenant le système vers ces attracteurs. Par contre, si dans les analyses nous constatons une configuration attractrice qui ne favorise pas un développement des compétences des interlocuteurs, alors nous devons formuler des accompagnements pour amener le système binôme vers d'autres configurations plus favorables pour l'apprentissage.

Les analyses que l'on vient d'ébaucher portent sur la modélisation des configurations d'étayage d'un point de vue global. De ce fait, dans l'élaboration de ce « paysage » de configurations, nous pourrions considérer tous les binômes sans faire des distinctions.

Il n'en va pas de même pour l'étude des dynamiques d'auto-organisation, qui sont forcément locales et qui intéressent un binôme en particulier. Celles-ci seront étudiées en termes de co-construction de routines d'étayage (4.3.4). Cette partie de notre recherche, en répondant au point 5 identifié par Larsen-Freeman et Cameron (2008 : 41 et ci-dessus) clora notre modélisation.

Pour conclure, notre modélisation systémique de l'étayage en télé-tandem vise à créer un paysage de configurations que le système « binôme télé-tandem » peut prendre lors des conversations. Ce paysage présente trois utilités didactiques. Premièrement, il permet de conceptualiser l'étayage en lui donnant un statut ontologique et en permettant de créer des liens avec la compétence de communication. Deuxièmement, il permet de comprendre quelles sont les configurations les plus récurrentes (attracteurs). Troisièmement, il permet d'élaborer des formes d'accompagnement informées.

3.3 Recueils des données et constitution des corpus

Introduction

Après avoir explicité notre positionnement épistémologique (3.1) ainsi que les modalités et les buts généraux de notre modélisation systémique (3.2), dans ce chapitre nous illustrons les recueils des données que nous avons opérés et leur constitution en corpus. Nous verrons dans les lignes qui suivent que les recueils ont été dans notre cas le lieu de plusieurs compromis entre les besoins de la recherche en termes « d'objectifs et d'objets d'analyse » (Groupe ICOR 2006 : enregistrement des corpus d'interaction) et les possibilités du terrain, notamment du fait que les interactions télé-tandem étaient enregistrées par les apprenants. Nous tenons à souligner que dans l'élaboration de nos recueils des données, nous nous sommes largement appuyés sur les observations du site *CORpus et INTERactions* élaboré par le laboratoire ICAR²⁴¹, qui fournit des supports pour le recueil de corpus d'interactions parlées.

Dans les lignes qui suivent, nous commençons par définir ce que nous entendons par corpus (3.3.1), avant d'aborder les deux corpus recueillis : le corpus des interactions télé-tandem (3.3.2) et le corpus d'entretiens (3.3.3). Pour chacun, nous expliciterons les recueils des données et la constitution en corpus, en terminant par des tableaux illustrant leurs compositions.

3.3.1 Définition de corpus et considérations générales

Par le terme corpus on indique des ensembles de productions langagières, écrites et/ou orales, éventuellement en interaction. Pour notre recherche, nous emploierons le terme *corpus* pour « des ensembles d'interactions présentant une certaine homogénéité » (Groupe ICOR 2006 : Définition de corpus dans CLAPI, *Corpus de Langue Parlée en Interaction*), homogénéité qui dérive, dans notre cas, d'une « unité d'activité » (*ibid.*) : les interactions télé-tandem d'une part ; les entretiens d'accompagnement au sein du dispositif (1.2) de l'autre. La constitution du corpus répond à des besoins de recherche. Notre but principal étant d'élaborer une modélisation systémique des étayages dans les interactions télé-tandem, nous avons avant tout la nécessité d'observer les interactions télé-tandem. Un premier besoin pour la constitution de notre corpus était donc celui de produire, au sein du dispositif étudié, un ensemble de données capturant de la manière la plus exhaustive possible les interactions entre les binômes. De plus, nos positionnements théoriques et épistémologiques nous demandaient d'avoir accès aux perspectives des acteurs. Pour ce deuxième besoin, nous avons adopté avant tout une approche ethnométhodologique analysant les

²⁴¹ <http://icar.univ-lyon2.fr/projets/corinte>

catégorisations et les positionnements des interlocuteurs lors des interactions téléandem. De plus, afin d'enrichir notre accès à cette dimension, nous avons opté pour la mise en place d'une triangulation (Demaizière et Narcy-Combes 2007 : 12) en collectant, en plus des enregistrements des interactions téléandem, un corpus secondaire d'entretiens individuels avec les apprenants. Comme nous l'avons noté (1.2.2.4, 1.2.3 et 1.2.4), ces entretiens ont été insérés dans le dispositif de formation.

Avant de passer à l'explicitation des méthodes de constitution du corpus principal d'interactions téléandem et du corpus secondaire d'entretiens, nous voudrions noter que les données que nous avons recueillies viennent de deux recueils successifs, correspondant aux éditions 2010-2011 et 2011-2012 du dispositif TTDL. Le dispositif technique de recueil des données a changé d'une année à l'autre et même d'un binôme à l'autre. Nous prendrons le soin de spécifier les caractéristiques de chaque recueil de données et de pointer les biais que les différents recueils ont eu sur la constitution du corpus.

Enfin, nous voudrions noter que tous les enregistrements ont été faits avec un consentement informé des apprenants. Dans le cadre du dispositif, tous les apprenants étaient libres d'accepter ou non les enregistrements et de restreindre l'exploitation de ceux-ci²⁴². Les apprenants qui ont accepté l'ont fait en connaissant le thème général de notre étude et en sachant que les données allaient être rendues anonymes (*infra*).

3.3.2 Les sessions téléandem

Dans cette section, nous présentons avant tout les formes d'enregistrement des interactions téléandem (3.3.2.1). Ensuite, nous explicitons les choix opérés lors de nos transcriptions (3.3.2.2). Enfin, nous présentons les caractéristiques du corpus des interactions téléandem (3.3.2.3).

3.3.2.1 Formes d'enregistrement

Comme nous l'avons anticipé, les enregistrements des interactions téléandem ont été faits par les étudiants. Ce choix répondait à une volonté de respecter le plus possible l'écologie du téléandem, où les étudiants, en fonction du principe d'autonomie (1.1.2.1), organisent leurs interactions sans la présence du tuteur/professeur et décident l'heure et l'endroit où leurs interactions se déroulent. Cela a introduit des nombreux problèmes d'enregistrement liés à la diversité et à la qualité du matériel informatique utilisé par les étudiants et par leurs compétences techniques. Même si un certain nombre de mesures avait été pris avant chaque recueil de données pour former les étudiants à l'utilisation des logiciels d'enregistrement, nous avons constaté un certain nombre de problèmes.

²⁴² Voir annexe 1 pour la feuille de consentement.

Dans cette section, nous tenons à nous arrêter sur ces questions principalement techniques, non seulement pour montrer les difficultés auxquelles nous avons dû faire face, mais avec l'espoir que cet exposé puisse aider d'autres chercheurs devant éventuellement faire face aux mêmes questions.

Avant de passer aux questions strictement techniques, précisons que l'enregistrement des sessions télétandem, et plus largement de toute conversation par visioconférence, n'introduit pas de nouveaux outils techniques, comme c'est au contraire le cas par exemple d'un enregistrement en classe de langue nécessitant l'introduction d'une caméra. Cela ne signifie pas par contre que l'écologie des sessions n'est pas altérée. L'enregistrement vidéo ou audio introduit des *overhearers* (Kerbrat-Orecchioni 1998 : 86) – en nombre potentiellement infini – dans la conversation, vers lesquels les apprenants peuvent parfois s'orienter. De plus, les logiciels d'enregistrement introduisent des nouvelles interfaces à gérer à l'écran pour la personne qui enregistre. Enfin, notamment dans le cas d'ordinateurs pas très performants, ces logiciels peuvent diminuer la puissance que le processeur peut accorder à la visioconférence, causant parfois des ralentissements de la communication qui s'ajoutent à ceux liés à une connexion pas toujours optimale.

Notons que toutes ces questions nous ont amené à devoir renoncer à enregistrer les écrans des deux interlocuteurs. Cela a des conséquences lourdes sur nos analyses, dans la mesure où nous ne pouvons formuler des analyses complètes sur le développement de la composante multimodale que pour les personnes ayant opéré les enregistrements. Autrement dit, nous pouvons analyser les manipulations à l'écran seulement de la personne qui enregistre, alors que pour son interlocuteur nous ne disposons pas de données concernant les manipulations à l'écran. Cela donne une vue partiellement unilatérale : « unilatérale » parce que nous disposons d'un accès direct aux manipulations de la seule personne qui enregistre ; « partiellement » car à travers l'image de l'interlocuteur, nous pouvons quand-même émettre des hypothèses concernant la direction du regard ainsi que la gestion de l'environnement physique de la personne qui n'enregistre pas. Par exemple, si nous ne pouvons pas connaître les manipulations à l'écran de l'étudiant qui n'enregistre pas, nous pouvons tout de même formuler des hypothèses sur le fait qu'il regarde par exemple un dictionnaire à côté de l'écran avec un certain degré de sûreté, notamment suite aux indications dans les entretiens avec cette personne.

D'un point de vue technique, le problème de base est qu'il n'existe pas de logiciels gratuits permettant d'enregistrer à la fois l'écran, l'audio en entrée (autrement dit l'audio de l'interlocuteur) et l'audio en sortie (autrement dit son propre audio). La plupart des logiciels sur le marché²⁴³ permet d'enregistrer la vidéo et une audio. De plus, après des nombreux tests, nous avons noté que

²⁴³ Pour une liste, voir <http://teletandembrasil.org/page.asp?Page=12>, auxquels on pourrait ajouter Pamela (<http://www.pamela.biz/>) et Evaer (<http://www.evaer.com/>).

même des logiciels payants permettant d'enregistrer les deux audio et la vidéo, tel par exemple Evaer, ont deux types de problèmes : le premier est que pour des enregistrements dépassant les cinq minutes, souvent les audios se chevauchent dans l'enregistrement, le rendant inexploitable à des fins scientifiques ; le deuxième est que pour les vidéos, ces logiciels n'enregistrent que les cadrans des images des interlocuteurs, et non l'ensemble de l'écran, ce qui empêche l'analyse de la manipulation des logiciels de visioconférence et du recours à Internet.

La solution que nous avons adoptée a été de mobiliser deux logiciels d'enregistrement : un pour la vidéo et éventuellement une entrée audio ; l'autre pour une ou les entrées audio. Cette solution « bricolée » nous permettait d'obtenir un premier enregistrement vidéo nous donnant accès à l'écran de la personne qui enregistrait et un second enregistrement audio avec l'interaction orale ainsi que les bruits des environnements. Ces deux enregistrements devaient ensuite être montés pour obtenir un seul enregistrement audio et vidéo. Par conséquent, il était important d'avoir des repères pour pouvoir aligner ensuite les enregistrements dans le montage, un peu comme dans le cas d'une claquette cinématographique. Par exemple, nous avons pu utiliser un click visible à l'écran et pouvant être entendu dans l'audio.

Cela étant, la formation aux procédures d'enregistrement a changé à chaque édition. Lors de l'édition 2010-2011, suite à l'expérience du *Télé tandem Dalian* (1.2.2 et Cappellini 2010), nous avons demandé aux étudiants chinois de se rendre dans un cybercafé pour les interactions télé tandem si des interactions dans leurs dortoirs ne permettait pas l'utilisation de la vidéo et/ou des logiciels d'enregistrement. De cette manière, nous avons pu installer tous les logiciels nécessaires et faire les tests avant le démarrage des interactions sans devoir faire face à une variété de matériaux informatiques. De plus, nous avons organisé une séance de prise en main des logiciels d'enregistrement : tous les participants se sont rendus dans un cybercafé près du campus universitaire et ont fait une brève conversation avec des interlocuteurs sur Skype. Cette conversation a été enregistrée par les étudiants sous notre supervision. Lors de cette édition, si le recueil des données était bien préparé du point de vue technique, la plupart des apprenants français ont ensuite refusé de céder leur droit à l'image pour la recherche. Par conséquent, nous avons recueilli seulement les sessions de trois binômes. Parmi ces trois binômes, seulement un a réussi à enregistrer toutes les sessions, sauf la première. De plus, si ces enregistrements concernent autant les parties en français que les parties en chinois, ils ne portent que sur une partie de l'écran de l'étudiante chinoise.

Lors de l'édition 2011-2012, ce sont les étudiants français qui ont opéré les enregistrements. Rappelons (1.2.4) que lors de cette édition, les sessions ont été réduites et sont passées de deux heures (une heure en chinois et une heure en français) à une heure (une demie heure en chinois et

une demie heure en français). Sur quatre binômes, trois ont consenti à l'enregistrement et à l'exploitation des interactions. Considérant le nombre restreint de binômes, nous avons préparé un document explicitant pas à pas une procédure à suivre adaptée aux outils que chaque apprenante avait à disposition²⁴⁴. De plus, nous avons choisi de faire l'entretien de début de parcours par visioconférence et de faire enregistrer l'entretien aux apprenantes françaises en guise de test pour l'enregistrement des sessions télé-tandem. Ces mesures nous ont permis de recueillir l'ensemble des interactions, avec l'exception des deux premières sessions d'un binôme, dont le fichier permettant la lecture des données de l'enregistrement audio a été perdu.

Une dernière remarque concerne les logiciels de visioconférence. Les versions successives de Skype présentent des caractéristiques différentes. Même si les modalités et les affordances communicatives sont semblables d'une version à l'autre, dans l'analyse de la co-construction transmodale du sens, nous prenons en compte ces différences, notamment en fonction de ce que nous avons observé en 2.5.4.3 à propos de la disposition des fenêtres à l'écran suite aux recherches en sémiotique sociale.

Suite à chaque recueil de données, nous avons dû reconstruire les données afin d'obtenir des enregistrements rassemblant l'audio et la vidéo. Pour ce faire, nous avons utilisé les logiciels Windows Movie Maker et QuickTime Pro. Ce dernier en particulier nous a permis d'obtenir des fichiers en format .mov, qui permettent plus de manipulations dans le logiciel d'alignement et d'annotation ELAN (*infra*). De plus, toujours pour l'exploitation des enregistrements en ELAN, nous avons généré des traces audio en .wav avec le logiciel Audacity.

A la fin de ces différents recueils, nous avons obtenu un corpus de données d'environ 20 heures. Toutes les données ont fait l'objet d'une anonymisation.

3.3.2.2 Les transcriptions

Les enregistrements exploitables ont ensuite fait l'objet de deux transcriptions. Premièrement, nous avons fait une transcription orthographique pour l'ensemble des sessions. Cette transcription a été faite en adoptant la convention de transcription ICOR (Groupe ICOR, 2006) avec de légères modifications dues à la spécificité de notre objet et surtout à la langue chinoise. Avant tout, nous avons la possibilité de transcrire soit en *pinyin* – un système de transcription phonétique de la prononciation des mots chinois – soit en caractères. Nous avons choisi comme règle générale de transcrire les dialogues en caractères chinois simplifiés. Le chinois étant une langue tonale, nous n'avons relevé des éventuelles erreurs de tons que si elles étaient traitées par les interlocuteurs. Dans ce cas, nous avons transcrit le(s) caractère(s) et ensuite mis entre crochet la transcription

²⁴⁴ Voir annexe 5.

pinyin en spécifiant le ton employé à l'aide d'un numéro compris entre 1 et 4 précédant ou suivant la transcription.

Une autre adaptation était demandée pour des erreurs de vocabulaire. Si le mot était compréhensible pour nous, nous avons transcrit soit en caractère soit en *pinyin* ce que le locuteur disait et ensuite mis entre crochet le mot correct. Par exemple, si le locuteur veut dire 动物 (4dong4wu animal) mais inverse les deux caractères en disant à la place 物动, la transcription serait : 物动 [动物]. Au cas où le mot n'est pas compréhensible ni reconnaissable, nous avons opté pour une transcription en *pinyin*, avec éventuellement une suggestion de mot entre crochets suivie d'un point d'interrogation.

Une deuxième phase de transcription a consisté en l'alignement de la transcription avec l'enregistrement à l'aide du logiciel ELAN. Pour l'alignement du verbal et du paraverbal, nous avons pris comme unité de mesure le tour de parole. En règle générale, nous avons adopté comme critère pour distinguer deux tours de parole de la même personne un silence de plus de deux secondes. Cela étant, plusieurs cas de figure se sont présentés. Le cas le plus simple est quand l'interlocuteur A arrête de parler et B commence. Les choses se complexifient quand A arrête de parler et produit ainsi un point de transition (2.2.3) et B n'en profite pas pour prendre la parole. Si la pause est de moins de deux secondes, nous avons établi qu'il s'agissait du même tour de parole. Notons en passant que ces mesures correspondent à ce qui se passe du côté de la personne qui est en train d'enregistrer, ce qui pose des questions relatives aux deux temporalités en jeu dans l'interaction. Autrement dit, il se peut que du côté de A, après 2 secondes que A a terminé de parler B n'a pas encore pris la parole et A la reprend, alors que du côté de B, B prend la parole en moins de deux secondes et se trouve interrompu par A. Dans ce cas, on notera du côté de A un chevauchement. L'interprétation d'autres cas de figure impliquant du paraverbal relève de l'analyse des données. Nous traitons cela dans le chapitre suivant.

Concrètement, dans ELAN nous avons créé quatre *tiers* pour chaque participante, correspondant aux tours de parole en langue française, aux tours de parole en langue chinoise, aux utilisations du clavier et aux productions paraverbales hors tours de parole. En ce qui concerne les phénomènes d'alternance codique, nous les avons laissés dans la langue majoritaire si celle-ci était présente dans le tour de parole. Autrement dit, si pendant la partie en chinois une interlocutrice insérait un mot ou un énoncé en français dans un tour de parole comportant du chinois aussi, nous avons aligné le tour de parole entier dans le *tier* « verbal chinois ». Par contre, si l'alternance codique couvrait l'entièreté du tour de parole, nous l'avons alignée dans le *tier* de la langue correspondante.

En ce qui concerne les autres dimensions de la multimodalité, nous avons opéré un premier essai, ensuite abandonné. Pour la session CS1, nous avons créé plusieurs *tiers* pour l'annotation de la

multimodalité, dont les principaux étaient sur le regard, la posture, les gestes avec bras et mains, les mouvements de la tête et les mimiques. Cette annotation, très couteuse en temps, s'est de surcroît révélée inutile pour nos objectifs car la fragmentation des actions des sujets dans l'annotation ne permettait pas une compréhension de la multimodalité de l'interaction quand nous exportions à l'écrit l'ensemble des alignements. Par conséquent, même si cela est moins pratique qu'un travail sur une transcription écrite, dans les analyses nous avons décidé de nous baser sur les enregistrements vidéos reproduits dans l'interface d'ELAN, ce qui a permis une analyse plus en profondeur de la multimodalité.

3.3.2.3 Le corpus des interactions télé-tandem

Après avoir explicité les différentes étapes du recueil des données pour la constitution du corpus principal, nous pouvons présenter ce corpus à l'aide du tableau suivant. Dans ce tableau et dans la suite de notre thèse, nous identifions les binômes par les lettres initiales des noms des deux interlocuteurs. La première lettre indique la personne qui a fait l'enregistrement. Dans la deuxième colonne, nous fournissons un bref descriptif des deux interlocuteurs. La troisième colonne indique l'édition lors de laquelle les données ont été recueillies. La quatrième et la cinquième colonnes indiquent le nombre de sessions enregistrées et la durée totale des enregistrements. Cela permet de noter que l'écart entre la durée indicative d'une session et la durée réelle a pu être assez grand, ce qui a eu des retombées sur les analyses statistiques (*infra*).

Tableau 3. Corpus des interactions télé-tandem

Binôme	Brève description des participants	Edition	Nombre de sessions enregistrés	Durée de l'enregistrement
LS ²⁴⁵	L : étudiante en L3 DUFL	2010-2011	4	7h30
	S : étudiante en M1 LEA RICI Lille3			
AH	A : étudiante en M1 LEA RICI Lille3	2011-2012	3	3h20
	H : étudiante en L3 DUFL			
CS	C : étudiante en M1 LEA RICI Lille3	2011-2012	5	6h10
	S : étudiante en L3 DUFL			
CW	C : étudiante en M1 LEA RICI Lille3	2011-2012	3	3h20
	W : étudiante en L3 DUFL			

Un élément important concernant les binômes en question est qu'au moment de la participation au dispositif, toutes les étudiantes françaises ont déjà effectué un séjour linguistique de 6 ou 12 mois

²⁴⁵ En ce qui concerne ce binôme, l'enregistrement vidéo ne porte que sur une partie de l'écran.

en Chine, alors qu'aucune des étudiantes chinoise ne s'est jamais rendue dans un pays francophone. Pour conclure sur le recueil de notre corpus principal, notons que les différentes « couches d'analyses » dans la construction de notre modélisation se sont appuyées sur des ensembles différents de notre corpus. Nous spécifierons cela dans le chapitre suivant.

3.3.3 Les entretiens

Comme nous l'avons anticipé, afin d'enrichir les données nous donnant accès à la perspective émique dans une visée compréhensive (3.1.5), nous avons décidé d'opérer une triangulation (Demaizière et Narcy-Combes 2007). Ainsi, outre le corpus principal des interactions télé-tandem, nous avons recueilli un corpus secondaire d'entretiens individuels avec les apprenants. Ces entretiens ont été menés au début et à la fin de la série d'interactions télé-tandem et étaient pour la plupart liés à la formation. Autrement dit, ces entretiens faisaient partie du parcours de formation des apprenants. Les entretiens relevaient d'une technique mixte. Dans la suite, nous abordons en premier lieu les entretiens de début de parcours, ensuite les entretiens de fin de parcours en expliquant les techniques employées et les changements d'une édition à l'autre.

3.3.3.1 Les entretiens de début de parcours

Les entretiens de début de parcours n'ont pas subi des changements majeurs d'une édition à l'autre. Du point de vue de la formation, il s'agit d'entretiens d'analyse des besoins aboutissant à la formulation d'objectifs d'apprentissage (1.2.2.1) par une pratique de conseil (Gremmo 2009). Du point de vue de la recherche, cette analyse des besoins enquêtait notamment la biographie langagière des apprenants ainsi que leurs représentations concernant les processus d'apprentissage en général et leurs attentes pour la participation au dispositif télé-tandem.

Du point de vue technique, nous avons enregistré ces entretiens à l'aide d'un magnétophone si les entretiens se déroulaient en présentiel (2010-11), avec le logiciel Audacity si les entretiens se déroulaient à distance (2011-12). La langue des entretiens était le français. Nous reconnaissons que dans une démarche compréhensive il aurait été souhaitable que les apprenants chinois s'expriment dans leur langue maternelle, mais notre niveau de mandarin ne l'a pas permis. Lors de la dernière édition, notre niveau de compréhension du chinois étant suffisant, avec les apprenants chinois nous avons accepté des phases de l'entretien en mandarin.

Cela étant, par le mot *entretien* nous désignons la technique décrite par Kaufmann (2008), autrement dit un entretien *compréhensif*. D'emblée, il nous faut souligner une différence capitale par rapport à l'approche décrite par le sociologue, à savoir que si ce dernier est convaincu que l'enquêteur devrait être une personne qui disparaît de la vie des enquêtés juste après l'entretien

(Kaufmann 2008 : 53), pour nous cette option est impossible d'un point de vue matériel autant que méthodologique. Du point de vue matériel parce que notre présence tout au long des activités est l'un des facteurs qui permet les activités mêmes. Du point de vue méthodologique parce que cela ne permettrait pas l'alternance qui nous est nécessaire pour ajuster notre canevas investigatif, car il n'est pas possible d'opérer cet ajustement avec une soumission préalable à un nombre limité d'acteurs, une pré-enquête.

En accord avec notre positionnement épistémologique compréhensif, il s'est agi d'essayer de dégager le sens que les acteurs donnaient aux phénomènes étudiés. Cela impliquait que l'enquêteur reste ouvert à toutes les digressions, pendant l'entretien, qui pouvaient en fait révéler des éléments essentiels pour l'enquête (*ibid.* 50). Par conséquent, dans la préparation des entretiens, nous n'avons pas établi une liste de questions à poser mais un « canevas investigatif » (Paillé et Mucchielli 2008 : 145), canevas visant la production de données riches par le biais de variations non seulement souhaitables, mais même nécessaires.

Plus généralement, il s'agissait de faire preuve d'une attitude²⁴⁶ phénoménologique fondée sur l'empathie. En suivant l'une des lignes de force du paradigme qualitatif (Kaufmann 2008 : 51), afin de comprendre le sens que les acteurs donnent aux phénomènes, nous envisagions, du moins dans un premier temps, de nous détacher de notre propre structure de catégories et de valeurs pour mieux saisir celle de l'enquêté. Moyen privilégié de ce détachement est l'exercice de l'empathie. L'empathie, notion développée surtout par Rogers (*ibid.* 17), se distingue de la sympathie dans la mesure où cette dernière implique une complicité qui amène une personne à ressentir émotionnellement l'état d'esprit d'une autre personne, alors que l'empathie est un phénomène « seulement » intellectuel, une sorte de sympathie intellectuelle, sans l'émotion.

En ce qui concerne le canevas investigatif, il était évolutif et stratégique. La dimension évolutive consistait en une différenciation le long de l'axe temporel, différenciation qui a amené à poser des questions différentes à des moments différents du projet et en suivant les aléas de celui-ci. D'autre part, avec le mot stratégique nous reprenons la différence explicitée par Morin (1990 : 106) entre programme et stratégie. La stratégie se distingue du programme en ce qu'elle n'est pas fixe et déjà établie en avance mais au contraire s'appuie sur les « accidents », les imprévus de l'action pour mieux arriver à ses fins propres. Nous reproduisons en annexe 3 les canevas des entretiens du début de parcours.

²⁴⁶ Par ce terme nous reprenons la distinction de Paillé et Mucchielli en opposition à la *posture* (2008 : 83). La posture du chercheur serait ce que nous appelons le positionnement épistémologique et théorique subjacent à ces actions, alors que l'attitude est la façon d'aborder l'enquête (par exemple la complète ouverture en début d'analyse par rapport à la plus forte interprétation ensuite).

L'entretien de début de parcours voulait être un premier moyen pour percer l'univers cognitif et axiologique des acteurs et plus particulièrement leurs représentations concernant des domaines clés pour notre dispositif et pour notre enquête. D'autre part, comme nous avons déjà pu le souligner, cet entretien devait présenter également une fonction d'accompagnement.

Plus concrètement, avant tout, nous avons demandé aux apprenants de spécifier leur biographie langagière, autrement dit les langues connues et les situations dans lesquelles ces langues ont été apprises/pratiquées. De plus, nous avons questionné les pratiques d'utilisation de logiciels de visioconférence. Ensuite, nous avons prévu une partie de l'entretien de début de parcours pour essayer de comprendre les représentations des apprenants à propos des langues et des cultures française et chinoise. De plus, nous avons posé des questions concernant le processus d'apprentissage d'une langue.

Après ces premières questions concernant principalement les expériences d'apprentissage des langues, une deuxième série de questions visait à comprendre les attentes des apprenants pour la participation au dispositif et à établir des objectifs d'apprentissage. Nous avons demandé quelles étaient les attentes concernant la participation au dispositif, concernant ce que le partenaire aurait pu faire pour aide l'apprenant à satisfaire ses attentes et enfin aussi ce que l'apprenant croyait que le partenaire attendrait de lui/elle. Ce dernier élément en particulier servait, au-delà des besoins de la recherche, à introduire le principe de réciprocité typique du (télé)tandem dans la réflexion sur la planification de l'apprentissage. Avec cette même intention de sensibiliser les apprenants aux caractéristiques de l'apprentissage télé-tandem, nous leur avons demandé de réfléchir sur les différences entre un tel apprentissage et un cours en classe de langue.

A la fin de l'entretien, nous avons posé des questions et apporté des conseils pour faire établir aux apprenants des objectifs d'apprentissage et pour envisager des stratégies afin de les atteindre pendant les sessions télé-tandem.

3.3.3.2 Les entretiens de fin de parcours

Comme pour les entretiens de début de parcours, les entretiens de fin de parcours étaient insérés dans le parcours de formation. Ainsi, ces entretiens étaient avant tout des moments formatifs où, par le dialogue avec le tuteur du parcours, les apprenants élaboraient une autoévaluation. Comme les entretiens de début de parcours, les entretiens de fin de parcours avaient donc des caractéristiques combinant l'entretien conseil et l'entretien compréhensif. De plus, en 2011-12 nous avons introduit une partie relevant de l'entretien d'explicitation et d'autoconfrontation.

Du point de vue technique, nous avons mené les entretiens de fin de parcours en présentiel avec le côté français en 2010-11. Tous les autres entretiens ont été menés à distance par différents logiciels

de visioconférence. L'enregistrement a été fait de la même manière que pour les entretiens de début de parcours.

3.3.3.2.1 La partie compréhensive des entretiens de fin de parcours

En ce qui concerne la partie compréhensive des entretiens de fin de parcours, comme dans le cas des entretiens de début de parcours, elle était greffée sur l'accompagnement, dans ce cas l'accompagnement de l'autoévaluation. Les canevas des entretiens de fin de parcours ont changé de manière plus importante d'une édition à l'autre par rapport aux entretiens de début de parcours. Dans un premier temps, nous avons posé des questions concernant les détails matériels des sessions : le nombre effectif de rencontres, les lieux où les apprenants se sont connectés, le matériel informatique employé. Ensuite, nous avons posé des questions afin de revenir sur les représentations des apprenants concernant les langues et cultures étudiées ainsi que le processus d'apprentissage. Ces questions nous ont permis de comparer les représentations concernant ces sujets avant et après le parcours d'apprentissage, afin d'apprécier des éventuels changements.

Suite à ce retour, nous avons commencé la véritable autoévaluation, qui portait essentiellement sur les aspects langagiers et culturels. Ainsi, nous avons demandé si les apprenants jugeaient avoir amélioré dans leur interaction orale en langue étrangère et sur la base de quels « indices » ils avaient formulé ce jugement. En ce qui concerne la culture, nous avons avant tout demandé si les apprenants avaient découvert des faits qu'ils ne connaissaient pas (savoirs). Aussi, nous avons fait réfléchir sur la dimension interprétative du savoir-apprendre en demandant si les apprenants avaient trouvé que leur interlocuteur avait parfois parlé de choses « bizarres » ou d'une manière étrange. Si les apprenants répondaient par la positive, nous essayons de faire pousser la réflexion de l'apprenant pour lui faire opérer un décentrement.

Un autre ensemble de points à toucher lors de la partie compréhensive des entretiens était les étayages d'un point de vue général. En particulier, nous avons essayé d'obtenir des informations concernant des éventuelles routines d'étayage s'étant mises en place, avec des détails portant sur la genèse instrumentale des affordances.

A la fin de cette première partie des entretiens, nous avons repris les objectifs fixés au départ du parcours par chaque apprenant et avons accompagné une autoévaluation sur ces objectifs.

3.3.3.2.2 La partie d'autoconfrontation des entretiens de fin de parcours

A la fin de la partie compréhensive de l'entretien, lors de la dernière édition nous avons ajouté une partie d'entretien relevant d'une technique mixte entre entretien d'explicitation (Vermersch 2000) et entretien d'autoconfrontation (Clot *et al.* 2000). Notons en passant que si cette partie de l'entretien a été introduite exclusivement pour les besoins de notre recherche, après avoir constaté sa portée

formatrice nous nous sommes convaincu que, là où cela est possible, elle devrait être intégrée dans la formation.

Avant tout, nous voudrions justifier l'introduction de cette partie dans l'entretien final. Pourquoi un entretien d'autoévaluation poussant la dimension compréhensive n'était pas suffisant pour notre recherche ? Il y a principalement deux raisons.

La première raison est liée aux indices de contextualisation. En nous appuyant sur Gumperz (1982), nous avons vu en 2.2.4.2.2 que le métacontexte est co-construit par la production et l'inférence d'indices de contextualisation. Or, l'entretien compréhensif peut nous permettre d'avoir accès à la compréhension qu'un interlocuteur a construit de la situation de communication et plus spécialement du métacontexte. Par contre, cette technique ne peut pas nous renseigner sur les indices de contextualisation à la base d'une telle interprétation. En une phrase, l'entretien compréhensif nous permet de comprendre ce qui a été compris par un interlocuteur (métacontexte), mais non ce qui a fait comprendre ce qui a été compris (indices de contextualisation).

La deuxième raison est liée à la première et concerne plus spécifiquement l'environnement de visioconférence. Il était important pour nous d'obtenir des informations détaillées sur les processus d'ostension et d'inférence à l'œuvre dans les interactions télétandem. Pour ce faire, la capture d'écran dynamique des enregistrements des sessions télétandem nous fournissait des renseignements fondamentaux sur les indices de contextualisation, mais pas suffisants. En effet, en suivant Le Bray (2002 : 41), nous pouvons observer qu'une description en termes de manipulations à l'écran « aussi fine soit-elle, ne donne pas immédiatement la rationalité du travail opéré par l'usage. [...] Une même manipulation réalisée par deux usagers peut avoir des significations complètement différentes ». D'où le besoin de demander aux interlocuteurs d'une part ce qu'ils interprétaient, d'autre part comment ils produisaient des ostensions lors des interactions télétandem. Une première piste méthodologique que nous avons explorée pour répondre à ces besoins est celle de l'entretien d'explicitation, dont la technique a été formalisée par Vermersch (2000). « La spécificité de l'entretien d'explicitation est de viser la verbalisation de l'action » (*ibid.* 17). Sans vouloir entrer dans les détails de cette technique, nous nous limitons à noter que pour viser la verbalisation de l'action, Vermersch distingue différents domaines de verbalisation (*ibid.* 34 et sv.) et préconise une canalisation par l'enquêteur de la parole de l'enquêté vers les domaines pertinents. Plus spécifiquement, Vermersch identifie cinq types d'informations autour de l'action (*ibid.* 45) : le déclaratif, le procédural, l'intentionnel, le contexte et les jugements. Le procédural est le cœur de l'action et constitue principalement le déroulement détaillé de l'action, ou pour nous d'une partie des interactions télétandems. Le déclaratif concerne ce qui lors de l'explicitation relève des savoirs théoriques qui peuvent être à la base du déroulement de l'action. L'intentionnel identifie les buts

visés par une certaine action, dans nos termes il s'agit de l'intention de communiquer quelque chose. Le contexte concerne ce qui dans la verbalisation porte sur les circonstances de l'action. Les jugements enfin sont des évaluations subjectives, des opinions ou des commentaires sur le déroulement de l'action. Dans notre cas, il s'agissait d'obtenir des informations sur la dimension procédurale de la communication et plus particulièrement sur les éléments jugés pertinents dans la situation et plus particulièrement sur l'écran.

Bien que très performant dans la pratique, l'entretien d'explicitation nous semble incompatible avec notre approche théorique. La raison principale de cette incompatibilité est que ce type d'entretien se fonde sur la capacité de l'enquêteur de poser des questions menant l'enquêté à faire abstraction du contexte présent afin de se remémorer le plus précisément possible, presque de revivre, le déroulement de l'action (Vermersch 2000). Au contraire, en suivant Clot (1999 : 145), nous soulignons la nature dialogique de tout entretien. En effet, on verrait mal comment nous pourrions insister sur le dialogisme et l'interaction dans notre cadre théorique pour ensuite faire abstraction de ces observations dans notre cadre méthodologique, comme si en tant que chercheur nous avions le pouvoir de decontextualiser l'interaction lors des entretiens. « Tout le problème, c'est que cette création psychologique nouvelle [celle créée lors de l'entretien] n'est pas seulement un représenté du vécu antérieur mais un représentant du vécu présent dans son rapport avec son ou ses interlocuteurs » (*ibid.* 148). Reconnaître que le chercheur fait partie du contexte (3.1.3) nous semble exclure une démarche comme celle de l'entretien d'explicitation tel qu'il est formulé par Vermersch. En résumé, à notre sens on ne peut pas simplement expliciter, car toute explicitation est une reformulation en fonction d'une autre situation.

Cela étant, une autre technique d'entretien pouvant nous renseigner sur le vécu des interlocuteurs lors des interactions télétandem est l'entretien d'autoconfrontation (Porquier et Py 2004 : 63). Dans ce genre d'entretien, qui vient de la psychologie du travail, un acteur est filmé pendant qu'il accomplit l'action à analyser. Ensuite, l'enquêteur fait visionner l'enregistrement à l'acteur et le questionne sur les points pertinents pour la recherche. Clot (2008 : 120-121) fait noter que dans un entretien d'autoconfrontation « classique », l'acteur découvre son image pour la première fois lors de l'entretien. Il nous semble important de souligner que cela n'est pas le cas pour nous, où l'enregistrement reproduit ce qui se passait à l'écran lors de l'interaction. Par conséquent, l'interviewé a déjà pu voir son image à l'écran et ne la découvre pas lors de l'entretien.

Aussi, notons que la dimension technique de l'enregistrement a des conséquences sur l'autoconfrontation et donc sur les analyses. Les entretiens d'autoconfrontation ont été menés lors de l'édition 2011-12 du dispositif. Nous avons déjà noté que lors de cette édition, ce sont les étudiantes françaises qui ont enregistré les sessions télétandem. Par conséquent, les enregistrements

reproduisent ce qui s'est passé à l'écran des apprenantes françaises, ce qui signifie que lors des autoconfrontations des étudiantes chinoises, celles-ci n'ont pas été confrontées à ce qu'elles avaient vu lors des sessions télé-tandem, mais au point de vue de leurs interlocutrices. Pour nos analyses, cela implique que nous ne pouvons que formuler des hypothèses partielles concernant le développement de la composante multimodale des apprenantes chinoises. Donc, l'autoconfrontation avec les apprenantes chinoises était en quelque sorte biaisée par l'absence des manipulations faites à l'écran ou dans l'environnement non capturé par la webcam et n'a pu porter que sur la gestion interactive de certaines séquences latérales.

Tous les entretiens d'autoconfrontation ont été menés à distance. Du point de vue technique, cela a signifié que nous avons dû sélectionner et éditer certains extraits des interactions, qui ont été envoyés pendant ou avant l'entretien. Nous avons choisi de ne pas dépasser les 30 minutes d'autoconfrontation. Les extraits sélectionnés étaient donc en nombre réduit et d'une durée inférieure aux cinq minutes et souvent ne dépassant pas deux minutes. Ces extraits concernaient des séquences latérales (Jefferson 1972) sélectionnées après un premier visionnage de notre part de l'entièreté des enregistrements des sessions de chaque binôme. A ce propos, nous voudrions noter que la sélection des extraits a été faite en fonction de notre avancement dans notre parcours de thèse au moment de la fin du dispositif TTDL 2011-12 en mars 2012. Par conséquent, nous ne disposons pas encore d'un cadre théorique complètement établi ni, surtout, des analyses (chapitres 4.1-4.3), ce qui a introduit une certaine marge d'intuition – donc rétrospectivement d'erreurs – dans le choix des extraits. Cela étant, pour chaque extrait sélectionné, nous avons formulé des questions qui nous intéressaient. Notons que si les extraits étaient les mêmes pour les deux apprenantes d'un même binôme, bien évidemment les questions pouvaient, elles, changer.

Répetons que le but de cette partie des entretiens était d'obtenir des indications sur la formulation des ostensions et sur la formulation d'inférences lors des interactions télé-tandem et plus particulièrement lors des séquences sélectionnées. Avant les visionnages, nous avons pris le soin d'explicitier que nos questions ne portaient pas sur ce qui aurait dû se passer d'après les enquêtées ni sur ce qu'elles pensaient que nous pensions qu'il aurait fallu faire. Notre but était de comprendre ce qui se passait lors de ces extraits et comment elles avaient compris/interprété ce qui se passait.

Pour chaque extrait, nous avons introduit le thème de l'extrait pour permettre aux enquêtées de se rappeler de quelles parties des conversations il s'agissait, après quoi nous avons laissé le temps aux enquêtées de visionner l'extrait. Notons en passant que même si, comme nous l'avons dit, les enquêtées ne découvraient pas leur image pour la première fois, souvent lors des visionnages nous avons pu assister à des rires, probablement dus au fait de voir pointées et exposées de notre part les difficultés cognitives typiques de ces séquences latérales. Nous avons essayé de gérer ce qui nous

semblait une certaine gêne en rassurant sur le fait que ces séquences sont tout à fait normales dans tous les télé tandems que nous avons pu analyser et en montrant de l'empathie concernant le fait que cela peut apparaître étrange de se revoir quand l'on n'est pas dans l'action. Après le visionnage, nous avons demandé de décrire ce qui se passait lors de l'extrait. En d'autres termes, cette première phase d'autoconfrontation était libre et visait à cadrer notre compréhension de la compréhension des enquêtées.

Suite à cette phase libre, nous formulons des questions plus ciblées concernant les inférences formulées, sauf au cas où ces questions avaient déjà été couvertes par l'apprenante dans la phase libre²⁴⁷. Pour ce faire, nous nous sommes appuyé sur les exemples de questions fournis par Gumperz (1982 : 137) :

- Qu'est-ce qu'il y a dans la façon de parler de X qui te fait penser que ... ?
- Quelle serait une autre façon de dire la même chose ?
- Est-il possible qu'elle voulait tout juste ... ?
- Comment l'aurait-elle dit si ... ?
- Comment tu as interprété de cette façon ? (quels indices de contextualisation ?)

Après avoir posé ces questions, nous avons demandé éventuellement d'explicitier des manipulations de l'interface pour en comprendre le sens. Une dernière phase enfin consistait à poser les questions que nous avons préparées, si celles-ci étaient toujours pertinentes après les explications précédentes. Notons que ces questions portaient surtout sur la cognition et sur les caractéristiques de la cognition partagée, afin de comprendre quels éléments langagiers étaient compris ou non. Cela était utile notamment dans des cas d'homophonie, en français et surtout en chinois. Une dernière question dans la phase d'autoconfrontation consistait à demander si le procédé que l'on venait d'observer était d'après les enquêtées un procédé récurrent lors des sessions télé tandem.

3.3.3.3 Les transcriptions des entretiens

Les enregistrements des entretiens ont fait l'objet d'une transcription. Cette transcription a été beaucoup moins élaborée que celle des sessions télé tandem, car des phénomènes tels que les pauses ou les chevauchement ou les répétitions dans les faux départ n'apportaient pas d'information pertinente pour la compréhension des représentations.

Ainsi, pour ces transcriptions nous nous sommes limité à transcrire le contenu verbal des interactions. Cela a pris une forme semblable aux dialogues théâtraux, avec des alinéas signalant les

²⁴⁷ Notons en passant que cela a été de plus en plus le cas au fur et à mesure que nous avançons dans la série des extraits, ce qui nous semble témoigner d'une anticipation concernant nos attentes, donc probablement d'un apprentissage des enquêtées du « genre autoconfrontation » tel que nous l'avions formulé. Nous ne creusons pas cette hypothèse ici.

tours de parole et une ponctuation proche de l'écrit. Notons aussi que dans le cas d'entretiens à distance, nous n'avons pas transcrit les parties des entretiens avec des problèmes techniques, par exemple quand la ligne pouvait tomber.

D'un point de vue technique, les transcriptions ont été faites sur une feuille de traitement de texte. Les enregistrements étaient reproduits avec le logiciel VLC, qui permet de ralentir le débit de parole. Plus précisément, nous avons ralenti afin d'allonger une seconde sur deux secondes. Cela nous a permis de transcrire la plupart du temps en prise directe. Par conséquent, contrairement à la transcription des interactions télé-tandem où le temps de transcription correspond à huit-dix fois le temps de l'enregistrement (plus le temps d'alignement et annotation dans ELAN), nous avons pu avoir un temps de transcription correspondant à deux ou trois fois le temps de l'enregistrement, ce qui a constitué un gain de temps important. Enfin, pour les entretiens finaux comportant une partie d'autoconfrontation, nous avons inséré dans la transcription la référence de l'extrait dont on parlait.

3.3.3.4 Le corpus des entretiens

Pour conclure notre section sur le recueil des entretiens avec les apprenants, nous devons souligner que lors de l'édition 2011-12, un binôme (AH) a arrêté la participation au dispositif après la troisième session télé-tandem. Par conséquent, nous n'avons pas eu l'occasion de mener un entretien avec ces apprenantes. Cela nous semble d'autant plus un dommage que nous croyons qu'il est nécessaire de comprendre les raisons d'éventuels abandons pour faire évoluer le dispositif. Un dernier imprévu a été le refus de l'apprenante chinoise du binôme CW de mener l'entretien de fin de parcours une fois les interactions terminées.

Cela étant, le tableau ci-dessus récapitule le corpus d'entretiens que nous avons pu recueillir. La première et la deuxième colonne spécifient le binôme et l'apprenant, suivis dans la troisième colonne par l'édition du dispositif. Dans les colonnes « Entretien début » et « Entretien fin » nous spécifions si l'entretien a eu lieu et si oui, s'il a eu lieu en présentiel ou à distance. Quand l'entretien a eu lieu à distance, cela a été par le biais de différents logiciels de visioconférence (Skype, MSN, QQ).

Tableau 4. Corpus des entretiens

Binôme	Apprenant(e)	Edition	Entretien début	Entretien fin	Autoconfrontation
LS	L	2010-11	Présentiel	Distance	Non
LS	S	2010-11	Présentiel	Présentiel	Non
AH	A	2011-12	Distance	Non	Non
AH	H	2011-12	Distance	Non	Non

CS	C	2011-12	Distance	Distance	Oui
CS	S	2011-12	Distance	Distance	Oui
CW	C	2011-12	Distance	Distance	Oui
CW	W	2011-12	Distance	Non	Non

Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons abordé les recueils du corpus principal d'interactions télé-tandem et du corpus secondaire d'entretiens de début et de fin de parcours sur les trois éditions du dispositif. Tout au long du chapitre, nous avons souligné les éventuels liens avec notre cadre théorique et notre positionnement épistémologique afin de montrer la cohérence des choix méthodologiques dans ces recueils.

Aussi, nous avons noté que le recueil des données est le lieu par excellence de confrontation au terrain, ce qui amène à des compromis et à des pertes de données. Les causes principales en ont été l'utilisation de matériel informatique, dont les blocages ont parfois entraîné une perte des données. Cela est encore plus vrai pour les enregistrements des sessions télé-tandem, qui dépendaient avant tout de la volonté d'enregistrer de la part des apprenants, mais aussi du fait que ce sont les apprenants qui ont enregistré et que parfois ils ne l'ont fait que partiellement, que cela soit à cause de problèmes techniques (surtout de puissance du matériel informatique et de la connexion) ou de compétences restreintes. Nous avons constaté que des abandons en cours de route ont pu également influencer le recueil des données.

Enfin, une dernière dimension ayant fait l'objet de plusieurs observations est celle technique. Par ce mot, nous indiquons d'une part les questions relatives aux choix des logiciels d'enregistrements, à leur adaptation au matériel informatique des apprenants et aux formats produits, ainsi que les éventuelles conversions, en vue de leur analyse dans le logiciel choisi. D'autre part, la dimension technique de la constitution du corpus a été présentée par rapport à l'élaboration de protocoles de transcriptions pensés en fonction des analyses à suivre. Ainsi, nous avons montré qu'une analyse détaillée des interactions télé-tandem a mené à une transcription beaucoup plus élaborée et réfléchie que celle des enregistrements des entretiens individuels avec les apprenants.

Tous ces éléments visaient à rendre compte de la procédure de recueil de données élaborée et de ses liens d'une part avec la théorie et le positionnement épistémologique, d'autre part avec les analyses, que nous traitons au chapitre suivant.

3.4 Approches analytiques

Introduction

Suite à l'explicitation de notre positionnement épistémologique (3.1), de ce que nous entendons par modélisation (3.2) et à la constitution de nos corpus, nous abordons maintenant les techniques d'analyse et de synthèse mobilisées sur nos corpus d'interactions. Comme spécifié dans l'introduction de cette partie 3, nous anticipons ici un certain nombre d'observations relevant des analyses (4.1 et 4.2) afin d'expliciter les outils méthodologiques mobilisés. Dans le premier paragraphe (3.4.1), nous exposerons les grandes lignes de nos analyses en explicitant que nous adoptons une approche mixte séquentielle. Ensuite, dans le deuxième paragraphe (3.4.2) nous nous pencherons sur les analyses qualitatives, alors que le troisième paragraphe traitera des analyses quantitatives (3.4.3).

3.4.1 Une approche mixte séquentielle

Notre approche analytique peut être définie comme une approche mixte séquentielle. D'après Ware et Rivas, « *a mixed methods research involves the creative combination of quantitative and qualitative data in order to address unique research questions* » (Ware et Rivas 2012 : 108). Dans notre cas, la combinaison d'éléments qualitatifs et quantitatifs vise bien évidemment à atteindre un modèle de l'étayage en télétandem.

Brièvement, nous pouvons caractériser les approches qualitatives – que nous pourrions également appeler « *compréhensives* » – en notant que les catégories d'analyse émergent dans la confrontation avec les données. Par conséquent, ces catégories ne viennent pas de théories à travers lesquelles les données sont interprétées. D'autre part, les approches quantitatives prennent pied le plus souvent de théories existantes desquelles elles tirent les catégories d'analyse.

Le point de force des approches qualitatives est de pouvoir rendre compte de manière exhaustive des données (Mucchielli 1991), alors que leur point faible est la difficile transférabilité des résultats d'un contexte à un autre. Concernant les approches quantitatives, par le recours à des statistiques, elles permettent la comparaison de résultats de différentes études, mais tendent à ne trouver dans les données que ce que les catégories choisies – et par extension la/les théorie(s) de référence – identifient.

De plus, Ware et Rivas divisent les approches analytiques mixtes en simultanées et séquentielles²⁴⁸. Les approches mixtes simultanées mobilisent des cadres qualitatifs et quantitatifs en même temps pendant les analyses ; les approches mixtes séquentielles mobilisent un type d'approche avant l'autre.

Afin d'arriver à un modèle de l'étayage en télé-tandem tel qu'il a été défini en 3.2, nous avons opté dans notre recherche pour une utilisation séquentielle de méthodes qualitatives et quantitatives. Les méthodes qualitatives nous ont permis dans un premier temps d'élaborer des catégories d'analyse pertinentes pour notre contexte. Dans un second temps, les méthodes quantitatives nous ont permis de décrire la distribution des catégories dans les données afin de déterminer les attracteurs du système.

3.4.2 Analyses qualitatives

Comme nous venons de l'anticiper, les analyses qualitatives/compréhensives nous ont permis d'élaborer des catégories d'analyse pertinentes pour notre terrain, y compris d'un point de vue émique. Comme nous nous positionnons dans une perspective qui se veut constructiviste et compréhensive, il nous semble que la construction des catégories d'analyse relève plus des analyses que du cadre méthodologique. Par conséquent, nous aborderons cette construction dans la partie 4 de notre écrit, en nous limitant dans cette section à illustrer les outils méthodologiques que nous avons mobilisés pour l'élaboration des catégories et à les lier aux observations faites dans le cadre théorique.

3.4.2.1 Les positionnements d'expertise

En reprenant les observations faites en 3.2.2, nous abordons notre objet – l'étayage – du triple point de vue du positionnement discursif, des procédés ethnométhodologiques mis en place et de leur signification sur le plan de la cognition et du développement. Dans cette section, nous nous concentrons sur les positionnements discursifs.

Avant de situer cette étape du processus d'analyse dans le cadre plus large de notre recherche, nous voudrions nous arrêter sur la distinction et les relations entre des analyses en termes de *catégorisation* (au sens ethnométhodologique du terme) (Dausendschon-Gay 2010 : 101 ; Gajo et Mondada 2000 : 106 ; Sacks 1972), de *positionnement* (Reichert et Liebscher 2012) et de *prise de rôle* (Charaudeau 1995, 2002 ; Gremmo *et al.* 1975). Avant tout, les deux premiers outils méthodologiques viennent de l'ethnométhodologie et de l'analyse conversationnelle, alors que le dernier relève davantage de l'analyse du discours francophone. Aussi, l'on pourrait imaginer que les

²⁴⁸ Nous ne prenons pas en compte la question de l'emphase donnée aux deux approches.

processus de catégorisation impliquent une certaine passivité de l'objet ou de la personne catégorisée, alors que « positionnement » et « prise de rôle » suggèrent davantage une activité du sujet. Notons que dans les trois cas l'accent est mis sur le processus et non sur le résultat du processus.

Parmi ces trois dénominations, nous préférons celle de positionnement, car en s'appuyant sur une métaphore spatiale, elle facilite l'idée de mouvement possible d'un positionnement à un autre. En effet, le positionnement est toujours le résultat d'un processus dialogique où une position est avancée et ensuite acceptée ou négociée dans l'interaction. Autrement dit, étudier le positionnement relève d'une démarche systémique celle décrite en 2.2.2.6 pour l'étude des interactions.

Cela étant, par l'étude des processus, des dynamiques de positionnement entre les interlocuteurs lors des interactions télé-tandem, nous visons à étudier la co-construction du métacontexte (2.2.4.2.2), dont nous avons noté le lien avec le développement de la compétence communicative (2.3.3.3). Autrement dit, dans cette étape des analyses nous étudions les ostensions (2.2.4.1.2) et les inférences (2.2.4.1) des indices de contextualisation (2.2.4.2.2). De plus, soulignons que la co-construction du métacontexte par ces positionnements révèle la mobilisation de la composante discursive et interactionnelle de la compétence communicative (2.4.2.3) dans la mesure où un positionnement touche aux statuts et au contrat de communication et à son actualisation dans l'interaction (2.3.3.3), autrement dit la co-construction dans l'interaction d'un « genre 'interaction télé-tandem' ».

L'étude des positionnements d'expertise s'est faite en deux temps. Dans un premier temps, nous avons adopté une perspective éémique pour dégager les catégories d'expertise mobilisées dans les interactions télé-tandem. Pour cela, nous avons mobilisé principalement des outils relevant de l'analyse conversationnelle classique, en nous basant sur le principe de détermination locale et le principe de séquentialité (2.3.3.4.2) en nous intéressant exclusivement à la dimension verbale des interactions. Cela nous a amené à noter que les interlocuteurs se positionnent en tant qu'experts ou novices concernant principalement trois grandes thématiques : les sujets dont ils parlent (majoritairement culturels), les langues utilisées et l'instrument technique (logiciel de visioconférence, connexion...). Dans ce cas, notre approche est entièrement éémique dans la mesure où nous nous intéressons exclusivement à comprendre les positionnements opérés par les interlocuteurs.

Concrètement, après avoir identifié les catégories possibles, dans le logiciel d'annotation ELAN nous avons créé un *tiers* indépendant au nom « positionnements expertise culturelle ». Ensuite, nous avons créé un *controlled vocabulary* où chaque option correspondait à une des catégories identifiées. Le *controlled vocabulary* a été employé dans le *linguistic type* du *tiers* « positionnement expertise

culturelle ». Cela nous a permis de rendre plus rapide la catégorisation des séquences des interactions. Nous avons fait de même pour les expertises techniques, avec la création d'un *tiers* « positionnements expertise technique ». L'étude des positionnements d'expertise langagière enfin est traitée dans le cadre des séquences latérales d'étayage (section suivante).

Dans un deuxième temps, nous avons étudié les méthodes élaborées par les interlocuteurs pour opérer ces positionnements. En d'autres mots, nous sommes passé d'un questionnaire portant sur *quels* positionnements à un questionnaire portant sur le *comment*. Dans ce cas, nous avons dû « adapter » les outils de l'analyse conversationnelle classique à l'étude des interactions médiatisées (Lamy 2008) et plus particulièrement par visioconférence (Develotte *et al.* 2011). Par conséquent, nous sommes passé d'un positionnement entièrement compréhensif à un positionnement plus complexe, brassant des éléments de la perspective émique avec des références à des concepts étiques. Autrement dit, nous avons eu recours à l'outil méthodologique qualitatif de la catégorie conceptualisante, définie par Paillé et Mucchielli (2008 : 233) :

comme une production textuelle se présentant sous la forme d'une brève expression et permettant de dénommer un phénomène perceptible à travers une lecture conceptuelle d'un matériau de recherche.

Dans cette citation, l'on peut noter comment la catégorie conceptualisante part de l'observation des données, qui sont décrites de manière textuelle, mais se rattache à des catégories d'analyse étiques, en préparant de telle manière la théorisation. Dans notre cas, les catégories d'analyse étiques auxquelles nous avons rattaché les observations sont les catégories discutées dans le chapitre 2.5, notamment le principe d'intégration des ressources sémiotiques, la genèse instrumentale et les affordances communicatives et d'apprentissage.

Notons en passant que cette phase des analyses a été faite en partie en dialogue avec l'une de nos co-directrices et a été développée au sein de la communauté scientifique internationale par une communication lors d'une conférence européenne (Cappellini et Rivens Mompean 2011) et la publication de deux articles (Cappellini et Rivens Mompean 2013, 2015). En ce qui concerne la multimodalité dans les procédés de positionnement, une partie des résultats a été présentée à un colloque et publiée dans les actes de celui-ci (Cappellini 2014b).

En conclusion de cette section, nous voudrions souligner que dans cette étape des analyses nous ne portons pas (encore) des jugements didactiques concernant l'utilité – ou l'inutilité, voire la nuisance – des phénomènes observés pour le développement de la compétence communicative.

3.4.2.2 Les séquences latérales d'étayage²⁴⁹

Comme indiqué en 3.2.2, le deuxième ensemble de catégories développées dans l'analyse qualitative est celui concernant les séquences conversationnelles latérales d'étayage. Dans ce cas, nous avons dû nous mesurer aux traditions de recherches reportées en 2.3.

En effet, lors de notre recherche dans le cadre d'un master 2 recherche (Cappellini 2010) nous avons opté pour une démarche entièrement qualitative visant à faire émerger les catégories d'analyse de notre confrontation avec les données. Quand nous avons ensuite approfondi nos connaissances théoriques (cf. 2.3), nous nous sommes aperçu que nos catégories d'analyse trouvaient des nombreuses échos dans les différentes recherches sur les réparations (Schegloff *et al.* 1977), sur les négociations du sens dans le cadre input-interaction (Varonis et Gass 1985), sur les séquences de microgénése (Van Compernelle 2010, 2011) et sur les différentes séquences latérales identifiées dans les études sur la conversation exolingue et l'interaction interlingue (2.3.3.4.2.1). Une fois constaté que la richesse des recherches existantes dépassait, et de loin, nos propres analyses et pouvait s'appliquer à nos propres données, nous avons décidé de cantonner les catégories d'analyse que nous avons élaborées. Il nous semblait en effet inutile de vouloir pour ainsi dire réinventer la roue, alors que la mobilisation de catégories existantes aurait eu l'avantage de rendre plus directement comparable notre recherche avec d'autres s'intéressant à l'appropriation des langues dans l'interaction. Plus particulièrement, en nous basant sur les éléments explicités en 2.3 ainsi que sur une articulation de notre positionnement avec l'analyse des épistémologies des approches à l'appropriation des langues étrangères dans l'interaction, nous avons décidé de retenir comme base de notre analyse l'ensemble des séquences ayant potentiellement trait à l'acquisition dégagé par ce que nous avons appelé la mouvance interactionniste en RAL.

Néanmoins, il restait pour nous important de ne pas rétrécir nos analyses en employant des catégories prédéfinies, afin de garder une ouverture possible sur des phénomènes éventuellement non identifiés dans des recherches précédentes. C'est pour cette raison que nous avons dû mener une réflexion sur ce que Paillé et Mucchielli appellent « équation intellectuelle » du chercheur, définie comme le fait de

prendre conscience de certains des éléments essentiels du dialogue qui va s'engager entre les protagonistes de l'enquête (chercheurs, acteurs, lecteurs) et qui va puiser à la fois à la réalité telle que vécue ou conçue par chacun et aux écrits, modèles et essais théoriques sur cette réalité. (Paillé et Mucchielli 2008 : 70).

L'expression « équation intellectuelle » nous semble avoir l'avantage d'être neutre dans la mesure où elle renvoie à une question précise en sciences humaines et, puisque elle ne renvoie pas à

²⁴⁹ Nous justifions cette appellation en 4.2.

d'autres notions ou concepts, ne génère aucun malentendu. Cela étant, il nous semble nécessaire de préciser que le terme équation ne doit pas être compris comme indiquant un complexe d'opérations à résoudre à l'aide de procédés strictement codifiés et univoques, sur l'exemple de l'algèbre. Au contraire dans la construction d'une équation intellectuelle l'élément du choix est central, avec sa portée d'incertitude. En d'autres mots, il ne s'agit aucunement d'une équation à résoudre, mais d'un équilibre à construire.

Les éléments de l'équation intellectuelle décrits par Paillé et Mucchielli sont : l'univers interprétatif (ensemble de postulats ontologiques, épistémologiques et praxéologiques) ; la position paradigmatique (ensemble d'éléments d'ordre théorique et interprétatif permettant de poser de manière pertinente la problématique de recherche) ; les ressources en situation (éléments d'ordre théorique allant former une sorte de boîte à outils pour la recherche) ; l'inventaire des référents interprétatifs initiaux (articulation des ressources en situation) ; la sensibilité théorique et expérientielle ; la posture et l'attitude (positionnements épistémologiques et théoriques). Nous n'entrerons pas dans le détail de chacun d'entre eux, car les quatre premiers et le dernier ont été traités et explicités dans le cadre théorique et les deux premiers chapitres du cadre méthodologique.

Par contre, nous devons nous arrêter sur la question de la sensibilité théorique et expérientielle (*ibid.* 81). Cette sensibilité est définie comme une capacité en évolution permettant au chercheur de déceler de manière de plus en plus fine des nuances dans les phénomènes étudiés. Dans la mobilisation des catégories de séquences ayant potentiellement trait à l'acquisition pour l'étude de nos données, la sensibilité théorique et expérientielle nous a amené à une adaptation des catégories identifiées en 2.3.3.4.2.1. Plus particulièrement, cet effort d'adaptation des catégories d'analyse existantes nous a conduit à une réflexion sur les modalités mêmes de catégorisation des phénomènes observés, réflexion que nous aborderons en 4.2.

Du point de vue pratique, l'annotation dans ELAN s'est faite de manière similaire à celle des positionnements d'expertise. Nous avons créé un *tiers* « SPAs » avec un *linguistic type* et un *controlled vocabulary* consistant en la liste des catégories retenues, précédées par la mention « fr » si les séquences latérales portaient sur la langue française, et « chn » pour le chinois mandarin. Notons que dans le cas de séquences combinant une question de français et une de chinois, l'annotation a été faite en détournant l'outil. En effet, nous avons créé deux annotations successives dans l'intervalle temporelle concernée, annotations que nous avons ensuite fusionnées (*merged*). Aux fins statistiques, une annotation comportant deux annotations fusionnées a été retenue comme deux unités.

Comme pour les positionnements d'expertise, suite à l'identification des catégories nous avons procédé à une description des dynamiques de l'interaction à l'aide d'outils de l'analyse conversationnelle appliquée aux interactions par visioconférence.

La dernière étape de l'étude des séquences latérales d'étayage a été d'évaluer le potentiel acquisitionnel des séquences, dont on avait noté le caractère problématique en 2.3.3.4.2.2. Pour ce faire, nous nous sommes appuyé sur la théorie socioculturelle (2.1) et plus particulièrement sur les études portant sur la co-construction d'une ZPD dans l'interaction et sur l'étayage collectif (2.3.2.3.1.2) et sur la microgenèse accidentelle (2.3.2.3.1.1). Dans ce cas, nous avons établi des liens (problématiques et problématisés) entre les dynamiques conversationnelles, les affordances communicatives mobilisées et un modèle de la ZPD pour l'apprentissage, notamment celui langagier.

Pour conclure, nous voudrions noter en passant que ce travail de mobilisation et adaptation s'est fait également en dialogue avec l'une de nos co-directrices et en soumettant nos résultats partiels lors de conférences internationales (Cappellini 2012, 2013, Cappellini et Pescheux 2014) et à des publications (Cappellini 2012, 2014 ; Cappellini et Pescheux *in press*).

3.4.2.3 Le rôle des entretiens dans l'élaboration des catégories

Nous avons à plusieurs reprises affirmé que nous nous intéressons à la perspective des interlocuteurs, autrement dit à la perspective émique. Vasseur (2005 : 100-102) affirme que pour le chercheur il existe deux manières d'avoir accès à cette perspective. La première, que nous avons abordée dans les sections précédentes, est celle d'étudier les processus de catégorisations (Sacks 1972) à l'œuvre dans l'interaction. La deuxième est celle de conduire des entretiens avec les interlocuteurs suite à l'interaction intéressée. En 3.3.1 nous avons noté que dans une volonté de trianguler les données, nous adoptons les deux manières.

Dans le traitement des données, nous avons avant tout envisagé une analyse thématique (Paillé et Mucchielli 2008 : 161) des entretiens indépendante de l'analyse des interactions, analyse thématique dont les résultats auraient été ensuite rapportés à ceux de l'analyse des interactions. Cette option, que nous avons adoptée dans notre recherche de master (Cappellini 2010), a été écartée dans la mesure où elle nous semble amener à l'instauration d'une compétition entre les représentations co-construites dans les interactions et les représentations visibles dans les entretiens, co-construites avec et en fonction de la présence de l'enquêteur.

Par conséquent, nous avons adopté une deuxième option. Avant de commencer les analyses des interactions, nous avons lu les transcriptions des entretiens, ce qui nous a permis d'orienter notre regard en fonction des observations explicités par les apprenants. Ainsi par exemple, à un niveau

général, des catégories d'analyse telle l'expertise culturelle (4.1.2) ont été formulées en fonction des observations des apprenants concernant leurs objectifs (inter)culturels dans la participation au télé-tandem. De plus, à un niveau plus particulier, les explicitations ressorties des autoconfrontations ont permis de focaliser notre attention sur des phénomènes ponctuels de production d'ostensions et de formulation d'inférences en fonction de la manipulation, ou non, des artefacts techniques. Par exemple, c'est grâce à certaines observations des entretiens et des autoconfrontations que nous en sommes venu à élaborer la catégorie d'analyse de l'investissement 0 (4.1.2.1.1.7 et 4.1.2.1.2).

En résumé, plutôt que d'opérer deux analyses distinctes des interactions et des entretiens, nous avons exploité les entretiens comme un réservoir d'indications concernant les interactions télé-tandem. De cette façon, nous nous sommes fait guider par les représentations explicitées lors des entretiens afin de mieux saisir la perspective émique de la co-construction de sens dans les interactions télé-tandem.

3.4.3 Analyses quantitatives

Si les analyses qualitatives nous ont servi à comprendre les perspectives des interlocuteurs et élaborer des catégories d'analyse pertinentes, les analyses quantitatives nous ont permis de trouver les configurations du système les plus récurrentes, autrement dit les attracteurs du système. Compte tenu des caractéristiques hétérogènes de notre corpus (3.3.2.3), la recherche des attracteurs s'est faite en ayant recours à des outils statistiques.

3.4.3.1 Statistiques descriptives, statistiques inférentielles et complexité

Le but des statistiques est de « nous donner des instruments pour prendre des décisions dans des situations d'incertitude, ou donner des évaluations quantitatives précises du degré de certitude ou d'incertitude que nous avons²⁵⁰ » (Bramantini 1997 : 3).

Cela étant, il nous faut distinguer entre deux types de statistiques : les statistiques descriptives et les statistiques inférentielles. Les statistiques descriptives « concernent les méthodes résumant l'information afin de la rendre plus intelligible, plus utile ou plus aisément communicable » (Fox 1999 : 5). Cela se fait essentiellement avec une réduction des données et des analyses de type comparatif. De plus, les statistiques descriptives peuvent nous permettre de vérifier l'adaptation d'un modèle théorique ou, plus intéressant dans notre cas, orienter la formulation du modèle (Bramantini 1997 : 5). Enfin, les statistiques descriptives concernent ce que les statisticiens appellent des « données de population », autrement dit des données couvrant l'entièreté du phénomène auquel on s'intéresse. Au contraire, les statistiques inférentielles concernent des

²⁵⁰ Notre traduction.

« données d'échantillon » et s'intéressent aux procédures grâce auxquelles l'on peut généraliser les informations tirées de l'échantillon à l'entièreté de la population (Fox 1999 : 6), pourvu que l'échantillon soit représentatif.

Avant de mobiliser des outils statistiques, nous avons mené une réflexion sur la compatibilité des instruments à disposition avec nos positionnements épistémologiques et théoriques, ce qui nous a amené au rejet des statistiques inférentielles. En effet, dans les tests – tel celui du khi-carré, probablement le test le plus connu – permettant de généraliser à une population les observations opérées sur un échantillon, on pose le postulat qu'il existe des variables qui sont isolables de leur contexte et qui peuvent être confrontées avec d'autres variables. Ensuite, on pose l'hypothèse de l'inexistence d'une relation entre les deux variables et par différentes formules on calcule si les résultats de l'échantillon se détachent assez de cette hypothèse nulle. Si oui, on peut rejeter l'hypothèse qu'il n'y a pas de relation et donc affirmer qu'on a un certain nombre de possibilités de trouver une relation dans la population suite à avoir trouvé la relation dans l'échantillon.

Cette logique est incompatible avec notre positionnement complexe car, comme nous l'avons vu en 3.1.3, une des caractéristiques des systèmes complexes est la *totalité*, autrement dit le fait que la modification d'un élément du système altère en profondeur le système même. Par conséquent, dans notre approche quantitative nous nous sommes limité à la mobilisation d'outils relevant des statistiques descriptives.

3.4.3.2 Statistiques descriptives et identification des attracteurs

Dans la section 3.2.1 nous avons défini une configuration du système comme l'ensemble de relations à différents niveaux entre les composantes du système. Dans notre cas, une configuration est identifiée en croisant les positionnements d'expertise culturelle et éventuellement technique avec les séquences latérales d'étayage. Autrement dit, dans notre recherche nous définissons une configuration du système binôme télé-tandem comme la relation entre les relations d'expertise culturelle et langagière, d'expertise technique et langagière, voire d'expertise culturelle, technique et langagière entre les deux interlocuteurs. Il faut noter que même si aux fins statistiques nous considérons une configuration comme un « état » immuable, derrière elle se trouvent les dynamiques analysées dans l'analyse qualitative.

Dans le logiciel d'annotation ELAN, l'identification des configurations s'est faite par une recherche d'annotations sur le *tiers* « SPAs ». Chaque fois que nous avons trouvé une annotation sur ce *tiers*, nous avons ensuite regardé si elle avait lieu à l'intérieur d'un positionnement d'expertise culturelle et/ou technique et si oui, lequel. L'ensemble de ces informations était ensuite rapporté dans un fichier de calcul (Microsoft Excel). Chaque fichier de calcul contenait le nombre d'occurrences

pour chaque configuration possible dans une session téléandem, ce qui a résulté en 15 fichiers de calcul. De plus, pour 13²⁵¹ sessions sur 15, nous avons distingué les parties des conversations en français et en chinois à des fins comparatives.

Du point de vue statistique, cette opération est un calcul des fréquences absolues du nombre d'occurrence de chaque configuration. Notre variable est donc l'occurrence des configurations, qui sur le plan technique est une variable de ratio (Fox 1999 : 14), autrement dit une variable dont les valeurs peuvent être ordonnées et mesurées à l'aide d'une mesure standard (l'occurrence) sur une échelle qui présente un zéro non arbitraire correspondant à l'absence de la caractéristique (l'absence de telle configuration dans telle session).

Rappelons que les attracteurs ont été définis comme les configurations que le système préfère (3.2.1), autrement dit comme les configurations les plus récurrentes. La première solution que nous avons envisagée a été de calculer la fréquence absolue des configurations toutes sessions téléandem confondues. Nous avons abandonné cette solution en nous rendant compte d'un biais. En effet, les binômes dont nous disposons de davantage de données avaient de cette façon un poids majeur sur le paysage des configurations. Ainsi par exemple pour le binôme LS nous disposons de 7h30 d'enregistrement, alors que pour AH nous n'en avons que 3h30, ce qui donnait au binôme LS un poids presque double que AH sur l'établissement du paysage des configurations.

Pour annuler ces différences dans la quantité des données, nous avons eu recours à l'outil de la moyenne (Fox 1999 : 78). Pour ce faire, nous avons calculé la fréquence relative (Bramanti 1997 : 5) de chaque configuration pour chaque binôme en distinguant les deux langues. Autrement dit, pour chaque binôme nous avons établi un fichier de calcul rapportant la somme de chaque configuration dans le nombre total de sessions enregistrées, toujours en distinguant les parties des sessions en français et en chinois. Chaque somme a été ensuite divisée par le nombre total des observations, des occurrences des configurations, ce qui nous a donné les fréquences relatives des configurations pour chaque binôme. Enfin, nous avons calculé la moyenne entre les 4 fréquences relatives des quatre binômes. Ces fréquences relatives ont été ensuite transformées en fréquences de pourcentage pour une meilleure clarté de l'exposition des résultats et des comparaisons entre les deux langues. Ces résultats nous ont permis de trouver les attracteurs du système en distinguant les parties des interactions en langue française et chinoise.

Le dernier pas pour le calcul des attracteurs a consisté en la répétition des calculs des fréquences relatives sans distinguer les deux parties des sessions téléandem et en réintégrant dans le calcul les deux sessions où nous n'avions pas pu distinguer les deux langues. Ce dernier ensemble de calculs nous a permis d'élaborer un paysage des configurations identifiant les attracteurs.

²⁵¹ Dans les analyses (4.3.3), nous nous arrêtons sur cette question.

A partir de ces résultats, nous avons formulé des hypothèses qui nous ont amené à retourner vers les données. Ces aller-retours seront exposés en 4.3.

3.4.4 Synthèse

Dans ce cadre méthodologique, nous avons commencé par rassembler plusieurs observations faites dans le cadre théorique afin de les systématiser dans l'explicitation de notre positionnement épistémologique. Ensuite, nous avons décrit ce que nous entendons par modélisation complexe, premièrement en termes généraux et deuxièmement par rapport à l'étayage par télé-tandem. Enfin, le troisième et quatrième chapitres du cadre méthodologique ont décrit le recueil et l'analyse des données. Avec ce cadre méthodologique nous terminons l'ensemble de préparations aux analyses des données, auxquelles nous passons dans la partie suivante.

Partie 4. Analyses

Dans la partie consacrée aux analyses, nous mettons finalement en œuvre l'ensemble des observations théoriques et méthodologiques faites afin d'analyser les étayages en télé-tandem. Dans le premier chapitre, nous étudions la co-construction du métacontexte par le biais de l'étude des positionnements d'expertise culturelle et technique. En ce sens, nous nous attachons à l'étude globale des interactions télé-tandem afin d'avoir un premier aperçu des dynamiques à l'œuvre lors de ces conversations. Dans ce chapitre, la construction des catégories d'analyse est entièrement soumise à la perspective émique qui se dégage des interactions télé-tandem et des entretiens. Ce premier chapitre nous permet de formuler des remarques concernant l'étayage portant notamment sur la composante interculturelle de la compétence de communication et partiellement sur les composantes discursive et interactionnelle ainsi que la mobilisation de la composante multimodale. Après une première étude pour ainsi dire large des interactions en termes de co-construction du métacontexte par les procédés de positionnement d'expertise, le deuxième chapitre s'intéresse plus spécifiquement à l'étayage langagier en fonction des types de séquences latérales identifiés dans la littérature. Dans ce cas, nous partons donc des catégories existantes, mais dans une démarche constructiviste où les observations venant des données font évoluer les catégories théoriques. Cette démarche se fait notamment dans le passage d'une catégorisation par conditions nécessaires et suffisantes à une catégorisation prototypique inspirée de la théorie standard du prototype (Kleiber 1990).

Dans ces deux premiers chapitres, nous menons une analyse ayant plusieurs caractéristiques communes. La première de ces caractéristiques est le fait d'élaborer des catégories d'analyse fondées empiriquement. Une deuxième caractéristique est le fait de vouloir trouver un équilibre entre l'élaboration de catégories d'analyse pouvant permettre ensuite une étude de la complexité des étayages et la finesse des observations voulant rendre compte de la variété des phénomènes, notamment en termes de procédés ethnométhodologiques. Troisièmement, ces procédés sont étudiés en relation avec la médiatisation de manière diffuse pendant les chapitres, mais avec des sections qui systématisent ensuite les observations et les résumés, bien que cela se fasse au prix de les détacher des dynamiques.

Enfin, dans le troisième chapitre nous réinvestissons les catégories construites dans des analyses mêlant des démarches de statistique descriptive avec des observations qualitatives. Le but est, après les deux premiers chapitres qui étudient des phénomènes de manière isolée, d'étudier les relations entre les différentes dimensions. De cette manière, nous identifions les caractéristiques générales de l'étayage dans notre corpus en termes de configurations et d'attracteurs. De plus, pour un binôme

nous étudions l'évolution de l'étayage de la première à la dernière session de télé-tandem, ce qui permet de saisir les caractéristiques de l'auto-organisation du système complexe binôme télé-tandem en termes de trajectoire.

Enfin, dans les trois chapitres des analyses, suite à l'identification des différents phénomènes liés à l'étayage en télé-tandem, nous formulons des observations liant de tels phénomènes aux développements possibles de la compétence de communication dans ses différentes composantes. De plus, pour les relations entre étayages langagiers et développement de la composante langagière et plurilingue²⁵², nous avons lié, là où cela était possible, les procédés d'étayage à la ZPD de l'apprenante telle qu'elle est co-construite dans l'interaction.

²⁵² Nous discutons dans la conclusion générale les raisons nous amenant à conclure à l'impossibilité de formuler des observations en termes de ZPD pour les autres composantes.

4.1 Positionnements d'expertise

4.1.1 Introduction

Nous avons noté à plusieurs reprises que l'étayage est un phénomène de médiation (2.1.5) caractérisé par une cognition partagée et située (2.3.2.4.1). Le premier chapitre de nos analyses porte justement sur la dimension située de l'étayage et plus particulièrement sur les positionnements d'expertise dans les interactions télétandem (2.3.3.3.2 et 2.3.3.3.3). Autrement dit, dans ce chapitre nous analysons l'un des aspects centraux de la co-construction du métacontexte (2.2.4.2.2). Plus particulièrement, nous analysons les ostensions et les inférences des indices de contextualisation (2.2.4.2.2) en élaborant les catégories d'analyse ensuite mobilisées dans la partie quantitative de notre recherche.

Rappelons brièvement (cf. 3.4.2.1) que pour ce faire nous nous appuyons avant tout sur les outils de l'analyse conversationnelle classique, en adoptant une perspective émique et en suivant les principes de détermination locale (2.2.3 et 2.3.3.3.3) et de séquentialité (2.2.4.1.3) avec l'élaboration de catégories conceptualisantes (3.2.2) pour l'analyse de la médiatisation des conversations (2.5). En particulier, en ce qui concerne les caractéristiques multimodales des extraits analysés, nous nous limitons à donner des indications sous forme majoritairement écrite à l'intérieur des exemples donnés, et invitons le lecteur à visionner les extraits des enregistrements sur le DVD soit à l'aide du logiciel ELAN, soit par un lecteur multimédia. Concernant notre analyse des aspects liés à la médiatisation des interactions télétandem, nous formulerons des observations de manière diffuse à propos des exemples analysés au fur et à mesure. Ensuite, ces observations seront systématisées dans le cadre de paragraphes se focalisant exclusivement sur la médiatisation (4.1.2.1.2, 4.1.2.2.1.4 et 4.1.3).

Les analyses qualitatives ont porté à l'identification de trois domaines d'expertise principaux, pouvant parfois s'imbriquer ou se superposer. Ainsi, les interlocuteurs peuvent se positionner ou être positionnés en tant qu'experts ou novices concernant trois domaines : les sujets de discussion et plus particulièrement des sujets relevant des cultures françaises et chinoises (expertise culturelle) ; les outils techniques (expertise technique) ; les langues employées (expertise langagière). Les positionnements d'expertise langagière seront traités au chapitre suivant dans le cadre des séquences latérales d'étayage. Dans ce chapitre, nous nous concentrerons premièrement sur les positionnements d'expertise culturelle (4.1.2), ensuite sur les expertises techniques (4.1.3) et enfin sur les positionnements concernant d'autres sujets (4.1.4).

4.1.2 Positionnements d'expertise culturelle

Dans cette section, nous nous concentrons sur les positionnements d'expertise culturelle, autrement dit sur la façon dont les interlocuteurs se présentent dans l'interaction au sujet des cultures françaises et chinoises. Avant d'aborder les différentes catégories, nous voudrions noter que quand nous parlons de « cultures françaises » ou « cultures chinoises », nous n'entendons pas adopter un point de vue culturaliste (Barbot et Dervin 2011) sur les interactions. Au contraire, ce qui nous a amené à identifier les deux est l'adoption d'une perspective émique. En d'autres termes, les catégories d'analyse construites reflètent les perspectives des interlocuteurs sur la question des positionnements culturels, sans (encore) porter de jugement sur leur utilité pédagogique (4.1.2.4). L'affirmation d'après laquelle les sujets concernant des faits liés à la France et/ou à la Chine constituent des sujets culturels nous vient des interactions elles-mêmes et encore plus des entretiens avec les étudiantes. En effet, pendant les entretiens de début et de fin de parcours, quand nous avons demandé quels étaient les objectifs d'apprentissage (entretiens de début) ou les apprentissages effectués (entretiens finaux) d'un point de vue (inter)culturel, les étudiantes ont régulièrement classé parmi les objectifs et les apprentissages culturels ce qui relève de « la vie des Français et la société française et pourquoi les Français vivent comme ça [...] le système politique et le système économique » (entretien de début de L de LS) ; les différences entre l'amitié en France et en Chine, les fêtes et les traditions (entretien de début de S de LS) ; le vécu des étudiants (entretien de début de C de CW) ; le travail et la vie en entreprise en Chine (entretien de début de C de CS), les fêtes et les traditions (entretien final de C de CS). En résumé, l'idée que les sujets qui font l'objet de positionnements que dans une perspective émique nous appelons d'expertise culturelle est visible dans la citation suivante, tirée de l'entretien final de S (de LS) : « au niveau culturel, ce que j'ai aimé c'est qu'en fait c'était assez libre, c'était pas vraiment un cours donc je pouvais poser une question en plein milieu de son cours en disant "mais comment ça se passe en Chine ?" ». Ici, on voit bien que la question « comment ça se passe en Chine » est considérée une question du « niveau culturel ». Enfin, notre focus étant le positionnement culturel, dans les lignes qui suivent nous ne nous arrêtons pas sur les différentes dynamiques liées à l'utilisation des langues impliquées, dynamiques qui seront étudiées au chapitre suivant.

4.1.2.1 Positionnements expert-novice

Le cas le plus fréquent de positionnement d'expertise culturelle est celui du positionnement expert-novice (9h40 environ, cf. 4.3.3.4). Dans ce positionnement, une des deux interlocutrices se présente comme la personne qui connaît un sujet lié aux cultures françaises ou chinoises et l'autre interlocutrice accepte ce positionnement. L'exemple suivant montre un cas typique (LS3) :

Exemple 1

L verbal fr	d'accord ? et euh la fête du double neuf c'est une fête pour les vieux
TC	01:04:47.465 - 01:04:52.804
S verbal fr	pour les vieux ?
TC	01:04:54.624 - 01:04:55.234
L verbal fr	euh pour les personnes âgées pardon
TC	01:04:55.434 - 01:04:57.609
S verbal fr	d'accord
TC	01:04:58.306 - 01:04:58.746
L verbal fr	euh dans dans ce jour on va souvent chez les grands parents et s'accompagnent , c'est aussi un une jour- euh une tradition très très long et euh dans dans ce jour , enfin dans cette fête on va euh aller euh on va euh aller à la montagne c'est aussi un euh une activité , d'accord ?
TC	01:04:59.251 - 01:05:32.746

Cet extrait de conversation a lieu pendant une session télé-tandem où les deux étudiantes avaient décidé d'expliquer les festivités de leurs pays en langue étrangère. Dans l'extrait, l'on peut voir que l'étudiante chinoise (L) explique en quoi consiste une fête chinoise. Dans son explication, L fait clairement référence à un phénomène présenté en termes généraux, notamment par l'utilisation du pronom personnel « on²⁵³ ». De son côté, l'étudiante française accepte cette présentation et cette expertise sans les remettre en cause. De plus, dans l'extrait on peut voir que S pose une question pour s'assurer d'avoir bien compris, en se positionnant de cette façon en tant que novice en train d'écouter une experte et en la dirigeant pour s'adapter à sa compréhension.

Dans nos termes, l'explication peut représenter un étayage de L pour la composante interculturelle de la compétence de communication de S et plus particulièrement sur les savoirs (2.4.2.2) concernant un fait de la culture chinoise. D'autre part, la question de S représente un étayage de l'étayage (Hudelot et Vasseur 1997), autrement dit un moyen verbal par lequel la novice, qui en ce cas prend aussi le rôle de l'apprenante (Vasseur 1990), dirige l'étayage de l'experte pour mieux s'adapter à elle en s'assurant de sa compréhension. Enfin, cette question amène L à une reprise substituant « les vieux » par « les personnes âgées ». Cette reprise pourrait être interprétée comme une autocorrection hétéro-initiée (Schegloff *et al.* 1977) portant sur un aspect sociolinguistique, dans ce cas le fait que « les vieux » pourrait être perçu comme irrespectueux en français (alors que 老人, et même le préfixe 老 – vieux – n'ont pas en chinois la même connotation). Cette interprétation nous semble supportée par le fait que L ajoute ensuite « pardon », comme à s'excuser

²⁵³ Dans le cas du chinois, en absence d'un pronom comme « on », les pronoms utilisés peuvent être soit 他/她们 (ils/elles), soit plus souvent 我们 (nous).

de quelque chose potentiellement vexant, voire de son erreur. Ensuite, le « d'accord » de S met une fin à l'échange latéral et permet à L de recommencer son explication, qui continue bien au-delà de l'extrait présenté.

4.1.2.1.1 Procédés de positionnement culturel expert-novice

Dans l'exemple précédent, l'étudiante chinoise se positionnait en tant qu'experte concernant une fête chinoise en prenant l'initiative de la conversation, c'est-à-dire en initiant la séquence conversationnelle où elle se positionne en tant qu'experte culturelle. D'autre part, l'étudiante française se positionnait en novice en posant une question pendant la conversation. Cet exemple, qui nous a servi pour introduire la catégorie de positionnement culturel expert-novice, ne représente qu'un procédé parmi d'autres que nous avons regroupés dans cette catégorie. Dans cette section, nous présenterons les procédés conversationnels observés en les analysant.

4.1.2.1.1.1 Positionnements « question-explication »

Le premier exemple, reproduit ci-dessous, nous montre le même procédé que nous venons d'analyser mais nous permet en outre de formuler des observations concernant la multimodalité de l'environnement. Dans la transcription des modes verbaux et paraverbaux, nous insérons des éléments de description de certains gestes, en renvoyant à la vidéo pour une représentation visuelle plus complète de l'extrait. L'exemple est tiré d'une séquence où l'étudiante française (A) présente sa région natale – la Bretagne – à son interlocutrice (H). Plus particulièrement, l'exemple porte sur des coiffes typiques bretonnes (AH2) :

Exemple 2

A verbal fr	oui c'est un peu drôle et c'est très très drôle parce que euh ouais donc ça doit être dans les années mille-huit-cent-cinquante un peu des choses comme ça ils portaient encore beaucoup et euh quand il y a eu l'arrivée des premières voitures [H fait oui de la tête] et ben en fait tu ne pouvais pas [geste « de négation »] quand tu étais une femme bretonne tu ne pouvais pas euh 'fin de cette région là [geste de pointage] de la bretagne tu ne pouvais pas sortir de chez toi sans le chapeau [porte les mains en haut de la tête avec en geste montrant la forme du chapeau] si non c'était comme si tu sortais toute nue , il y avait pas le droit [main gauche avec index levé] il y avait pas le droit de montrer ses cheveux [main gauche touche les cheveux] sans ça [reprise du geste indiquant le chapeau] tu vois si non si non c'était vraiment pas bien [main gauche index levé]
TC	00:15:57.008 - 00:16:40.038
H verbal fr	ok
TC	00:16:40.798 - 00:16:41.168
A verbal fr	et du coup
TC	00:16:41.638 - 00:16:42.218

H verbal fr mais pourquoi les les chapeaux sont si hauts ? [lève le bras droit et met la main en haut de la tête]
 TC 00:16:42.013 - 00:16:45.026

A verbal fr euh c'est pour c'est parce que partout en bretagne il y avait différents chapeaux [« geste du chapeau »] et au début c'était petit comme ça [répétition du geste] et euh et en fait cette region la bretagne c'est le pays bigouden ça s'appelle bi-gou-den [envoi de clavardage] bigouden et c'est un une petite région de la bretagne [main droite index et pouce pour indiquer une distance petite] euh dans le finistère et cette région là les gens étaient très fiers [changement de posture avec dos plus droit + mains en poing près de la poitrine] tu comprends ? oui et ils voulaient ils voulaient toujours être plus beaux que les autres donc leurs costumes ils mettaient des petits boutons en or [main gauche geste pour mimer la fermeture des boutons] ils mettaient de l'or et ils faisaient les coiffes les plus hau:tes possible [pousse sa chaise loin de la caméra et fait le « geste chapeau » mais en tendant complètement les bras au dessus de la tête] , comme ça [revient vers la caméra] c'était les plus beaux tu vois ça voulait dire ça et donc et donc ces gens là il y a que dans cette partie là de la bretagne [geste de pointage] que c'était aussi haut [« geste chapeau »] si non là où j'habite moi [geste de pointage vers soi avec les deux mains] c'est plus petit c'est comme ça [« geste chapeau » avec les bras levés à moitié] un peu tu vois [H fait oui de la tête] et donc eux et ben ils étaient embêtés parce qu'ils devaient tout le temps porter ça et quand il y a eu les premières voitures ils devaient conduire [s'éloigne de la caméra] quand elles conduisaient les femmes elles conduisaient [mime des mains sur le volant] la tête comme ça [incline la tête à droite et avec la main gauche montre la direction] pour que ça sorte de la voiture [revient vers la caméra]

TC 00:16:45.414 - 00:17:50.842

A clavardage pays bigouden
 TC 00:16:58.122 - 00:17:02.039

H paraverbal ah
 TC 00:17:02.464 - 00:17:02.814

A paraverbal rire
 TC 00:17:24.459 - 00:17:24.949

H paraverbal rire
 TC 00:17:23.464 - 00:17:24.460

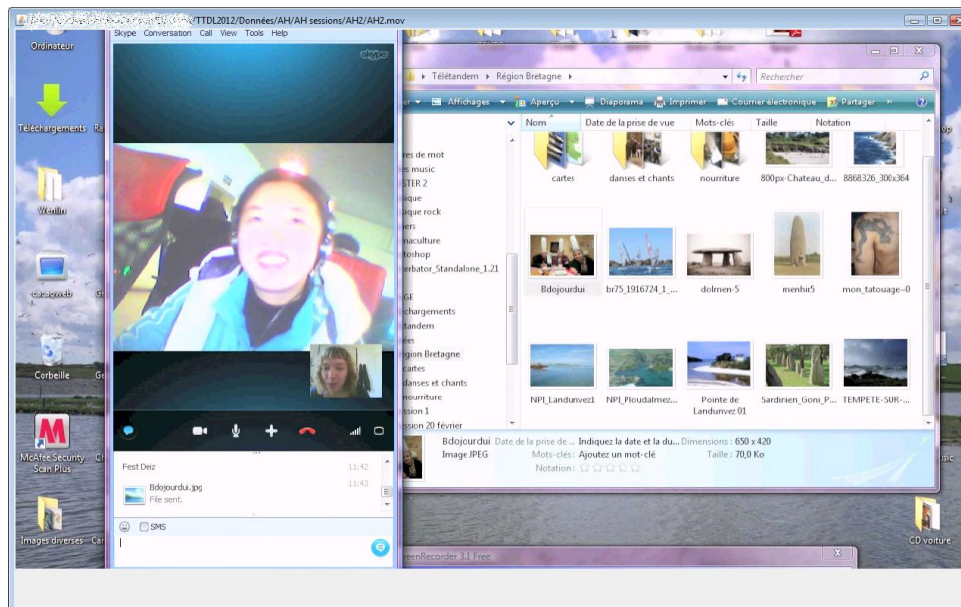
H paraverbal mh
 TC 00:17:38.489 - 00:17:38.699

Du point de vue du positionnement discursif, nous retrouvons le procédé analysé dans l'exemple précédent, avec dans ce cas l'étudiante française qui se positionne en experte concernant un fait de la culture traditionnelle bretonne. L'étudiante chinoise accepte ce positionnement et le renforce en se positionnant à son tour en tant que novice en posant une question. En outre, il est intéressant de

noter que les tours de parole de l'experte peuvent être très longs (environ une minute), alors que ceux de la novice ne sont que très courts et constitués principalement de questions ou de petites remarques.

En ce qui concerne la multimodalité, une première observation porte sur l'organisation de l'environnement à l'écran de la part de A. Rappelons qu'à la suite de Bronfenbrenner (1979) nous

Figure 3. Organisation de l'espace à l'écran



avons noté en 2.5.3.1 que l'étude de la manipulation de l'environnement est l'une des dimensions d'une étude écologique. Dans ce cas, nous pouvons noter que l'étudiante se positionnant en tant qu'experte a préparé une série d'images pour illustrer ses propos et que ces images sont réunies dans un dossier visible à l'écran. L'introduction de ce dossier à l'écran amène l'étudiante à réduire l'interface du logiciel de visioconférence, qui au contraire, lors de la session télé-tandem précédente, occupait l'entièreté de l'écran. Cette disposition des fenêtres nous semble être une façon de faciliter l'envoi des images par un simple *drag&drop* dans l'espace de clavardage de l'interface de Skype. Par ailleurs, ce même espace de clavardage est utilisé lors de l'échange analysé pour envoyer le nom d'un lieu dont il est question lors de l'explication de l'étudiante française. A ce propos, il faut noter que l'utilisation faite du clavardage amène à une interruption temporaire de la conversation. En effet, A arrête son discours et semble passer à un langage privé (Aljaafreh et Lantolf 1994) lui permettant de focaliser son attention sur l'écriture. De plus, cette utilisation du clavardage nous semble un renforcement du positionnement d'expertise culturelle. Autrement dit, l'étudiante française part de l'hypothèse que son interlocutrice non seulement ne connaît pas le phénomène en question, mais de plus a besoin de voir à l'écrit une partie de ce que l'experte dit pour pouvoir le saisir. En ce sens, ce procédé nous semble s'apparenter à l'écriture au tableau de la part du professeur en classe de langue.

Une autre série d'observations porte sur l'investissement de la modalité vidéo par rapport avant tout à la gestualité, mais aussi au postural et à la proxémique. En premier lieu, le dispositif technique permet de noter parfois la présence de gestes autocentrés, même s'ils ne sont pas toujours visibles. Beaucoup plus intéressante est la présence de gestes illustratifs co-verbaux (Cosnier et Develotte 2011), autrement dit de gestes qui accompagnent l'explication faite verbalement par l'investissement de la modalité audio. Ces gestes, toujours produits par la personne ayant le tour de parole, se produisent à plusieurs reprises : pour indiquer « petit », pour mimer la conduite avec les deux mains sur un volant et à plusieurs reprises en ce qui concerne la forme des coiffes/chapeaux. Par ailleurs, l'illustration des propos verbaux dans le positionnement d'expertise ne se fait pas que par les gestes, mais aussi par la posture. C'est le cas de l'illustration de « fiers », que A produit en dressant son dos, en portant ses poings à la poitrine et en haussant légèrement son menton.

Dans le cas des gestes illustratifs des coiffes/chapeaux, il est intéressant de noter que le même geste est décliné en plusieurs formats, en fonction de la hauteur des coiffes décrites. A ce propos, il nous semble important de noter que quand A veut produire un geste qui est le plus ample possible (par exemple en dressant ses bras en haut de sa tête), elle recule avec sa chaise pour que le geste reste visible dans le champ de la caméra. Cela nous semble indiquer que A est consciente des limites du champ de la caméra et qu'elle adapte sa distance de celle-ci pour profiter au mieux de la modalité vidéo, ce qui confirme les observations de Cosnier et Develotte (2011).

Un autre ensemble de gestes présents dans cet exemple est celui des gestes de pointage. Ces gestes sont produits par A, soit quand elle se réfère à elle-même, soit à l'occasion de la référence au pays bigouden. Dans le premier cas, elle pointe avec l'index des deux mains en direction de sa poitrine. Dans le deuxième cas, elle pointe avec l'index de la main droite en avant à droite. Dans ce deuxième cas, il nous semble possible de formuler deux hypothèses. La première serait celle que le pointage ne se fait pas vers un endroit de l'environnement mais se fait vers l'ailleurs, en illustrant le fait que A ne vient pas de cette région – interprétation soutenue par l'utilisation du pronom « ils » et de la désignation « ces gens là ». Une autre hypothèse, pas incompatible avec la première mais légèrement différente, serait que le pointage est dirigé vers une image présente à l'écran de A (et visible dans l'image ci-dessus), celle de trois personnes en costume traditionnel dont il avait été question avant dans la conversation. Bien que cette hypothèse soit intéressante pour les questions qu'elle ouvrirait concernant le destinataire du geste de pointage et la prise en compte du dispositif technique, nous pensons ne pas avoir suffisamment d'éléments pour la soutenir.

Enfin, un dernier élément d'investissement de la multimodalité dans cet exemple de positionnement culturel expert-novice est le fait que la modalité vidéo est utilisée par l'étudiante chinoise lors des procédés régulateurs (Kerbrat-Orecchioni 1998 : 18). Dans ce cadre, H produit des gestes faisant

oui de la tête pour assurer à A qu'elle comprend l'explication, éventuellement suite à des procédés phatiques (*ibid.*) constitués de demandes de confirmation par A.

Pour conclure sur ce type de procédé, nous voudrions insister sur le fait que le positionnement expert-novice est un positionnement qui relève de la corrélation (au sens philosophique, et non statistique, du terme) dans le cadre de notre approche systémique. Autrement dit, les procédés mis en place par les interlocuteurs projettent des positionnements non seulement portant sur la personne qui parle, mais aussi son interlocuteur (cf. Kerbrat-Orecchioni 1987). Ainsi, quand une étudiante pose une question à l'autre, elle est en train non seulement de se positionner en tant que novice, mais aussi de positionner l'autre en tant qu'experte. De même, comme nous l'avons vu dans le cadre de l'utilisation du clavardage, quand une étudiante décide d'envoyer un mot par écrit dans le logiciel de visioconférence, non seulement elle se positionne en tant qu'experte, mais aussi elle positionne l'interlocutrice en tant que novice qui a besoin d'un tel envoi. Si ces positionnements de soi et de l'autre sont généralement acceptés dans la catégorie de positionnement expert-novice, nous verrons que cela peut également donner lieu à des négociations (*infra*).

4.1.2.1.1.2 Deux variantes des procédés question-explication

Le procédé de positionnement que nous venons de décrire, avec une étudiante qui se positionne en tant qu'experte en fournissant des explications et l'autre qui se positionne en tant que novice en posant des questions, est le procédé le plus récurrent dans le cadre des positionnements expert-novice. Nous avons vu que la novice se positionne en formulant une question soit qui ouvre la séquence, soit qui a lieu pendant la séquence. Dans cette section nous allons aborder deux variantes de ce procédés.

Une première variante concerne principalement le positionnement en tant que novice. Aux procédés que nous avons analysés dans la section précédente peut alors s'ajouter un procédé par lequel la novice renforce son positionnement en avouant ne pas connaître le sujet présenté par l'experte. Un exemple se trouve en LS5 1h40min37-1h41min03, pendant une séquence sur les chanteurs français. Pour cet exemple, ainsi que pour les autres exemples tirés d'une partie des interactions en chinois, nous proposons une traduction possible entre crochets :

Exemple 3

S oral chn	嗯还有 [euh il y a aussi] joe dassin , 和 [et] sheila
TC	01:40:35.331 - 01:40:46.285
S clavardage	Joe dassin,
TC	01:40:43.368 - 01:40:43.748
S clavardage	Sheila
TC	01:40:43.748 - 01:40:46.336

L oral chn	我都不认识 [je ne connais personne]
TC	01:40:50.215 - 01:40:51.691
S paraverbal	rire
TC	01:40:52.716 - 01:40:53.991
S oral chn	你不认识认识她也是很老的歌手但是现在她她也很很有名 [tu ne connais pas. Elle est une très vieille chanteuse mais maintenant elle est encore connue]
TC	01:40:54.011 - 01:41:02.735

Une deuxième variante concerne le moment où l'étudiante se positionnant comme novice décide de poser une question. Normalement la question arrive soit en début de séquence, soit pendant la séquence (comme l'exemple 2), mais il peut arriver aussi que la question soit formulée à la fin de l'explication de l'experte. Cela est le cas surtout au sein du binôme LS, où S (étudiante française) formule ses questions principalement après avoir écouté les explications de L concernant des faits ou des personnes en lien avec les cultures chinoises. Un exemple se trouve en LS3 1h39min14, où après une longue séquence où L expliquait à S les rapports entre deux intellectuels chinois mariés lors de la Révolution Culturelle en Chine, S pose des questions pour mieux comprendre.

4.1.2.1.1.3 Un positionnement expert-novice « professoral »

Le procédé de positionnement d'expertise culturelle expert-novice le plus fréquent est celui où l'experte donne des explications et la novice pose des questions. En plus de ce procédé, nous en avons trouvés d'autres. Le premier d'entre eux est visible dans l'exemple suivant. Cet exemple arrive vers la fin d'une séquence concernant la fête du Nouvel An en Chine (LS3) :

Exemple 4

L verbal fr	d'accord ? et euh
TC	00:17:47.000 - 00:17:47.820
S verbal fr	d'accord
TC	00:17:47.666 - 00:17:48.036
L verbal fr	euh est-ce que tu as question tu as des questions ou pas
TC	00:17:49.524 - 00:17:53.396
S verbal fr	euh tu m'as dit que pour le nouvel an vous mangez des des 饺子
TC	00:17:54.696 - 00:17:59.650
L verbal fr	oui
TC	00:17:59.810 - 00:18:00.120
S verbal fr	et à part ça vous mangez quoi ? de de spécial pour le nouvel an ?
TC	00:18:01.707 - 00:18:06.068

L'étudiante chinoise, qui vient d'expliquer le déroulement et les traditions associés au Nouvel An chinois, à la fin de son explication pose une première question de confirmation pour s'assurer de la compréhension de son interlocutrice (« d'accord ? ») et ensuite lui demande si elle a des questions. Ce faisant, elle nous semble renforcer sa position d'experte. D'une part, L positionne son interlocutrice en tant que novice en affirmant implicitement que celle-ci pourrait ne pas avoir compris quelque chose qu'elle (L) connaît. D'autre part, l'étudiante chinoise, par ce procédé, se dit prête à répondre à toute possible question de la novice.

4.1.2.1.1.4 Des positionnements d'expertise par rapport au vécu

Les positionnements que nous avons analysés jusqu'à maintenant concernent autant les cultures françaises que chinoises. En outre, nous avons repéré trois procédés de positionnement qui apparaissent seulement quand la discussion porte sur les cultures chinoises. Il nous semble pouvoir formuler l'hypothèse que ces positionnements dérivent d'une certaine asymétrie des biographies langagières des étudiantes de notre corpus. En effet, nous avons noté en 3.3.2.3 que toutes les étudiantes françaises avaient déjà fait un séjour en Chine de 6 ou 10 mois, alors qu'aucune des étudiantes chinoises n'avait été dans un pays francophone.

Le premier procédé qui nous semble pouvoir être lié à cette caractéristique propre à notre corpus est représenté par l'exemple suivant, tiré d'une session de LS où L (étudiante chinoise) est en train d'expliquer différentes fêtes traditionnelles en Chine. Plus particulièrement, l'extrait a lieu à la fin d'une séquence sur la Fête des Lanternes (LS3) :

Exemple 5

S verbal fr	et et maintenant c'est ça sert à quoi à la fête des lanternes parce que je crois que l'année dernière il y avait quelque chose avec la fête des lanternes euh euh à 夫子庙 au temple de confucius mais il y avait trop de monde on a pas pu y rentrer
TC	00:52:07.926 - 00:52:27.347
L verbal fr	oui
TC	00:52:09.886 - 00:52:10.076
L verbal fr	c'est aujourd'hui c'est
TC	00:52:12.816 - 00:52:14.039
L verbal fr	oui
TC	00:52:14.622 - 00:52:14.832
L verbal fr	oui
TC	00:52:16.422 - 00:52:16.712

Nous pouvons noter que nous sommes dans le cas spécifique d'un procédé de positionnement déjà analysé, celui par question-réponse. En effet, l'étudiante française (S) se positionne en tant que novice en posant une question, positionnant en même temps son interlocutrice en tant qu'experte.

Par contre, il nous semble important de distinguer ce positionnement de celui relevé précédemment dans la mesure où dans ce cas l'étudiante française apporte une certaine information qui vient de son vécu en Chine, en l'occurrence le fait qu'il existe des activités dans les temples lors de la Fête des Lanternes. L'information demeure néanmoins partielle – dans l'exemple S ne sait pas quelle est l'activité dans les temples – ce qui nous fait classer ce type de procédé dans la catégorie de positionnement d'expertise culturel expert-novice, et non dans une des catégories expert-expert (*infra*).

Un autre procédé que nous avons classé dans la catégorie expert-novice mais qui présente des affinités avec les positionnements expert-expert est celui exemplifié dans l'extrait suivant (CS1), qui survient juste après un positionnement expert-expert concernant le climat de Dalian, ville où C a passé un semestre comme étudiante en échange un an avant cette interaction :

Exemple 6

S oral chn	你来过旅顺吗? [tu es venue à LvShun ?]
TC	01:03:11.159 - 01:03:12.200
C oral chn	啊来过对 我去去了 [ah je suis venue oui. Je suis allée.]
TC	01:03:12.233 - 01:03:14.824
S oral chn	那你 你是冬天来的吗? [et alors, tu es venue pendant l'hiver ?]
TC	01:03:14.379 - 01:03:16.398
C paraverbal	euh ?
TC	01:03:18.320 - 01:03:18.712
S oral chn	你你你来旅顺的时候是冬天吗? [quand tu es venue à LvShun c'était l'hiver ?]
TC	01:03:19.867 - 01:03:22.799
C paraverbal	euh
TC	01:03:23.157 - 01:03:23.927
C oral chn	对现-去年嗯三三月的时候去了去了大连所以我知道大连和旅顺非常冷 [oui, le pro- l'année dernière en mars je suis allée à Dalian, donc je sais que Dalian et LvShun sont très froides]
TC	01:03:25.028 - 01:03:34.045
C paraverbal	rire
TC	01:03:34.045 - 01:03:34.987
S paraverbal	rire
TC	01:03:35.233 - 01:03:35.913
S oral chn	但是 [inc] [mais [inc]]
TC	01:03:35.894 - 01:03:37.675
C oral chn	穿了大衣 [habillée avec un manteau]
TC	01:03:36.380 - 01:03:37.662
C paraverbal	rire

TC 01:03:37.675 - 01:03:39.357

C oral chn 不知道多少度 差不多是零 [je sais pas combien de degrés. A peu près c'est zéro]

TC 01:03:39.975 - 01:03:43.664

S paraverbal euh

TC 01:03:44.494 - 01:03:44.954

C oral chn 零 [zéro]

TC 01:03:46.075 - 01:03:46.615

S oral chn 基本上都是零下的 [normalement c'est en dessus de zéro]

TC 01:03:46.291 - 01:03:47.733

C oral chn 对对对零下的 [oui oui oui, en dessus de zéro]

TC 01:03:48.079 - 01:03:50.160

C paraverbal rire

TC 01:03:49.254 - 01:03:50.865

S oral chn 而且你是三月份来的 这个时候已经 已经开始升温 已经开始回暖了如果你要是一二零二一月份一月二月来的话 那真的是非常的冷然后这里的风特别的大 [de plus tu es venue en mars ; en ce moment déjà il commence à se chauffer, déjà il commence à augmenter. Si tu viens (si tu étais venue) en décembre, janvier, février, alors c'est vraiment très froid et après ici le vent spécialement est très fort]

TC 01:03:51.071 - 01:04:05.702

C paraverbal mh

TC 01:04:03.580 - 01:04:04.080

C oral chn 对对我我不知道但是我不想冬天的时候去去大连 因为完全不可以[...] [oui oui oui je sais pas mais je sais que je ne veux pas aller à Dalian pendant l'hiver, parce que c'est complètement pas ok]

TC 01:04:06.756 - 01:04:17.198

Cet extrait vient juste après un positionnement expert-expert où l'étudiante chinoise expliquait que dans la ville où elle se trouve il fait très froid et où l'étudiante française avait répondu qu'elle le savait. Dans l'exemple, S demande donc à C si elle s'était rendue à LvShun (ville à la périphérie de Dalian où se trouve le nouveau campus de l'Université des Langues Etrangères de Dalian) pendant l'hiver. Suite à une brève séquence conversationnelle explicative due à une incompréhension de C, celle-ci explique que comme elle a été à LvShun, elle en connaît la froideur du climat.

Jusqu'à ce moment de l'interaction, notre analyse conduit à penser à un positionnement expert-expert, mais juste après C dit ne pas savoir combien de degrés il y a pendant l'hiver. Notons en passant que ce faisant elle ouvre une brève séquence potentiellement acquisitionnelle lexicale sur l'expression « en dessus du zéro » en chinois. S se positionne alors dans le double rôle d'usagère experte de la langue (en achevant l'énoncé de C suite à son hésitation) et d'experte concernant le

climat. Il nous semble possible d'analyser ce tour de parole comme l'affirmation de la part de S d'une expertise majeure par rapport aux savoirs partiels de C concernant le sujet de la conversation. Autrement dit, nous ne sommes pas face à un positionnement expert-expert, mais face à un positionnement, pour ainsi dire, expert partiel-plus expert. Par le fait d'apporter une information plus étendue, S se repositionne en tant qu'experte face à son interlocutrice et repositionne donc cette dernière en tant que novice. Après ce « putsch énonciatif » (Kerbrat-Orecchioni 1987), C se dit d'accord, puis dit ne pas savoir, avant de continuer la conversation en changeant légèrement le sujet et en disant ne pas vouloir aller à LvShun pendant l'hiver. Par ce dernier tour de parole, C accepte, du moins partiellement, le nouveau positionnement de S. En effet, le « 我不知道 (je ne sais pas) » pourrait signifier à la fois qu'elle reconnaît ne pas avoir autant de connaissance ou d'expérience que S ; mais il pourrait également signifier que la question n'est pas importante de son point de vue, en amoindrissant le positionnement avancé par S.

Nous pourrions reformuler la structure de cette séquence en affirmant que l'étudiante française avance un positionnement expert-expert en apportant des connaissances dues à son séjour en Chine. Sans contredire les informations apportées (ce qui engendrerait un positionnement expert-expert en désaccord), l'étudiante chinoise affirme la supériorité de son expertise en creusant et complétant les informations apportées par l'étudiante française. Ce faisant, l'étudiante chinoise se positionne en tant que plus experte que l'étudiante française, qui finalement accepte ce positionnement.

Un autre exemple montre comment l'étudiante chinoise reprend et approfondit les informations apportées par l'étudiante française (CS3) :

Exemple 7

- C oral chn 是 我我我觉得嗯我觉得法国人不那么认真 不那么认真不是很早很早起床 嗯看书
 嗯练做练习 但是有的是这样 很很很晚 qi 很晚去 嗯很晚去去睡觉 嗯特别考试的时候
 但是我觉得中国人不是考试的时候 是嗯每天 每天是这样 我觉得 [oui, je
 crois que les Français ne sont pas aussi diligents, ils se
 réveillent pas très tôt pour lire et *faire de la pratique,
 mais il y en a comme cela, qui vont dormir très tard,
 spécialement avant les examens. Mais je crois que les Chinois
 ce n'est pas avant les examens, c'est tous les jours comme
 cela, je crois]
- TC 00:49:53.260 - 00:50:31.101
- S oral chn 嗯 可以说因为中国学生的压力比较大吧 但其实嗯在中国也并不是每个大学 大学生
 嗯都是这样 特别努力的 [on peut le dire, parce que les étudiants
 chinois ont une assez grande pression, mais en réalité en
 Chine aussi ce n'est pas (vrai que dans) chaque université
 les universitaires sont tous comme cela, travailler dur]
- TC 00:50:32.220 - 00:50:43.520
- C oral chn 嗯 特别努力 [travailler spécialement dur]
- TC 00:50:43.660 - 00:50:44.790

S oral chn	嗯 我觉得我觉得嗯像中国学生最努力最勤奋的时候应该是在上大学之前从小学然后到初中高中 这个阶段是最努力同时也是压力最大的时候 [je crois qu'il semble que pour les étudiants chinois le moment avec le plus d'effort et de diligence ça doit être avant l'université, entre l'école primaire et après le collège et le lycée. Cette étape est la plus travaillée et en même temps celle avec le plus de pression]
TC	00:50:44.520 - 00:50:59.510
C paraverbal	mh
TC	00:50:59.960 - 00:51:00.420
C oral chn	明白 但是在我 在嗯我的大学 嗯压力不是那么重 所以 所以 比较轻松 比较轻松 但是考试的时候 嗯压力可能比较比较重 所以 嗯对于我来说 我们应该很努力学习 很努力复习 [compris. Mais à mon... à mon université euh la pression n'est pas aussi *lourde donc c'est assez tranquille. Mais au moment des examens, la pression peut être assez *lourde donc d'après moi je dois étudier et réviser avec beaucoup d'effort]
TC	00:51:01.715 - 00:51:29.221

Dans ce cas, l'étudiante française formule une interprétation à partir de certains comportements observés auprès des étudiants chinois lors du séjour en Chine. L'étudiante chinoise, à nouveau sans contredire les informations apportées, fournit une interprétation possible du phénomène observé, en formulant une sorte d'explication, explication venant encore une fois de quelqu'un qui, étant plus expert concernant le fait en question, peut mieux comprendre (et expliquer) ce fait. On retrouve donc une certaine forme de positionnement d'expertise expert-novice.

4.1.2.1.1.5 Un positionnement de médiation

Un positionnement d'expertise culturel qui est assez rare dans notre corpus mais qui nous semble important est celui illustré dans l'exemple suivant. L'extrait est tiré d'une séquence où l'étudiante chinoise pose des questions à sa partenaire concernant la vie étudiante en France et plus particulièrement les règles dans les résidences universitaires (CW5) :

Exemple 8

W verbal fr	et tous les étudiants euh euh du monde euh i- ils habitent ensemble ?
TC	00:04:34.536 - 00:04:40.910
C verbal fr	tu veux dire les étudiants internationaux c'est ça ?
TC	00:04:41.413 - 00:04:44.401
W verbal fr	oui internationaux
TC	00:04:44.197 - 00:04:45.737
C verbal fr	les étudiants étrangers ouais on peut tous habiter ensemble
TC	00:04:45.220 - 00:04:48.253
W verbal fr	et
TC	00:04:50.536 - 00:04:50.856

C verbal fr c'est-à-dire que tu peux euh à ton étage tu pourras avoir des français tout comme des étudiants étrangers
 TC 00:04:52.616 - 00:04:58.250

W verbal fr et
 TC 00:04:53.036 - 00:04:53.396

W verbal fr oui français , oui les les chinois
 TC 00:04:59.643 - 00:05:05.560

C verbal fr c'est pas comme en chine en fait où c'est séparé chinois et étrangers tu vois ? là les français et les étrangers on peut tous habiter euh dans les mêmes bâtiments il y a pas de soucis
 TC 00:05:04.631 - 00:05:14.310

Dans cet extrait, nous pouvons reconnaître les procédés typiques des positionnements d'expertise culturelle expert-novice : l'étudiante chinoise (W) pose une question à l'étudiante française concernant un sujet lié à la France, en se positionnant en tant que novice et en positionnant l'autre en tant qu'experte. L'étudiante française (C), de sa part, répond à la question et confirme implicitement son positionnement d'experte.

Ce qui est nouveau est ce qui se trouve dans le dernier tour de parole de l'étudiante française. Après une première explication en termes généraux, W fait comprendre avoir compris (« oui français ») et ensuite fait une pause intra-tour de parole d'environ 1,5 secondes. Nous pensons que la pause est due au fait que W prend des notes, interprétation supportée par l'orientation de W et le bruit d'un crayon. Après cette pause, elle recommence à occuper le terrain de parole (« oui les les chinois »). C, soit parce qu'elle a interprété la pause comme un signal de compréhension partielle ou de non compréhension, soit simplement parce qu'elle veut ajouter des éléments à son explication et éviter le silence (Sacks *et al.* 1974), chevauche le tour de parole de W et s'empare de la parole.

Dans le dernier tour de parole, C enrichit son explication en faisant une comparaison avec la situation dans les dortoirs des universités chinoises, où les étudiants chinois occupent des bâtiments différents de ceux des étudiants étrangers. Ce faisant, elle s'appuie d'une part sur ses connaissances des résidences étudiantes en France et d'autre part sur ses connaissances des dortoirs dans les universités en Chine. En sachant que W connaît forcément la situation des dortoirs en Chine, C part des connaissances de son interlocutrice pour introduire des nouvelles connaissances. Elle s'appuie sur du connu pour expliquer de l'inconnu. Dans nos termes, elle produit une ostension qui lui semble pertinente en fonction de ce qu'elle juge être le contexte (au sens étroit) de l'interaction, autrement dit les connaissances partagées. Par cette démarche comparative, non seulement l'étudiante française construit un lien entre le même sujet en France et en Chine, mais aussi elle présente ce lien dans l'interaction pour faciliter une compréhension peut-être jusque là partielle de

son interlocutrice. C, en se basant sur ses connaissances de la France et de la Chine, se positionne en experte en se posant en trait d'union, en médiateur. Pour cette raison, il nous semble pouvoir qualifier ce procédé de positionnement de médiation.

Dans l'exemple que nous venons d'analyser, nous pourrions émettre l'hypothèse que la connaissance de C concernant les dortoirs en Chine est liée à son vécu d'étudiante étrangère. En nous appuyant sur cette considération, nous aurions pu classer ce procédé de positionnement avec ceux de la section précédente sur le vécu. Néanmoins, il nous semble être face à un procédé de nature différente dans la mesure où la médiation que nous avons identifiée pourrait venir de connaissances sans relation au vécu en Chine des étudiants français, comme des connaissances acquises par la lecture ou le visionnage de documents. Même si nous n'avons pas repéré d'exemples de ce type²⁵⁴, nous pensons pouvoir nous appuyer sur les caractéristiques dégagées dans l'analyse pour distinguer les procédés.

Nous avons noté plus haut que ce procédé est rare dans les données recueillies. En nous basant sur le phénomène de l'allocution (2.2.2.4), nous voudrions avancer l'hypothèse que ce type de dynamique est souvent, si non toujours, à l'œuvre dans les interactions télétandem dans la mesure où la formulation des énoncés est guidée par les représentations que les interlocuteurs ont du contexte (au sens étroit) dans cette situation, ainsi que son évolution dans l'interaction. Cela étant, l'explicitation verbale de cette dynamique cognitive dans des procédés conversationnels reste un fait rare.

4.1.2.1.1.6 Un début de négociation de positionnement

Un autre procédé que nous avons repéré dans les positionnements d'expertise culturelle expert-novice est un procédé où l'on peut commencer à noter une certaine négociation, ce qui l'apparente à un positionnement expert-expert en désaccord. L'exemple suivant montre ce procédé. Il est tiré d'une discussion sur le stress dans la vie scolaire en France et en Chine (CS3) :

Exemple 9

S oral chn	嗯你们你们在你们法国一般学生小学就是在上小学的时候都会都会很轻松的是吗？上幼儿园 小学然后中学 [vous en France d'habitude les élèves de l'école primaire quand on est à l'école c'est tranquille, n'est-ce pas ? L'école maternelle, l'école primaire ensuite le collègue/lycée]
TC	00:57:47.095 - 00:58:01.028
C paraverbal	euh
TC	00:58:02.018 - 00:58:02.848

²⁵⁴ Il existe dans le corpus d'exemples de médiation sans lien au vécu en Chine et avec une dynamique et des procédés conversationnels semblables, mais ils portent moins sur des aspects culturels que sur des aspects langagiers, comme la distinction « il/elle » difficile à l'oral pour un sinophone par le fait qu'en chinois les pronoms 他 et 她 (il et elle) se prononcent de la même façon (Ita).

C paraverbal	euh
TC	00:58:03.698 - 00:58:04.818
C oral chn	我我觉得 baccalauréat 嗯以前 我觉得不那么轻松 [je pense qu'avant le baccalauréat, je crois que ce n'est pas très tranquille]
TC	00:58:07.213 - 00:58:13.800
C paraverbal	rire
TC	00:58:13.800 - 00:58:14.340
C paraverbal	euh
TC	00:58:15.085 - 00:58:15.505
S oral chn	不那么轻松是吗? [c'est pas si tranquille, n'est-ce pas ?]
TC	00:58:15.090 - 00:58:16.390
C oral chn	嗯因为我觉得 每天每天努力我我我嗯我我在中学 是中学 不是中学的时候 [parce que je crois que tous les jours quand je suis au lycée je fais des efforts]
TC	00:58:16.970 - 00:58:32.310

Dans cet exemple, initialement l'étudiante chinoise pose une question par rapport à la vie des écoliers en France. Au-delà du fait que cela positionne l'étudiante française en tant qu'experte, dans cette question, nous pouvons noter deux éléments. Le premier est que dans la formulation de la question, S utilise le pronom 你们 (« vous ») et non par exemple une forme d'adresse plus générale comme 在法国 (« en France ») tout court. Ce type de formulation discursive positionne l'interlocutrice en tant qu'une sorte d'ambassadrice, ou en tout cas de représentante d'un groupe. Le second élément est que dans sa question, S avance des éléments d'information concernant le sujet. Dans ce cas, la question révèle une représentation de S concernant la vie des écoliers en France, probablement comparée à la vie des écoliers en Chine. En d'autres termes, par sa question, S se positionne en experte partielle apportant une connaissance, mais foncièrement en novice en posant une question.

Dans sa réponse, C rejette l'information avancée par la question de S. Dans son rejet, on peut noter toute une série de modalisations : 不那么轻松 (pas si tranquille), 我觉得 (je crois). Ces modalisations, ainsi que le rire entre 58min13 et 58min14, nous semblent concerner en premier lieu la sauvegarde de la face de S (cf. 2.2.2.1) dans la mesure où le rejet de l'information apportée pourrait être menaçant. D'autre part, il nous semble que le rejet de l'information constitue aussi une sorte de sauvegarde de la face de C, dans la mesure où par ce rejet elle est en train d'affirmer qu'en France aussi il y a des élèves – et des étudiants – travailleurs et diligents. Cette interprétation est soutenable compte tenu de la suite de l'interaction, où justement C passe à un positionnement personnel (4.1.3.1) en disant aimer travailler et faire ses études de manière consciencieuse. Nous

voyons donc que les positionnements d'expertise culturelle ne sont pas sans lien avec d'autres dimensions sociales intervenant dans l'interaction, comme la sauvegarde des faces.

Pour revenir aux positionnements d'expertise culturelle, dans sa réponse C non seulement rejette l'information apportée, mais aussi elle remet en cause implicitement la position de représentante qui lui était assignée dans la question. En effet, dans sa réponse elle se positionne en disant « je crois » (我觉得) et en renforçant par la suite ce positionnement en apportant son propre exemple personnel d'élève au lycée – passant ainsi à un positionnement personnel (4.1.3.1) au cours de son dernier tour de parole. D'après nous, la réponse de C constitue un positionnement où elle prend son rôle d'experte en se permettant de rejeter l'information apportée par S. Corrélativement, S est positionnée en tant que novice, novice dont les informations peuvent nécessiter la rectification d'une experte. Dans la suite de l'échange, S se conforme à ce positionnement, en posant à nouveau une question où, cette fois, elle répète le point de vue de l'experte en demandant une confirmation.

Dans la classification de ce procédé, qui comme le précédent est assez rare, nous avons hésité entre un positionnement expert-novice et un positionnement expert-expert en désaccord. Si nous avons finalement penché pour le premier, c'est parce que la question de départ de l'étudiante chinoise est une vraie question (et non une question rhétorique) et que par conséquent il nous semble qu'elle se positionne en tant que personne ayant moins de connaissances face à une personne en ayant davantage. Notre choix aurait été différent s'il y avait eu une réitération de la part de S de l'information de départ, par exemple en affirmant que les écoliers en Chine sont quand-même plus stressés et sollicités par des activités extracurriculaires. Comme cela ne s'est pas produit, il nous a semblé plus approprié de classer le procédé analysé comme un procédé de positionnement d'expertise culturelle expert-novice.

4.1.2.1.1.7 Une expertise « inversée »

Le dernier type de positionnement expert-novice que nous avons trouvé est un positionnement rare (8 occurrences pour des sujets français et 5 pour des sujets chinois). Jusque là, nous avons observé des procédés où l'étudiante positionnée en tant qu'experte était la « native ». Autrement dit, l'étudiante chinoise se positionnait en experte concernant des sujets des cultures chinoises et l'étudiante française se positionnait en experte concernant des sujets des cultures françaises. Ce lien est remis en cause par ce dernier positionnement, où c'est l'étudiante française qui se présente comme experte concernant des sujets des cultures chinoises ou l'étudiante chinoise sur les sujets des cultures françaises. L'extrait suivant donne un exemple (AH1) ; il se passe lors d'une séquence conversationnelle sur des films français et chinois :

Exemple 10

H verbal fr euh j'ai vu le banlieue treize
TC 00:11:58.042 - 00:12:01.484

A verbal fr banlieue treize ?
TC 00:12:02.503 - 00:12:03.440

H verbal fr banlieue treize est un film français
TC 00:12:04.738 - 00:12:07.098

A verbal fr ah je l'ai pas vu il est bien ?
TC 00:12:05.498 - 00:12:07.718

H verbal fr pardon ?
TC 00:12:10.208 - 00:12:10.798

A verbal fr j'ai dit que je l'avais pas vu et je t'ai demandé est-ce
qu'il est bien ?
TC 00:12:11.820 - 00:12:14.915

H verbal fr oui euh je crois que bien , c'est un film d'action peut-être
TC 00:12:16.710 - 00:12:24.940

A paraverbal rire
TC 00:12:20.125 - 00:12:20.515

Dans l'extrait, l'étudiante chinoise (H) dit avoir vu un film français (*Banlieue Treize*). Comme A ne connaît pas ce film, initialement elle s'assure d'avoir bien compris le titre. Après la répétition du titre, A chevauche le tour de parole de H, avant tout pour affirmer qu'elle n'a pas vu le film, ensuite pour demander son opinion concernant ce film. Par ce tour de parole, elle se positionne initialement en tant que novice concernant le sujet de discussion. Ensuite, elle reconnaît la connaissance, l'expertise de H en lui posant une question concernant le sujet de discussion. Le chevauchement de A cause une incompréhension de la part de H, signalée verbalement (« pardon ? »). A, dans sa répétition, produit un énoncé avec un débit plus lent, ce qui peut être interprété comme une séquence analytique ou le noyau explicatif d'une séquence conversationnelle explicative. Après cette répétition, H donne son opinion, en acceptant partiellement le rôle d'experte qui lui est attribué par la question. Nous disons « partiellement » car H introduit diverses modalisations dans son tour de parole.

Cet extrait est exemplaire des procédés conversationnels de ce qu'il nous semble possible d'appeler une « expertise inversée ». Avant tout, une étudiante introduit une référence à un sujet concernant un aspect de la culture de l'interlocutrice. Ensuite, un échange a lieu pour s'assurer du sujet de conversation : dans l'exemple ci-dessus il y a une demande de clarification concernant le titre, qui peut dans d'autres cas être traduit dans l'autre langue ; ailleurs, il peut s'agir d'une question par laquelle l'étudiante experte demande à l'interlocutrice si elle connaît le sujet (LS2 30min42). Une

fois que les interlocuteurs ont clarifié le référent, la novice pose une question pour mieux connaître le sujet. Pour les positionnements d'expertise culturelle, cette question positionne la personne qui la formule en tant que novice et la personne à qui la question est adressée en tant qu'experte. Dans la réponse à la question, l'experte va donner des informations concernant le sujet de conversation, ce qui peut être réalisé par exemple en décrivant l'histoire d'un film (CS3 16min18) ou d'un récit (LS 30min41), ou encore en décrivant un endroit, éventuellement en ayant recours au clavardage pour l'envoi de nom propres (CS1 57min56).

Ce type de positionnement culturel nous semble très particulier par rapport aux autres procédés de positionnement expert-novice. En effet, il nous semble la preuve que les rôles d'expert et de novice ne sont pas (toujours) figés par rapport à une appartenance supposée à telle ou telle culture en fonction de son pays d'origine. En ce sens, il se détache de tous les autres procédés de positionnement culturel analysés jusqu'ici. Pour cette raison, dans les analyses quantitatives nous avons fait de ce type de positionnement expert-novice une catégorie à part entière (4.3.2).

Concernant la multimodalité, l'exemple suivant nous permet de formuler des observations. Comme le précédent, il a lieu dans une séquence portant sur des films (CW4) :

Exemple 11

W verbal chn 还有比如说 你要闭嘴 那个叫 叫法语名应该叫 tais-toi [il y a aussi par exemple « tu dois te taire » celui-là s'appelle, en français il doit s'appeler « tais-toi »]
 TC 00:23:53.230 - 00:24:01.910

[C ne bouge pas]

W verbal fr tais-toi
 TC 00:24:03.830 - 00:24:04.370

C verbal fr tais-toi ? [C tourne la tête vers l'écran]
 TC 00:24:05.070 - 00:24:05.530

W verbal chn oui 对 有一个电影叫 tais-toi [oui il y a un film qui s'appelle « tais-toi »]
 TC 00:24:05.690 - 00:24:08.582

C clarvardage (taituan)
 TC 00:24:06.503 - 00:24:10.403

C verbal fr tais-toi mh [regard "doing thinking"]
 TC 00:24:09.020 - 00:24:10.760

[C va sur Internet et cherche le titre dans un moteur de recherche]

W verbal chn 是嗯也是很老的了 [c'est aussi très vieux]
 TC 00:24:13.807 - 00:24:17.949

C paraverbal rire
 TC 00:24:18.060 - 00:24:18.670

[C trouve des résultats]

C verbal chn 啊啊对对对 [ah oui oui oui]
TC 00:24:19.740 - 00:24:21.000

Dans cet extrait, nous pouvons noter comment la multimodalité joue un rôle dans la co-gestion de l'interaction. Avant tout, l'étudiante française a recours à Internet pour remédier, pour faire face à son manque de connaissance concernant le sujet de discussion. En outre, l'image des interlocutrices semble avoir un effet sur la communication. En premier lieu, les interlocutrices produisent des mimiques de *doing thinking* (Reichert et Liebscher 2012), autrement dit, elles se mettent en scène dans l'acte de penser en dirigeant le regard en haut vers un côté. En second lieu, il faut noter qu'après le premier tour de parole de W, lors du point de transition, C ne bouge pas. Cette immobilité amène W à répéter le titre du film. Autrement dit, elle a le même effet de la question de confirmation formulée par A dans l'exemple précédent.

Ce type de procédé nous semble soulever des questions concernant les catégories d'analyse de la conversation par visioconférence. Avant tout, notre analyse prouve (s'il en était besoin) la pertinence du principe de séquentialité (2.2.4.1.3), car l'immobilité de C ne prend une signification que parce qu'elle se place dans un point de transition. Autrement dit, l'immobilité est une ostension qui permet une inférence car elle a lieu à un moment où au contraire il devrait y avoir une réaction, une réplique, une prise de parole de la part de C. La valeur communicative de l'immobilité en fonction du principe de séquentialité ne nous semble pas faire des doutes. Ce qui est plus déstabilisant est le fait que dans cette ostension, C ne fait ni de manipulation – il n'y a pas de contact avec les périphériques de l'ordinateur – ni d'investissement de l'environnement à proprement parler. En effet, un investissement présuppose une action, un mouvement. Or, rester immobile est justement le contraire d'un mouvement. Il nous semble pouvoir parler dans ce cas d'une sorte d'« investissement 0 », un non-investissement des modalités de communication qui, en vertu du principe de séquentialité, peut constituer une ostension. Il nous semble important d'insister sur le fait qu'un tel investissement 0 dépend du principe de séquentialité. Par conséquent, c'est une catégorie d'analyse de la multimodalité pertinente seulement par rapport au système des tours de parole, et en particulier des points de transition suite au tour de parole de l'interlocutrice. Par exemple, nous ne parlerons pas d'investissement 0 quand une interlocutrice reste immobile pendant le tour de parole de l'autre. Par contre, cela pourra devenir un investissement 0 si cette interlocutrice demeure immobile et silencieuse suite à des procédés phatiques. Enfin, notons qu'une telle catégorie remet en partie en question des analyses se basant exclusivement sur le repérage des actions des interlocuteurs (cf. Vincent 2012), et ne prenant pas en compte leurs non-actions aussi.

4.1.2.1.2 Procédés de positionnement culturel expert-novice et médiatisation

Les remarques à la fin de la section précédente nous amènent à focaliser notre attention plus spécifiquement sur la question de la réalisation des procédés de positionnement culturel en fonction de la médiatisation de l'environnement télé-tandem. Tout au long de l'analyse des procédés de positionnement culturel expert-novice, nous avons formulé des remarques concernant la multimodalité de l'environnement. Dans cette section, nous systématisons ces remarques, premièrement en abordant l'utilisation spécifique des modalités audio et vidéo, ensuite le clavardage, les recours à Internet et la préparation de matériel multimédia, deuxièmement en insistant sur l'intégration des différentes ressources sémiotiques dans la production du sens et la co-gestion des interactions..

Lors des procédés de positionnement culturel expert-novice, les modalités les plus mobilisées sont les modalités audio et vidéo. En ce qui concerne la modalité audio, elle est investie en mobilisant principalement les modes verbal et paraverbal, avec des procédés similaires à ceux de la mobilisation de ces mêmes modes dans la conversation en face à face présentiel. Autrement dit, lors des positionnements d'expertise culturelle expert-novice, les interlocutrices utilisent un ton et un débit de voix comme dans les conversations quotidiennes, avec des phénomènes d'adaptation rappelant le xénolecte (Bange 1992b) seulement lors des séquences latérales d'étayage langagier. De plus, la modalité audio est employée dans certains cas pour faire écouter à son interlocuteur des chansons (LS5 51min48) ou plus largement des musiques (AH2 31min35). Dans ces cas, le choix est porté sur la modalité audio quand il n'est pas possible d'envoyer un lien hypertexte vers la chanson en question, soit parce qu'il s'agit d'un fichier stocké sur la machine d'une des interlocutrices, soit parce que la musique se trouve sur un site Internet qui n'est pas accessible par l'autre interlocutrice, comme par exemple *Youtube*.

La modalité vidéo est investie principalement avec la production d'expressions faciales pour la gestion de l'interaction et avec des productions posturo-mimo-gestuelles visant à faciliter l'intercompréhension. Nous avons noté que la production de gestes – exception faite pour les gestes autocentrés – est toujours faite en s'adaptant au champ de la caméra, et que les gestes sont principalement illustratifs. L'exemple suivant montre comment les mimiques et les gestes sont à l'œuvre lors d'un positionnement expert-novice question-réponse et plus particulièrement lors de l'explication (LS3) :

Exemple 12

L verbal fr	il a coupé [geste main droite du bas vers le haut en faisant des ciseaux] il a coupé euh le il a coupé euh le le ciel et la terre [S fronce les sourcils] c'est pas ça [L secoue la tête] comment dire
TC	00:43:09.404 – 00:43:48.803

Dans l'extrait, on peut noter en premier lieu la production d'un geste illustratif pour accompagner le verbal oral « il a coupé ». En second lieu, il est évident que l'image de S guide l'explication de L dans la mesure où L, dans un tour de parole hésitant, infère que la formulation de son énoncé est incompréhensible grâce au froncement de sourcils de son interlocutrice.

Si la co-gestion des positionnements et de la compréhension par l'investissement de la modalité vidéo est toujours à l'œuvre lors des positionnements culturels expert-novice, nous avons pu observer également des investissements plus ponctuels de cette modalité. En effet, l'image peut être utilisée aussi pour porter des objets dans le champ de la caméra afin de les rendre visibles à l'interlocutrice. Par exemple en LS2 1h07min35, quand L, qui est en train de présenter un auteur chinois, porte un de ses livres face à la caméra. D'ailleurs, cela montre l'importance de l'environnement physique où les interactions ont lieu (Marcoccia 2011), dans la mesure où seulement les interlocutrices choisissant ou pouvant faire leurs interactions télé-tandem de leur domicile ont la possibilité de prendre des objets de leur environnement quotidien.

Une autre modalité qui est utilisée de manière ponctuelle dans les positionnements culturels expert-novice est le clavardage. En particulier, cette modalité est mobilisée quand les aspects culturels et langagiers se superposent²⁵⁵ (Galisson 1991). Ainsi, l'experte peut se servir du clavardage pour envoyer un terme ou une expression se référant au sujet de la conversation afin de faciliter la compréhension de la novice, comme dans l'exemple (exemple 2). Le mot inscrit dans l'espace de clavardage peut être le nom d'un référent lié à une tradition (des plats typiques comme la bûche de Noël en CS4 40min37), le nom d'un chanteur (Jacques Brel en LS5 1h29min01) ou encore le titre d'un film (*Jeux d'enfants* en CW4 22min23). Enfin, le clavardage peut être le moyen d'envoyer des informations recherchées sur Internet, comme par exemple le texte d'une chanson copié sur Internet et collé dans l'espace de clavardage (LS5 54min15) ou une photo (AH2 2min27).

Bien qu'Internet ne soit pas une modalité de la communication, il représente un élément important de l'environnement. En effet, quand les aléas de l'interaction le rendent nécessaire, principalement l'étudiante se positionnant en tant qu'experte – mais parfois aussi l'étudiante se positionnant en tant que novice (exemple 11) – peut ouvrir un navigateur Internet pour se rendre sur des sites dont le contenu sera ensuite utilisé dans la communication, soit pour l'envoi de texte (LS5 54min15), soit pour l'envoi d'une image (AH2 2min27), soit encore pour faire écouter une musique (AH2 31min35).

L'utilisation d'un navigateur Internet pendant la vidéoconférence, ainsi que l'ouverture de dossiers (4.1.2.1.1.1), pose des questions d'organisation de l'espace des fenêtres à l'écran. Dans ce cas,

²⁵⁵ Les aspects purement langagiers seront analysés au chapitre suivant.

avant tout, il faut spécifier que nous ne disposons de données complètes concernant cet aspect que pour les étudiantes françaises de l'édition 2011-12 du *Télé tandem Dalian-Lille*. Cela étant, on peut noter que si l'utilisation d'Internet est prolongée, la fenêtre du logiciel de visioconférence peut être ajustée pour permettre la juxtaposition avec la fenêtre du navigateur. Si par contre l'utilisation d'Internet est ponctuelle, la fenêtre du navigateur peut prendre l'entièreté de l'écran et couvrir celle du logiciel de visioconférence. Au-delà de ces tendances, nous avons néanmoins pu noter des très nombreuses exceptions, ce qui ne nous permet pas de formuler des observations généralisantes concernant l'organisation de l'espace à l'écran.

Enfin, concernant les positionnements d'expertise culturelle expert-novice, nous avons pu noter une particularité qui est celle du binôme AH. En effet, pour leurs deuxième et troisième sessions télé tandem, ces deux étudiantes ont préparé une série de matériaux multimédiaux consistant principalement en des photographies illustrant des éléments de leurs villes et régions natales. Nous pouvons donc noter que la programmation des sujets de discussions avant les sessions peut donner lieu à une préparation du positionnement d'expert, qui va devenir une sorte de guide touristique à distance présentant des aspects traditionnels de tel ou tel territoire (dans les cas observés, des régions). Par ailleurs, il est intéressant de voir qu'à la fin de AH2, sessions pendant laquelle A a présenté la Bretagne, H affirme ne pas avoir aussi bien préparé la présentation de sa ville et de sa région natale (AH2) :

Exemple 13

H verbal fr	oui c'est c'est ça marche ça marche parce que euh je pense que je pense que je n'ai pas trouvé assez d'animations pour euh pour euh montrer ma ville [inc]
TC	00:58:22.728 - 00:58:36.250
A paraverbal	rire
TC	00:58:32.117 - 00:58:32.737
H paraverbal	rire
TC	00:58:33.992 - 00:58:35.142
A paraverbal	rire
TC	00:58:34.342 - 00:58:34.922
A verbal fr	NON NON NON moi j'ai
TC	00:58:35.143 - 00:58:36.030
A paraverbal	rire
TC	00:58:36.470 - 00:58:36.940
A verbal fr	j'ai peut-être montré beaucoup aussi hein t'es pas obligée de montrer autant que moi en fait , mais je serai(s) très heureuse de voir sur ta ville et sur les traditions
TC	00:58:37.170 - 00:58:46.387

H verbal fr après après ta présenta- après ton [inc] ta ta représentation
 et je s- je connais très bien maintenant ta ville je connais
 mieux mieux ta ville
 TC 00:58:47.608 - 00:59:00.638

A verbal fr ah super
 TC 00:58:58.340 - 00:58:58.978

Cet extrait nous semble montrer explicitement comment les étudiantes s'approprient le principe de réciprocité de l'apprentissage en tandem et l'appliquent aux positionnements d'expertise culturelle. En effet, comme A a préparé du matériel multimédia pour présenter sa ville et sa région, H se sent dans l'obligation d'en faire autant. Dans le cas de ce binôme, le positionnement d'expertise culturelle expert-novice est préparé en fonction de la médiatisation de l'environnement et plus particulièrement de la possibilité d'envoyer des images et de baser les conversations – ou mieux, les présentations – sur ces documents.

Pour conclure cette section, nous voudrions souligner que dans notre analyse nous retrouvons des preuves soutenant l'affirmation de Cosnier et Develotte (2011), d'après qui les éléments de la communication « sont étroitement unis pour réaliser l'interaction conversationnelle dans ses aspects d'échanges informationnels et de dispositif de co-pilotage régulateur de ces échanges » (*ibid.* 48). Autrement dit, en adoptant le principe méthodologique de l'intégration des ressources (Baldry et Thibault 2006, 2.5.3.2), les analyses des positionnements d'expertise culturelle expert-novice montrent bien que la co-construction du sens se fait de manière transmodale (Hauck 2010). Enfin, nous devons noter que même si dans cette section nous avons analysé des phénomènes relevant de la mobilisation de la composante multimodale de la compétence de communication, nous n'avons pas noté des phénomènes d'étayage ou apprentissage ponctuel²⁵⁶ concernant cette même composante lors des positionnements d'expertise culturelle expert-novice.

4.1.2.2 Positionnements expert-expert

Bien que moins présents que les positionnements culturels expert-novice, les positionnements culturels expert-expert représentent une partie importante de notre corpus (30 minutes). Lors de ces positionnements, les deux interlocutrices se présentent dans le discours comme quelqu'un qui connaît le sujet de discussion et apporte des informations à ce propos. Alors que dans les positionnements expert-novice les procédés avaient un caractère corrélatif – autrement dit ils positionnaient les deux interlocutrices en même temps – lors des positionnements expert-expert, les procédés positionnent seulement la locutrice et jamais l'interlocutrice dans la mesure où l'experte

²⁵⁶ Les questions d'apprentissage "global" (et non ponctuel) portant sur la composante multimodale, autrement dit ce que certains auteurs ont appelé « adaptation à l'environnement » (2.5.4.10), seront analysées en renvoi 4.3.4 dans le cadre de l'analyse de la co-construction des routines d'étayage.

n'est positionnée en tant que telle par un positionnement de novice de son interlocutrice. Au contraire, chaque étudiante se positionne en tant qu'experte.

Les positionnements expert-expert peuvent être divisés en deux catégories. D'une part, nous avons pu identifier des procédés où l'apport d'information ne génère pas de contradiction, jusqu'à arriver, parfois à l'explicitation d'un accord. Dans ce cas, nous parlerons de « positionnement expert-expert en/d'accord ». D'autre part, pendant des positionnements expert-expert, les informations apportées par les deux interlocutrices peuvent être en contradiction, auquel cas nous parlerons de « positionnement expert-expert en désaccord ».

4.1.2.2.1 Positionnements expert-expert en accord

4.1.2.2.1.1 Procédés de début de positionnement expert-expert en accord

En ce qui concerne les positionnements d'expertise culturelle expert-expert en accord, nous avons pu noter différents procédés conversationnels complémentaires, classifiables autour des informations apportées de la part des deux interlocutrices.

Dans la plupart des cas, le positionnement expert-expert commence avec une interlocutrice qui se positionne comme experte concernant le sujet de conversation. Le plus souvent, si le sujet de conversation relève des cultures chinoises, c'est l'étudiante chinoise qui commence par se positionner en tant qu'experte et, vice-versa, s'il s'agit d'un sujet des cultures françaises, c'est l'étudiante française qui se positionne d'abord en tant qu'experte. Dans la suite de la conversation, l'interlocutrice se positionne également en tant qu'experte. L'exemple suivant montre une première manière d'opérer ce positionnement (LS5) :

Exemple 14

S oral chn	对啊嗯有有嗯一个曲叫嗯朋友朋友是最重要 [oui hein euh il y a une chanson qui s'appelle "les copains d'abord "]
TC	01:09:45.773 - 01:09:57.533
L oral chn	啊我听过那首歌 我们的老师给我们听过嗯是很有意思对 [ah j'ai déjà entendu cette chanson. Notre professeur nous l'a déjà faite écouter. Elle est intéressante/amusante]
TC	01:09:58.150 - 01:10:07.228
S paraverbal	rire
TC	01:10:01.431 - 01:10:01.992

Suite à un premier positionnement d'experte par l'étudiante française (S) à propos d'une chanson française, l'étudiante chinoise (L) affirme connaître cette chanson et donne son opinion. Ce faisant, L se positionne en tant qu'experte face à son interlocutrice. Autrement dit, L affirme sa connaissance du sujet de discussion et va jusqu'à donner une opinion concernant ce sujet. Notons que par son tour de parole, L ne touche pas au positionnement de S, qui reste un positionnement

d'experte. En effet, l'énoncé de l'étudiante chinoise n'entre pas en contradiction avec ce qui a été dit précédemment.

En outre, l'étudiante chinoise fournit la source de son savoir concernant le sujet de discussion (« notre professeur nous a fait écouter »). Cette référence à la source d'un savoir concernant un sujet qui ne vient pas de ses propres cultures est une caractéristique récurrente des procédés de positionnement expert-expert. Une telle caractéristique est un écart par rapport à d'autres positionnements en tant qu'expert, comme ceux observés pour les positionnements expert-novice (exception faite pour les « expertises inversées »). En ce sens, la citation de la source de son savoir semble indiquer que la locutrice ressent un besoin d'explication, voire de justification pour soutenir les informations apportées ou les opinions exprimées. Tout en rappelant que nous formulons des interprétations concernant la perspective éémique des interlocutrices (et non l'éventuel intérêt pédagogique ou l'éventuelle validité didactique), il nous semble pouvoir conclure que quand une étudiante se positionne en tant qu'experte concernant un sujet des cultures « liées » à la langue qu'elle apprend, elle soutient son positionnement par la référence à une entité extérieure à son positionnement discursif dans l'interaction. Au contraire, quand une étudiante se positionne en tant qu'experte concernant un sujet relevant des cultures en lien à sa langue maternelle, elle ne fournit pas d'éléments soutenant les informations apportées.

Pour revenir et conclure sur l'exemple ci-dessus, nous devons noter que l'étudiante française ne rejette pas, ni questionne, le positionnement d'experte avancé par l'étudiante chinoise. Enfin, le positionnement culturel expert-expert se termine avec le rire de S, qui avalise implicitement le positionnement de L. Plusieurs positionnements expert-expert se concluent juste après le second positionnement d'expert, positionnement fait souvent en affirmant connaître le sujet de conversation, comme dans l'exemple ci-dessus. Dans ce cas, il nous semble que le positionnement expert-expert met fin à la séquence concernant le sujet de conversation en question. D'un point de vue discursif, il pourrait s'agir d'un changement de stratégie de la part de la première étudiante se positionnant comme experte. En effet, l'étudiante qui se positionne en premier comme experte (ci-dessus S) pense fournir des informations concernant un sujet que son interlocutrice ne connaît pas. Autrement dit, elle pense se trouver dans un positionnement expert-novice. Quand l'interlocutrice affirme connaître le sujet, c'est-à-dire quand elle se positionne en tant qu'experte, la séquence initiée n'a plus de raison d'être et est donc interrompue.

Dans l'exemple que nous venons d'analyser, le second positionnement d'expert vient de l'initiative de la seconde étudiante se positionnant en experte. Une façon différente de commencer les séquences de positionnement d'expertise culturelle expert-expert est illustré dans l'extrait suivant (AH2) :

Exemple 15

A clavardage apéritif
TC 00:40:15.700 - 00:40:21.160

A verbal fr euh oui apéritif regarde écrit comme ça tu connais ?
TC 00:40:19.534 - 00:40:23.375

H verbal fr ah oui je connais apéritif c'est comme tu bois avant le repas
c'est ça ?
TC 00:40:23.439 - 00:40:29.860

A verbal fr oui oui d'accord et ben [...]
TC 00:40:24.544 - 00:40:25.144

Par rapport à l'exemple 14, nous pouvons noter que dans ce cas, c'est l'étudiante qui la première s'est positionnée en tant qu'experte (A) qui demande à son interlocutrice (H) si elle connaît le sujet de la conversation (les apéritifs en France). Suite à cette question, H répond connaître le sujet et donne une petite définition de ce phénomène. Cette définition nous semble servir à H pour deux objectifs : premièrement elle sert pour montrer à A qu'elle connaît effectivement le sujet ; deuxièmement pour demander confirmation de l'exactitude de sa connaissance. En résumé, dans ce cas le positionnement expert-expert a lieu dans un échange latéral et est initié par la première étudiante se positionnant en tant qu'experte.

Un dernier procédé pour le début des positionnements expert-expert en accord se trouve dans l'exemple suivant, qui arrive après un positionnement expert-novice concernant un plat chinois (AH2) :

Exemple 16

A verbal fr d'accord et euh c'est pareil c'est avec euh tu mets des euh
choses dedans des légumes ?
TC 00:43:43.100 - 00:43:47.989

H verbal fr oui
TC 00:43:47.748 - 00:43:47.968

A verbal fr oui j'en ai vu quand j'étais en chine j'en ai mangé aussi
c'est cool enfin c'est pareil c'est exactement pareil , et
donc voilà [...]
TC 00:43:48.293 - 00:44:03.803

H paraverbal rire
TC 00:43:50.723 - 00:43:51.743

Ici, l'on peut voir que A pose une question concernant le plat dont les deux étudiantes discutent. Après avoir obtenu une réponse, elle affirme qu'elle a déjà vu et mangé le plat en question. Par ailleurs, notons en passant que la connaissance affichée – et donc le positionnement d'experte – est soutenue à nouveau par une référence extérieure, dans ce cas le vécu en Chine de A. Dans cet exemple, nous pouvons observer comment avant d'avancer un positionnement d'experte, A pose

une question pour s'assurer du référent de la discussion. Suite à cette question, une fois le référent identifié, A peut finalement avancer son positionnement d'experte.

4.1.2.2.1.2 Des positionnements expert-expert en accord longs

Nous venons de voir trois manières possibles de commencer les positionnements expert-expert en accord : l'interlocutrice affirme connaître le sujet après que la première étudiante se voit positionnée en tant qu'experte ; l'interlocutrice affirme connaître le sujet après une question de la première experte ; l'interlocutrice pose des questions avant de se positionner à son tour en experte. Il faut ajouter une quatrième manière constituée par le simple apport de nouvelles informations concernant le même sujet (comme dans l'exemple 19 ci-dessous). De plus, nous avons déjà noté un premier cas de (non)continuation du positionnement expert-expert en accord dans lequel après que l'interlocutrice affirme connaître le sujet, la séquence à propos de ce même sujet s'arrête. Une deuxième possibilité, amenant à des positionnements plus longs, est celle où l'interlocutrice apporte des informations concernant le sujet de discussion. L'exemple suivant montre cette deuxième possibilité (CS1) :

Exemple 17

C oral chn	你也 你呢 你喜欢什么 什么 什么法国 法国菜? 吃过法国菜吗? 比如 我不知道 [et toi, qu'est-ce que tu aimes, quels plats français ? As-tu déjà mangé des plats français. Par exemple, je sais pas...]
TC	00:45:14.090 - 00:45:31.973
S oral chn	嗯吃过一点点嗯我 [j'ai déjà mangé un petit peu]
TC	00:45:32.134 - 00:45:35.067
C oral chn	一点点 [un petit peu]
TC	00:45:33.932 - 00:45:34.702
S oral fr	oui un peu dans notre cours dans notre cours de la civilisation et géographie de géographie française euh j'apprends des euh des plats des plats de chaque région euh par exemple euh les euh la crêpe et euh
TC	00:45:36.478 - 00:45:58.888
C oral fr	ah les crêpes
TC	00:45:59.005 - 00:46:00.099
S oral fr	et euh oui et tartes tartes de euh de mirabelle oui tarte de mirabelle [...]
TC	00:45:59.700 - 00:46:54.174
C paraverbal	ah
TC	00:46:10.375 - 00:46:11.146
S paraverbal	rire
TC	00:46:11.746 - 00:46:12.408

L'extrait commence par un positionnement personnel²⁵⁷ où C demande à S si elle a déjà mangé des plats français et S répond en avoir goûté. Il est intéressant de noter que quand les interlocutrices passent d'un positionnement personnel au positionnement culturel expert-expert en accord, elles opèrent, sur initiative de S, une alternance codique en passant du chinois au français. Le positionnement expert-expert à proprement parler commence avec le développement de sa réponse par S. L'étudiante chinoise cite avant tout la source de ses connaissances (le cours de civilisation et géographie) et donne ensuite une liste (reproduite seulement partiellement) de plats français qu'elle a étudiés. Ce faisant, elle fait étalage de sa connaissance de la cuisine française. C accepte ce positionnement et se limite à corriger le français de S, en produisant une brève séquence d'évaluation normative (4.2.4.3). Il est important de noter qu'après le positionnement expert-expert en accord, S initie un positionnement culturel expert-novice question-réponse en demandant à C si les escargots sont un plat breton. En d'autres termes, l'étudiante chinoise fait état avant tout de ses connaissances, ensuite demande confirmation concernant l'une d'entre elles. Cet enchaînement de positionnements, d'expert-expert en accord à expert-novice question-réponse, nous fait formuler l'hypothèse que le positionnement expert-expert peut être envisagé comme une sorte d'étayage de l'étayage (2.3.3.6) culturel. Autrement dit, le positionnement expert-expert en accord long peut être interprété comme une manière par laquelle l'étudiante se positionnant en tant qu'experte concernant un fait de la culture de l'autre guide son interlocutrice concernant les informations d'ordre culturel à fournir dans la conversation. En effet, étaler ses connaissances sert moins à les afficher, voire arborer, qu'à informer son interlocutrice sur l'état de son savoir et par conséquent la guider sur les types d'informations qui peuvent être utiles. En résumé, en montrant ce que l'on sait, on dirige l'expert vers ce qu'il est nécessaire de dire, soit pour spécifier des informations correctes, soit pour rectifier des informations incorrectes (cf. positionnements expert-expert en désaccord, *infra*).

Un autre cas récurrent dans les positionnements expert-expert en accord se produit quand après qu'une étudiante apporte des informations concernant un sujet des cultures de l'autre, l'interlocutrice pose des questions pour mieux comprendre ce que l'étudiante veut dire. L'extrait suivant fournit un exemple de cette dynamique conversationnelle. Les deux étudiantes discutent à propos d'une série télé (*Un gars et une fille*) que l'étudiante chinoise (L) a vu et que l'étudiante française (S) connaît (LS4) :

Exemple 18

L verbal fr oui oui oui c'est un c'est c'est drôle et et la relation
entre les garçons et les filles et la relation entre les
copains [S fait oui de la tête] sont parfait je crois et
c'est euh c'est euh comment dire c'est [doing thinking]euh je
sais pas comment dire [S incline la tête] mais c'est ça je

²⁵⁷ Autrement dit un positionnement où les interlocuteurs discutent du vécu de chacun. Cf. 4.1.3.1.

crois [L se penche vers le bas à gauche, probablement vers
 son dictionnaire électronique]
 TC 00:45:24.907 - 00:45:52.992

S verbal fr oui
 TC 00:45:41.067 - 00:45:41.307

L paraverbal euh
 TC 00:46:00.084 - 00:46:00.454

L verbal fr euh on peut dire [se gratte la tête avec la main droite]
 c'est euh subtile ? [hausse la tête et le regard vers
 l'écran] les relations subtiles
 TC 00:46:09.609 - 00:46:15.750

S verbal fr ah d'accord oui
 TC 00:46:17.059 - 00:46:18.799

L verbal fr tu tu comprends ? [hausse les sourcils]
 TC 00:46:20.159 - 00:46:21.026

S verbal fr c'est euh comment dire [doing thinking]
 TC 00:46:22.604 - 00:46:25.790

L verbal fr délicat ? [fronce les sourcils] c'est c'est pas délicat
 TC 00:46:27.267 - 00:46:29.237

S verbal fr [se retourne vers l'écran] oui c'est délicat c'est on dirait
 plus c'est délicat que subtil
 TC 00:46:29.472 - 00:46:32.951

L verbal fr d'accord la relation délicate [inclina la tête vers l'écran]
 TC 00:46:33.531 - 00:46:35.777

S verbal fr oui c'est euh est-ce que tu veux [inc] la relation entre eux
 euh le garçon et la fille est assez délicate ?
 TC 00:46:37.611 - 00:46:47.500

L verbal fr ouais ouais ouais [fait oui de la tête] c'est ça ?
 TC 00:46:47.805 - 00:46:49.793

S verbal fr c'est c'est pas quand on dit ça [doing thinking] ça veut dire
 que c'est pas [se retourne vers l'écran] facile en fait
 TC 00:46:49.430 - 00:46:54.649

L verbal fr euh c'est c'est pas quoi ?
 TC 00:46:55.764 - 00:46:56.991

S verbal fr c'est pas facile [se penche vers l'avant, probablement pour
 écrire dans le clavardage]
 TC 00:46:58.430 - 00:46:59.517

S clavardage c'est pas facile
 TC 00:47:06.802 - 00:47:07.702

L paraverbal ah
 TC 00:47:08.992 - 00:47:09.522

S clavardage = c'est délicat

TC	00:47:10.502 - 00:47:11.402
L paraverbal	mh
TC	00:47:14.247 - 00:47:15.247
S verbal fr	tu comprends ?
TC	00:47:15.997 - 00:47:16.467
L verbal fr	oui oui c'est ça
TC	00:47:16.802 - 00:47:17.779
S verbal fr	d'accord
TC	00:47:19.400 - 00:47:19.930

Au début de l'extrait, l'étudiante chinoise essaie de formuler une opinion concernant la série télé française qu'elle a vue. En formulant cette opinion, l'étudiante chinoise se positionne en tant qu'experte face à l'autre étudiante, qui précédemment s'était déjà positionnée en tant qu'experte concernant ce sujet. Face à des difficultés d'ordre langagier et des hésitations, L semble chercher dans un dictionnaire un mot adapté à l'idée qu'elle veut exprimer. Après une pause d'environ 17 secondes, L reprend la parole et essaie de formuler son opinion de manière correcte. De plus, elle le fait non dans une affirmation mais dans une demande de confirmation, en ouvrant ainsi une séquence potentiellement acquisitionnelle lexicale (4.2.4.1). Même si le référent de la demande est assez ambigu, cette demande nous semble porter davantage sur la forme que sur le contenu. En effet, après que S confirme sa bonne compréhension, L ne demande pas si elle est d'accord (ce qui aurait permis d'affirmer que la demande de confirmation porte sur le contenu), mais si elle comprend. Autrement dit, L s'assure de la intelligibilité de son énoncé. A ce moment, S rouvre la négociation de sens en cherchant une autre (une meilleure ?) façon d'exprimer l'idée. Par ailleurs, cela est accompli non seulement par des moyens verbaux, mais aussi par une mimique de *doing thinking*. Après deux secondes de pause, L reprend la parole pour formuler une nouvelle proposition (« délicat »), proposition sur laquelle L signale ne pas être sûre verbalement et par des mimiques. S, se retournant à nouveau vers l'écran, confirme le fait que la nouvelle proposition est plus adaptée. Notons qu'en modifiant la direction de son regard, S semble retourner dans la conversation après s'en être détachée momentanément pour sa recherche lexicale. En ce sens, l'orientation vers l'écran semble être un signal de l'engagement dans la conversation (4.2.4.4.4). Ensuite, L reprend verbalement et contextualise le mot dans le syntagme « la relation délicate ». Il est intéressant que si les indices prosodiques font penser à une affirmation, l'inclinaison de la tête vers l'écran ainsi que le point de transition laissé ensuite semblent indiquer plutôt une nouvelle demande de confirmation. En tout cas, c'est l'inférence qui semble faite par S, qui reprend la parole en commençant par un « oui », comme s'il s'agissait de répondre à une question. Ensuite, S essaie de reformuler pour tester si sa compréhension de ce que L dit est correcte. L, dans un énoncé assez paradoxal, avant tout dit

« oui » et ensuite demande à l'autre « c'est ça ? ». A ce point, S, en produisant un nouveau *doing thinking*, élabore une définition de l'expression « c'est délicat ». Initialement, L ne comprend pas et ouvre une séquence conversationnelle explicative (4.2.4.4) qui amène S à recourir au clavardage. Après la clôture de la séquence conversationnelle explicative, S affirme être d'accord et ferme ainsi le positionnement expert-expert en accord.

Sans vouloir entrer dans tous les détails de cet extrait assez complexe, on peut noter que ce qui caractérise cet exemple est le fait que le positionnement d'expertise culturelle expert-expert en accord est opéré avec une collaboration pour arriver à une expression de l'opinion concernant une série télé. Pour arriver à cette expression, les deux étudiantes élaborent une négociation de sens²⁵⁸. Cette négociation de sens pour arriver à l'intercompréhension est entremêlée avec deux séquences latérales d'étayage (une séquence potentiellement acquisitionnelle lexicale et une séquence conversationnelle explicative). En d'autres termes, le positionnement d'expertise culturelle expert-expert en accord se mélange avec deux positionnements d'expertise langagière, sans que l'on puisse les distinguer nettement. De plus, les interlocutrices cogèrent la séquence de positionnement et les séquences latérales d'étayage langagier en s'appuyant sur la multimodalité et sur les affordances de l'environnement. Ainsi, d'une part elles ont recours à un dictionnaire et au clavardage, d'autre part elles exploitent non seulement les modes verbal et paraverbal, mais aussi les mimiques, le postural et la proxémique, ces deux derniers notamment par rapport à l'orientation vers et à la distance de l'écran. En conclusion, le positionnement d'expertise culturelle expert-expert peut parfois donner lieu à des négociations de sens pour atteindre l'intercompréhension, négociations opérées en exploitant les caractéristiques de la situation.

4.1.2.2.1.3 Une exception

Nous venons d'illustrer les procédés ethnométhodologiques typiques des positionnements d'expertise culturelle expert-expert en accord. D'une part nous avons identifié trois façon (plus une « non-façon » qui est le début direct) de commencer ces positionnements. D'autre part, nous avons noté que le positionnement peut soit s'arrêter juste après que la seconde étudiante se positionne également en tant qu'experte, soit continuer après ce second positionnement en produisant des positionnements longs. Dans cette section, nous abordons un exemple qui constitue une exception aux procédés identifiés précédemment.

L'exemple est tiré d'une session télétandem consacrée à la discussion de la vie étudiante en Chine et en France. Plus particulièrement, il a lieu après une séquence de positionnement d'expertise culturelle expert-novice question-réponse (4.1.2.1.1.1). Pendant le positionnement expert-novice, C

²⁵⁸ Au sens large et non au sens restreint de Varonis et Gass (1985) à l'intérieur du cadre input-interaction.

(étudiante française) demandait à S (étudiante chinoise) quels sont les passe-temps des étudiants chinois et S répondait en donnant des exemples. Après l'explication de S, C enchaîne comme il suit (CS3) :

Exemple 19

C oral chn	但是一般你们喜欢去嗯卡拉 OK 嗯唱歌 嗯去不知道嗯去逛商店什么的 一般 [mais d'habitude vous aimez aller chanter au karaoke et aller, je sais pas, aller aux grands magasins etc. d'habitude]
TC	00:29:43.717 - 00:30:03.122
S oral chn	对 [oui]
TC	00:30:03.121 - 00:30:03.378
C oral chn	你喜欢这样的 [tu aimes comme ça/de telles...]
TC	00:30:03.465 - 00:30:05.455
S oral chn	有有的 [il y a...]
TC	00:30:04.222 - 00:30:05.276
S oral chn	对 我们同学有的时候经常也去唱歌什么的 然后或者是女生嗯有的时候去 周末的时 候去逛街 我们在旅顺 我们有的时候会去大连 [oui. Nos camarades souvent vont aussi chanter etc. après si c'est des filles il y a des fois où on va, pendant le week-end, aux grands magasins. Nous à LvShun il y a des fois où nous pouvons aller à DaLian]
TC	00:30:07.040 - 00:30:18.777
C paraverbal	mh
TC	00:30:19.526 - 00:30:19.986
C oral chn	对 [oui]
TC	00:30:20.445 - 00:30:20.715
C paraverbal	rire
TC	00:30:20.701 - 00:30:20.985
S oral chn	对 那里比较繁华 [oui, là-bas c'est plutôt animé]
TC	00:30:21.951 - 00:30:23.194

Après le positionnement expert-novice, le positionnement expert-expert débute avec un apport d'information « direct » de la part de l'étudiante française (C), introduit par une conjonction adversative (但是, mais). Cette conjonction semble indiquer que la réponse fournie par S ne correspond pas, ou en tout cas pas entièrement, aux représentations que C se fait des passe-temps chinois. C commence donc un tour de parole où elle affirme quels sont les (autres) loisirs des étudiants chinois. Notons en passant que l'énoncé de C n'est pas en contradiction avec les informations de S (ce qui aurait conduit à un positionnement expert-expert en désaccord), mais au contraire se limite à apporter des informations ultérieures concernant le sujet. Pendant le tour de parole de C, S produit deux chevauchements. Le premier nous semble un procédé régulateur signalant un accord (对, oui/correct), alors que le deuxième est le début d'un tour de parole ensuite

abandonné. Après ces deux chevauchements, S attend environ 1,5 secondes avant de prendre la parole. Quand elle la prend, elle confirme et spécifie ce qui avait été affirmé par C. Pendant le tour de parole de S, C produit un régulateur signalant son accord.

L'extrait nous semble d'une interprétation difficile et incertaine. Avant tout, il faut noter que l'étudiante française n'appuie pas l'avancement de son expertise concernant un fait de la culture chinoise sur une source extérieure au discours, ce qui représente un premier écart par rapport aux autres positionnements expert-expert en accord. De plus, il ne nous semble pas possible d'affirmer avec certitude que les affirmations de C sont une forme de demande de confirmation de ses représentations ou de guidage de l'interlocutrice (étayage de l'étayage culturel) comme dans le cas de l'exemple 17 ci-dessus. Une telle interprétation est soutenue par le fait que dès que S confirme et approfondit les informations apportées par C, C affirme être d'accord en acquiesçant (le paraverbal « mh ») et en disant oui (对). Néanmoins, le fait qu'à aucun moment C ne pose une question de confirmation nous amène à formuler une autre explication possible. L'impression est moins d'une demande de confirmation que d'une volonté de « compléter ». En effet, il semble presque que C veuille revenir sur les informations données par S, jugées pour le moins incomplètes. Une telle interprétation pourrait nous conduire vers une classification de l'extrait dans la catégorie des positionnements d'expertise culturelle expert-expert en désaccord. Cependant, même si nous avons observé une conjonction adversative, jamais il n'y a de contradiction entre les informations apportées par C et celles apportées précédemment par S. Par conséquent, nous restons dans le cadre d'un positionnement expert-expert en accord, même si nous sommes face à un exemple limite. Enfin, nous pouvons noter que dans sa nouvelle prise de parole, S non seulement se dit d'accord avec les remarques de C, mais aussi elle reprend et spécifie les informations données. En ce sens, nous assistons aux mêmes effets de l'étayage de l'étayage culturel notés pour les positionnements expert-expert en accord longs.

Cet exemple nous sert pour souligner les limites des catégories d'analyse, même celles élaborées avec une démarche qualitative inductive. En effet, même si les observations faites nous permettent de couvrir la presque totalité des occurrences de la catégorie expert-expert en accord, il reste des rares exemples qui peuvent être soit légèrement différents, soit à cheval entre plusieurs catégories.

4.1.2.2.1.4 Procédés de positionnement expert-expert en accord et médiatisation

En ce qui concerne les manipulations et les investissements de la multimodalité lors des positionnements d'expertise culturelle expert-expert en accord, nous avons retrouvé la plupart des caractéristiques déjà observées pour les positionnements d'expertise culturelle expert-novice, avec quelques petites différences.

Avant tout, nous retrouvons le fait que les modalités les plus investies sont l'audio et la vidéo. L'audio permet la mobilisation des modes verbal et paraverbal, alors que la vidéo est investie notamment par la mobilisation des modes postural et mimique (exemple 18). Le gestuel est moins présent, mais il fait son apparition ponctuellement. A ce propos, nous pouvons relever l'exemple suivant, qui est tiré d'une séquence de présentation des fêtes et qui est intéressant pour l'utilisation de gestes quasi-linguistiques (LS3) :

Exemple 20

S verbal chn	嗯 1si 嗯四月一号是嗯一天你可以开玩笑 [euh le premier *avril c'est un jour où l'on peut faire des blagues]
TC	01:24:22.200 - 01:24:30.969
L paraverbal	mh
TC	01:24:25.575 - 01:24:25.845
L verbal chn	啊 , 四月一号吧? [ah, le premier avril ?]
TC	01:24:31.375 - 01:24:34.336
S verbal chn	嗯是四月一号 [oui, le premier avril]
TC	01:24:34.060 - 01:24:37.606
L verbal chn	四月吧? 四 [fait "quatre" avec la main] [avril ? quatre ²⁵⁹]
TC	01:24:37.928 - 01:24:39.700
S verbal chn	四月四月 [fait "quatre" avec la main] [avril, avril]
TC	01:24:40.523 - 01:24:41.913
L verbal chn	对对四 [oui, oui quatre]
TC	01:24:42.123 - 01:24:42.963
S verbal chn	四 [fait "quatre" avec la main] 一号 [index levé pour faire "un"] [quatre, le premier]
TC	01:24:43.078 - 01:24:44.518
L paraverbal	mh
TC	01:24:44.843 - 01:24:45.103
L verbal chn	就是,这个叫愚人节 对吗? [écrit dans le clavardage] [c'est, ce jour s'appelle la fête du poisson d'avril ²⁶⁰ , n'est-ce pas ?]
TC	01:24:47.442 - 01:24:50.698
L clavardage	愚人节 [?] ²⁶¹
TC	01:24:51.720 - 01:24:54.120
S verbal chn	对 [baisse le regard vers le bas de l'écran, probablement pour regarder dans l'espace de clavardage] [oui]
TC	01:24:52.195 - 01:24:52.545

²⁵⁹ En chinois, les mois sont indiqués avec leur numéro suivi du mot "lune", qui signifie également mois. Avril se dit littéralement « quatre lune ».

²⁶⁰ Littéralement, la fête des fous, traduction de l'anglais *April fool's day*.

²⁶¹ Le signe « [?] » lors des transcriptions du clavardage signale que l'espace de clavardage n'étant pas visible dans l'enregistrement, nous avons formulé une hypothèse en nous basant sur les indices posturaux et l'orientation du regard (pour le temps d'écriture) et sur le verbal (pour le contenu).

Dans cet exemple, l'on peut voir comment les gestes viennent compenser le verbal oral lors d'une séquence d'évaluation normative causée par une erreur de ton, le mot 四 (quatre) ayant un quatrième ton et non un premier ton comme initialement dit par S. Dans la suite de l'exemple, l'on peut également noter une utilisation du clavardage pour soutenir à nouveau le verbal oral. Nous touchons là à une autre caractéristique commune aux deux catégories de positionnement d'expertise culturelle analysées, visible par exemple en CW4 52min49 aussi.

Si les remarques précédentes sont communes aux positionnements expert-novice et expert-expert en accord, ces derniers se distinguent par le fait que ni le clavardage ni la modalité audio ne sont utilisés pour envoyer des documents (textes, chansons). De plus, dans notre corpus nous n'avons trouvé aucune occurrence d'investissement de la modalité vidéo pour montrer des objets lors des positionnements expert-expert en accord. Par conséquent, nous pouvons conclure que l'utilisation de la multimodalité de l'environnement dans le cadre de positionnements d'expertise culturelle expert-expert en accord est plus restreinte que dans le cas de positionnements expert-novice.

4.1.2.2.2 Positionnements expert-expert en désaccord

Quand les deux interlocutrices se positionnent en tant qu'expertes, il peut y avoir parfois des désaccords et des contradictions, même si le phénomène reste assez rare (8 minutes au total). Les interlocutrices apportent alors des informations concernant un même sujet, mais des informations contradictoires. Dans les positionnements d'expertise culturelle expert-expert en désaccord, nous pouvons identifier trois types de procédés : des procédés pour ainsi dire de « correction », des procédés de contradiction et des procédés de complexification des explications.

4.1.2.2.2.1 Procédés de correction

Le premier type de procédé que nous avons observé est visible dans l'exemple suivant (CW5) :

Exemple 21

W verbal	chn	<p>嗯比如说嗯我知道你们法国的就是一个课 就是选修课 就是可以选的课程 [C regarde vers le haut, ensuite tourne la tête vers l'écran], 可以 有很多嗯比如说我要选择嗯一个关于画画的, 我 我对画画艺术 , 油画啦那些东西比较感兴趣[C fait une mimique « de difficulté » et regarde vers le haut]</p> <p>[par exemple je sais que pour vous en France c'est juste un cours, c'est-à-dire les cours d'option, c'est pouvoir choisir les cours , pouvoir... il y en a beaucoup, par exemple si je veux choisir un cours de peinture, moi, moi je m'intéresse beaucoup à l'art, la peinture à l'huile etc.]</p>
TC		00:40:14.555 - 00:40:37.175
C paraverbal		mh [fait oui de la tête]
TC		00:40:30.565 - 00:40:30.795

C verbal chn 啊 就是 嗯 [ah c'est euh]
TC 00:40:37.250 - 00:40:39.831

W verbal chn 但是我不画 [mais je ne peins pas]
TC 00:40:38.876 - 00:40:40.506

W paraverbal rire
TC 00:40:40.166 - 00:40:40.736

C verbal chn 跟 [regarde vers l'écran] 跟英国啊美国啊的[doing thinking]大学不太一样的[W fait oui de la tête]因为在法国你有你的嗯专业 [geste] 然后在你的专业里面[gestes]你可以 [doing thinking] 你不可以选择课 [fait non de la tête] 就是你 你[geste]必须要去每个课 [hausse les sourcils]
[c'est pas le même qu'en Angleterre ou aux Etats Unis. L'université n'est pas très semblable. Parce qu'en France tu as ta spécialité, ensuite dans ta spécialité tu peux, tu ne peux pas choisir tes cours. C'est-à-dire que tu dois aller à chaque cours]
TC 00:40:40.736 - 00:41:00.091

W paraverbal ah
TC 00:41:02.103 - 00:41:02.373

C verbal chn 好像你不可以选 [il semble que tu ne peux pas choisir]
TC 00:41:02.681 - 00:41:04.376

W verbal chn 只是选 [inc] 只一个专业的 [c'est seulement choisir [inc] seulement une spécialité]
TC 00:41:02.798 - 00:41:05.340

C verbal chn 对,在你的专业你 你每个课都要去的 [oui, dans ta spécialité, tu dois aller à chaque cours]
TC 00:41:05.759 - 00:41:10.879

Dans cet extrait, l'étudiante chinoise (W) initialement avance un positionnement d'expertise concernant le système des choix des cours à l'université française. Ce positionnement est introduit par un très explicite « 我知道... » (je sais que...). Pendant le tour de parole de W, l'étudiante française (C) produit une série de procédés régulateurs en utilisant du paraverbal (mh) et les mimiques. Ces procédés régulateurs visent initialement une confirmation de ce que W est en train de dire, mais ensuite changent pour signaler une difficulté, voir peut-être un désaccord. En particulier, ce que, faute d'avoir trouvé une meilleure dénomination, nous avons appelé une « mimique de difficulté » nous semble indiquer que C signale un problème, ou que ce que W est en train de dire est difficilement acceptable. Cette mimique précède un essai de prise de parole de C qui interrompt le tour de parole de W en produisant un chevauchement. C, après s'être arrêtée, reprend la parole et dans son énoncé contredit ce que W vient de dire. Le verbal oral est accompagné d'une série de mimiques et de gestes. Les mimiques sont principalement des mimiques de *doing thinking*, autrement dit C détache le regard de l'écran et le place en haut ou à côté pendant

des brèves hésitations intra-tour de parole pendant lesquelles elle réfléchit à comment présenter ce qu'elle veut dire. De plus, l'explication, qui est en fait une rectification des informations présentées par W, voire une correction, est accompagnée par une série de gestes. Il nous semble que ces gestes peuvent être catégorisés comme des gestes illustratifs, mais nous hésitons car ils ne sont pas produits complètement dans le champ de la caméra, ce qui indiquerait qu'ils sont plutôt des gestes autocentrés. Après un tour de parole assez long, et la production d'un régulateur paraverbal par W (ah), C répète son opinion, en contradiction ouverte avec l'information présentée par W : 好像你不可以选 (il semble que tu ne peux pas choisir). Enfin, W accepte et paraphrase la thèse de C, qui termine le positionnement par confirmer cette nouvelle compréhension.

Nous voyons donc comment dans ce type de procédé, la personne parlant de la culture de l'autre apporte des informations. Ce faisant, elle se positionne en tant qu'experte. D'autre part, l'interlocutrice contredit ces informations et les rectifie, en se positionnant à son tour en tant qu'experte. Pendant cette rectification, l'étudiante emploie une série de mimiques et de gestes qui peuvent avoir une fonction de facilitation de la compréhension. Dans un cas (CS3 52min06), nous avons même trouvé une alternance codique. Enfin, la première étudiante accepte la « correction ». Pour terminer sur ce procédé, il nous semble important de noter que c'est toujours l'étudiante parlant d'un fait de sa culture qui se permet de contredire l'autre.

4.1.2.2.2 Procédés de contradiction

Outre les procédés de correction, nous avons identifié des procédés que l'on pourrait appeler « de contradiction », comme celui dans l'exemple suivant (CS4), qui constitue le début d'une séquence sur les festivités traditionnelles en France :

Exemple 22

C	oral	fr	ok euh donc euh quelles sont les les fêtes traditionnelles que tu connais que tu connais en france ? enfin quel , selon toi les fêtes les plus importantes les fêtes euh
TC			00:10:52.320 - 00:11:14.400
S	oral	fr	je pense que comme la chine euh c'est le Noël c'est Noël comme comme la fête du printemps en chine
TC			00:11:16.610 - 00:11:27.631
C	oral	fr	euh [doing thinking] ouais [changement de posture] ben c'est pas vraiment pareil [rire] en fait mais euh pour pour pour moi euh euh oui oui ben attends [prend sa tête dans la main + doing thinking] euh ben oui à Noël après euh il y a aussi tout ce qui est genre pâques
TC			00:11:29.320 - 00:11:48.094

L'étudiante française (C) commence par poser une question à l'étudiante chinoise concernant ses connaissances sur les festivités traditionnelles en France. Ce type de démarrage est assez rare dans

notre corpus. Il semblerait que l'étudiante française se positionne presque en professeur qui interroge un élève sur les connaissances qu'il a, peut-être pour mieux calibrer son explication. Quoiqu'il en soit, il nous semble s'agir d'un positionnement en tant qu'experte, puisque dans sa question elle n'est pas en train de demander des informations comme si elle ne connaissait pas le sujet (une telle interprétation aurait été possible par exemple avec une question comme « quelles sont les fêtes traditionnelles en France ? »), mais elle se réfère explicitement à deux reprises aux connaissances de son interlocutrice: « que tu connais » et « selon toi ». Ensuite, l'étudiante chinoise (S) répond en commençant par une modalisation (je pense) et en instaurant un parallèle entre le Noël comme fête familiale la plus importante en France et le Nouvel An en Chine. Après 1,5 secondes de pause, C reprend la parole. Avant tout elle produit une mimique de *doing thinking* et change de posture en s'éloignant momentanément de l'écran. Ensuite elle contredit S en disant « ben c'est pas vraiment pareil ». Cet énoncé, potentiellement dangereux pour la face de S, est accompagné d'un rire. C continue en commençant à avancer une explication, mais elle s'arrête en prenant la position physique de quelqu'un en train de penser. Finalement, elle décide de ne pas expliquer sa contradiction et de répondre elle-même à sa question initiale en se positionnant à nouveau en tant qu'experte. Autrement dit, contrairement à l'exemple précédent, l'experte entrant en désaccord avec son interlocutrice se limite à contredire cette dernière sans fournir d'explication. En outre, le fait qu'elle répond à sa question initiale en donnant une sorte de bonne réponse nous semble confirmer que nous sommes face à une interrogation semblable à celle d'un professeur à un élève, où le focus est moins l'échange d'informations que la vérification de l'exactitude des informations de la personne interrogée (Coulthard et Sinclair 1975 : 36-37). Pour conclure, l'exemple montre bien les procédés de contradiction comme des procédés de positionnement d'expertise culturelle expert-expert en désaccord, où une interlocutrice se place en experte et l'autre se place en « plus experte » en contredisant la première sans élaborer la contradiction. En ce sens, il pourrait s'agir d'une stratégie d'évitement.

4.1.2.2.3 Procédés de reprise et explication

Un dernier type de procédé est celui de reprise et explication. L'exemple suivant en montre les dynamiques possibles (AH2) :

Exemple 23

H verbal fr	[...]parce qu'il y a il y a toujours très encombré en chine donc nous ne nous ne trouvons pas une place tranquille [inc]
TC	00:55:10.446 - 00:55:32.736
A verbal fr	ouais mais aussi en chine et ben tout le monde est sur la côte [geste illustratif] donc peut-être il y aurait de la place dans les terres non ?
TC	00:55:31.626 - 00:55:39.206

H verbal fr pardon ? [se penche vers l'écran]
 TC 00:55:41.811 - 00:55:42.171

A verbal fr euh en chine euh il y a beaucoup de gens euh à côté de la mer
 [geste illustratif]
 TC 00:55:42.886 - 00:55:47.526

H verbal fr ah [doing thinking] oui oui
 TC 00:55:50.181 - 00:55:51.571

A verbal fr tous les grandes villes mais dans les terres il y a des
 endroits tranquilles non ? dans dans l'ouest de la chine
 TC 00:55:51.671 - 00:55:59.236

H verbal fr [inc]
 TC 00:55:53.068 - 00:55:53.648

H verbal fr dans l'ouest oui mais mais mais l'environnement peut-être il
 n'est pas n'est pas bon peut-être alors beaucoup de monde
 juste aller juste à à l'est [geste illustratif] de la chine
 il y a de plus en plus de monde encombré donc [inc] chine
 TC 00:55:59.713 - 00:56:18.216

A paraverbal mh
 TC 00:56:17.222 - 00:56:18.004

L'extrait du positionnement débute avec l'étudiante chinoise (W) qui parle de la volonté de plusieurs Chinois de partir à l'étranger pour se trouver dans des villes plus tranquilles et moins peuplées (« encombré ») que les villes chinoises. Par l'apport de ces informations, W se positionne en tant qu'experte concernant le sujet de discussion. En chevauchant et interrompant le tour de parole de W, l'étudiante française (A), par une conjonction adversative (« mais »), avance une hypothèse en désaccord avec W, en distinguant, à l'intérieur de la Chine, la situation à l'est (la côte) et à l'ouest (les terres). Ce faisant, A se positionne également en tant qu'experte et en désaccord avec W. Suite à une séquence conversationnelle explicative, sur laquelle nous ne nous arrêtons pas, A reprend sa thèse initiale et la précise en fonction de ce que A vient de dire. Autrement dit, tout en reconnaissant l'exactitude des informations de A, elle introduit une nouvelle information à soutien de sa thèse initiale (l'environnement). Enfin, A accepte la nouvelle explication avec une production paraverbale (mh).

Dans ce type de procédé, nous voyons que suite à un premier positionnement d'expertise, un deuxième positionnement d'expertise se fait en apportant des informations en contradiction avec celles initialement avancées. Contrairement aux positionnements de correction et ceux de contradiction, où une des informations est simplement écartée avec plus ou moins d'explications, dans les positionnements de reprise et explication l'information contradictoire est reconnue comme valable par l'interlocutrice. De plus, l'interlocutrice se repositionne en tant qu'experte en fournissant une nouvelle explication du phénomène en question, explication qui, tout en gardant

comme valable la première information donnée, est formulée en tenant compte de l'information contradictoire.

Pour conclure, nous voudrions noter que concernant la multimodalité, l'étude de ces positionnements n'offre pas des nouvelles remarques. Enfin, la portée de ce positionnement pour le développement de la composante interculturelle de la compétence de communication sera discuté en 4.1.2.4.

4.1.2.3 Positionnements novice-novice

La dernière catégorie de positionnement d'expertise culturelle que nous avons identifiée est celle des positionnements novice-novice. Lors de ces positionnements, les interlocutrices sont en train de parler à propos d'un sujet concernant les cultures françaises ou chinoises et les deux se positionnent en tant que novice. L'extrait suivant montre un exemple de ce type de positionnement (CS4) :

Exemple 24

S oral chn	嗯那为什么 为什么复活节会有兔子呢? [alors pourquoi à Pâques il peut y avoir des lapins ?]
TC	00:46:19.920 - 00:46:23.596
C oral chn	为什么有兔子? 嗯 [doing thinking] 不知道 因嗯我也不知道 因为我知道是嗯本来[...] [pourquoi des lapins ? je sais pas parce euh je sais pas non plus parce que je sais que normalement...]
TC	00:46:24.561 - 00:46:32.605

Les deux interlocutrices sont en train de parler de comment la fête de Pâques est vécue en France et plus particulièrement elles parlent de la forme des chocolats. Pendant la discussion, l'étudiante chinoise (S) pose une question à l'étudiante française, en se positionnant en tant que novice comme dans les positionnements expert-novice question-réponse. Contrairement à ces derniers, l'étudiante française ne connaît pas de réponse possible à la question de son interlocutrice. Après une hésitation et une mimique de *doing thinking*, elle dit ne pas savoir. De cette manière, elle se positionne aussi en tant que novice concernant le sujet de conversation. Enfin, dans l'extrait analysé, l'on peut noter comment l'étudiante française, après avoir avoué son ignorance, bouge vers un positionnement expert-novice en commençant à parler de choses qu'elle connaît.

L'extrait exemplifie bien les procédés conversationnels à l'œuvre lors des positionnements novice-novice. Lors de ces positionnements, nous avons toujours une question de départ de la part de l'une des deux étudiantes qui questionne l'autre sur un fait de ses cultures, se positionnant ainsi en tant que novice. L'étudiante questionnée ne sait pas comment répondre et avoue son ignorance, en ce positionnant ainsi à son tour en tant que novice.

En plus des observations découlées de l'exemple ci-dessus, nous pouvons noter que suite au deuxième positionnement de novice, il peut y avoir parfois des rires visant à sauvegarder la face de l'étudiante questionnée, comme par exemple en AH26min59. Un autre procédé qui apparaît souvent est le fait que l'étudiante questionnée recherche l'information demandée sur Internet (par ex. CW4 1h02min30 et LS2 56min58) et la fournit ensuite à son interlocutrice. Encore une fois, il nous semble intéressant de noter que c'est toujours l'étudiante étant novice concernant un fait de sa culture qui se charge de rechercher l'information sur Internet. Cela nous semble une nouvelle preuve que du point de vue émique, chaque étudiante est généralement en charge de la présentation de sujets concernant sa nation et des cultures qui y sont liées. De plus, le recours à Internet suite à une question sans réponse est une caractéristique de la médiatisation des interactions télé-tandem propre aux positionnements novice-novice.

4.1.2.4 Observations sur la composante interculturelle de la compétence de communication

Pour conclure sur les positionnements discursifs d'expertise culturelle, nous voudrions formuler des hypothèses concernant le rapport au développement de la composante interculturelle et de celle discursive et interactionnelle. Avant tout, les analyses montrent que la presque totalité des positionnements culturels est constituée de positionnements expert-novice. Cela pourrait être un indice que les étudiantes perçoivent la situation télé-tandem comme une situation dans laquelle elles doivent fournir des informations concernant leurs cultures. Cette hypothèse serait à mettre en relation avec la composante discursive, dans la mesure où la co-construction d'un « genre télé-tandem » se ferait dans le sens d'une telle présentation intercalée avec des séquences conversationnelles sur des sujets personnels. Néanmoins, un tel positionnement ne nous semble pas être le plus intéressant pour le développement de la composante interculturelle telle que nous l'avons définie en 2.4.2.2. En effet, ce positionnement amène dans le meilleur des cas à un développement en termes de savoirs, et dans le pire des cas à la production de stéréotypes.

Un positionnement potentiellement plus prolifique serait celui expert-expert en désaccord. En effet, ce type de désaccord nous semble relever du conflit sociocognitif (Butera *et al.* 2008) dans la mesure où les représentations des interlocuteurs diffèrent. En particulier, les procédés de correction peuvent introduire un changement dans les savoirs concernant les cultures de l'autre, alors que les procédés de reprise et explication permettent de complexifier le regard porté sur différents types de phénomènes. Une question, à notre sens problématique, serait de trouver un guidage adéquat pour faire surgir ce type de positionnements. Par contre, les procédés de contradiction ne nous semblent pas amener à un changement dans les savoirs, dans la mesure où deux opinions contrastantes sont

simplement juxtaposées. Dans ces positionnements, nous restons à nouveau dans les savoirs, sans aller toucher d'autres formes de savoir de la composante interculturelle, tels les savoir-faire ou les savoir-apprendre.

En ce qui concerne les positionnements d'expertise culturelle expert-expert d'accord, nous avons noté qu'ils peuvent constituer une forme d'étayage de l'étayage culturel en ce qui concerne les savoirs de l'apprenante. Par contre, nous avons noté également que souvent ce positionnement amène à l'abandon du sujet de discussion, dans la mesure où l'étudiante se positionnant en tant qu'experte en première, autrement dit celle qui présente un fait de ses cultures, considère que si son interlocutrice connaît la question, il n'est pas utile de la traiter. Au contraire, il nous semble qu'il serait parfois intéressant pour les étudiantes d'avoir un échange d'opinions, pouvant éventuellement conduire à un positionnement expert-expert en désaccord avec procédé de reprise-explication ou de correction, soit à une réflexion sur les modes de construction de sens (*infra*). Enfin, nous n'avons pas d'hypothèses pour les positionnements novice-novice.

Ces constats nous amènent à conclure que les interactions télé-tandem telles celles que nous avons analysées ne sont pas très porteuses pour un développement de la composante interculturelle, sauf en termes de savoir. Pourtant, dans les entretiens finaux que nous avons menés, nous pouvons souvent constater des dynamiques de relativisation des savoirs produits dans les positionnements d'expertise culturelle (par exemple C de CW et S de LS), relativisation explicitant que les informations transmises sont à comprendre comme l'opinion de l'interlocutrice, et que d'autres personnes pourraient avoir des connaissances et opinion différentes.

De plus, des occasions pour investir le savoir-apprendre, spécialement dans sa dimension interprétative, existent. Deux exemples sont les extraits CS1_2 et CS2_1 (annexe 10), qui ont été exploités pour les entretiens d'autoconfrontation. Dans le premier extrait, nous assistons à un changement de sujet de conversation de la part de S, changement dû au fait qu'elle pense que le sujet (le divorce des parents de C) n'est pas approprié pour une discussion en télé-tandem. Or, les autoconfrontations mettent en lumière le fait que les deux étudiantes ont une perspective complètement différente : alors que C ne se pose pas de questions et trouve la conversation tout à fait normale, S trouve le sujet gênant. Le deuxième extrait porte sur l'étonnement de C quand S lui dit que dans le cybercafé où elle se trouve, il y a quelqu'un en train de fumer. Cette fois, c'est S qui semble ne pas s'apercevoir de la perspective de l'autre et ne pas comprendre que C est étonnée. A nouveau, les interlocutrices n'approfondissent pas la question et changent de sujet. Seulement dans les entretiens d'autoconfrontation elles se rendront compte des constructions de sens différentes amenant à des jugements portés sur un même phénomène et de la variété des perspectives au-delà de ce qui peut sembler normal (Cappellini 2014c).

Dans nos termes, il semble que les positionnements d'expertise culturelle reflètent une absence d'apprentissage II en faveur d'une centration sur les informations en termes de savoir. Nous arrivons donc à la conclusion de la nécessité d'une intervention tutoriale pour la modification des représentations à propos de ce que c'est un apprentissage d'ordre culturel en télé-tandem. Cette intervention pourrait venir au milieu du parcours des apprenants.

4.1.3 Positionnements d'expertise technique

Dans le corpus analysé, les positionnements d'expertise technique sont rares : dix au total. Ces positionnements apparaissent toujours dans le cadre de séquences conversationnelles d'orientation vers le dispositif technique (Mondada 2007 et 2.5.4.4). Autrement dit, les positionnements d'expertise technique arrivent quand un interlocuteur, par ses ostensions, fait comprendre à l'autre interlocuteur que le canal de communication n'est pas optimal. Si ces séquences d'orientation vers le dispositif technique sont très fréquentes, la communication qui s'y développe est souvent une communication à fonction phatique (Jakobson 1963) sans aucune procédure de positionnement d'expertise. Dans les dix occurrences de positionnements d'expertise technique que nous avons repérées, huit fois les interlocuteurs se positionnent en tant que novices et deux fois dans une relation expert-novice.

Dans les huit positionnements novice-novice, on peut noter que lors de l'apparition de problèmes techniques, une des deux interlocutrices avoue ne pas savoir à quoi les problèmes sont dus et/ou comment les résoudre, en se positionnant ainsi en tant que novice. La plupart des fois, de sa part l'autre interlocutrice ne se positionne pas. L'exemple suivant, qui arrive à la fin d'une séquence d'orientation vers le dispositif technique, montre cette dynamique (LS2) :

Exemple 25

S verbal fr	ah je t'entends tout p'tit peu [geste illustratif]
TC	00:01:43.371 - 00:01:46.174
L verbal fr	p'tit peu je sais pas comment faire
TC	00:01:46.712 - 00:01:50.432
L verbal fr	maintenant c'est mieux c'est mieux ou pas
TC	00:01:56.342 - 00:01:58.472
L verbal fr	ah d'accord donc maintenant là
TC	00:01:59.317 - 00:02:03.465
S verbal fr	oui
TC	00:01:58.637 - 00:01:58.937

Dans cet échange, l'étudiante française (S) signale initialement l'existence d'un problème de volume, en exploitant les modes verbal oral, gestuel et mimique. Suite à ce tour de parole,

l'étudiante chinoise (L) répète et avoue ne pas connaître une solution pour le problème. Ensuite, on peut noter une longue pause de six secondes environ, après laquelle l'étudiante chinoise demande à nouveau si le canal de communication est acceptable. Nous pouvons noter le rôle joué par la multimodalité de l'environnement technique. Le verbal est accompagné par des mimiques (souvent froncements, comme dans l'exemple précédent) et parfois par l'utilisation du clavier (par exemple LS5 24sec-2min6). Cette utilisation du clavier peut être classée comme « compensatoire » (Hampel et Stickler 2012), autrement dit elle compense, pendant les problèmes techniques, les défaillances de la modalité audio.

Notons que dans cet exemple, S ne répond pas au positionnement d'incompétence²⁶² de L, ce qui est commun à trois autres positionnements novice-novice. Ce silence pourrait nous amener à conclure que l'interlocuteur avalise implicitement le positionnement. Néanmoins, une explication plus plausible pour le fait que ces positionnements sont faits de manière unilatérale et qu'ils ne produisent pas de réplique pourrait être que leur fonction est moins de présenter un manque d'expertise que de « remplir », pour ainsi dire, le temps d'attente d'une résolution du problème technique, résolution sur laquelle la marge de manœuvre des interlocuteurs est souvent réduite, voire inexistante. Par conséquent, quatre des huit positionnements d'expertise technique novice-novice sont en réalité des faux-positionnements. Le même est valable pour deux autres positionnements novice-novice (CS4 9min12-9min52, CS5 50min10-50min37), même si dans ce cas les deux étudiantes se positionnent en tant que novices en avouant leur incompétence technique. Les dynamiques de positionnement d'expertise technique sont légèrement différentes en deux occasions : LS2 12min50-13min30 et LS5 24sec-2min6. Voici la transcription de la première de ces deux occurrences :

Exemple 26

S verbal fr	euh j- , je comprends pas trop
TC	00:12:53.858 - 00:12:57.528
L verbal chn	听见我说话了吗 S? [S, entends-tu quand je parle ?]
TC	00:12:50.683 - 00:12:52.073
L verbal chn	嗯 S 能听见我说话吗? [euh S peux-tu entendre quand je parle ?]
TC	00:12:58.023 - 00:13:00.783
S verbal chn	我[inc] [je [inc]]
TC	00:13:02.893 - 00:13:04.233
S paraverbal	ah !
TC	00:13:06.223 - 00:13:06.843
L verbal chn	啊我查到了 [ah je l'ai trouvé]

²⁶² Nous tenons à souligner que nous utilisons le terme « incompétence » sans aucune connotation péjorative, mais en tant qu'antonyme de « compétence ».

TC	00:13:05.653 - 00:13:06.853
S paraverbal	rire
TC	00:13:07.523 - 00:13:08.103
L verbal chn	能听到了吗? [peux-tu entendre ? ²⁶³]
TC	00:13:08.333 - 00:13:09.270
S verbal fr	je s- je suis désolée je te vois je t'entends très très mal
TC	00:13:08.801 - 00:13:11.651
L verbal fr	ah zut euh je je sais pas comment faire , le maicrophone est dans mon ordi
TC	00:13:11.996 - 00:13:19.533
S verbal fr	euh je crois je crois que c'est à cause de la connexion
TC	00:13:17.904 - 00:13:21.079
L verbal chn	euh peut-être je sais pas 现在能听见我说话吗? 我尽量说得大声点儿 [maintenant peux-tu entendre quand je parle ? Je m'efforce de parler un peu plus haut]
TC	00:13:22.071 - 00:13:28.921
S verbal chn	对啊 我听楚你 [?] [oui hein je t'entends *clairement]
TC	00:13:27.816 - 00:13:30.096

Comme dans l'exemple précédent, nous nous trouvons dans une séquence d'orientation vers le dispositif technique à cause de problèmes dans le canal de communication. Après un premier temps où L, étudiante chinoise, affirme avoir trouvé la solution, les problèmes subsistent et on arrive à un positionnement de novice de sa part (« je sais pas comment faire »). Contrairement à l'exemple précédent, cette fois S réagit à ce positionnement, en affirmant croire que les problèmes sont dus à la connexion. Cet énoncé pourrait sembler à première vue un positionnement en tant qu'experte dans la mesure où elle fournit, ou du moins fait l'hypothèse de, une explication, en affirmant ainsi avoir une certaine connaissance. Néanmoins, un premier élément qui nous conduit à ne pas analyser cela comme l'expression d'une expertise est la modalisation « je crois », qui indique moins une connaissance amenant à un diagnostic que l'hypothèse d'un novice, ou en tout cas d'un non expert. De plus, S ne propose pas de solution au problème technique (ni éventuellement affirme l'impossibilité d'une solution), ce qui nous semble constitutif d'un positionnement d'expertise technique face à un problème dans le canal de communication. Ces considérations nous ont amené à considérer les deux positionnements signalés ci-dessus comme des positionnements novice-novice. Enfin, nous avons noté que deux occurrences de positionnements d'expertise technique sont des positionnements expert-novice : AH2 5min18-5min28 et AH3 45sec-2min45. Voici la transcription du premier :

²⁶³ Littéralement : “pouvoir entendre ?”.

Exemple 27

H verbal fr je sais pas comment envoyer les photos par le skype
TC 00:05:18.615 - 00:05:22.314

A verbal fr faut faut juste faire copier et coller dans le truc des
messages mais tu peux m'envoyer par e-mail c'est très bien
TC 00:05:23.291 - 00:05:28.169

Avant tout, nous pouvons noter deux différences avec le cas de figure précédent. La première est que la question technique qui amène H (étudiante chinoise) au positionnement de novice – exprimé à nouveau en affirmant son incompetence – ne concerne pas un dysfonctionnement des modalités audio et/ou vidéo, mais l'envoi de fichiers, dans ce cas de photos, par le logiciel de visioconférence. La deuxième différence est que l'interlocutrice, A, se positionne pleinement en tant qu'experte en fournissant non une, mais deux solutions à l'impasse de l'incompétence pour l'envoi des photos. De plus, nous devons noter que l'énoncé de H pourrait être formulé en fonction des échanges antérieurs (non visibles dans l'exemple) entre les deux étudiantes, échanges pendant lesquels A déjà avait envoyé des photos par le logiciel de visioconférence. En ce sens, le positionnement de novice pourrait être une demande implicite d'aide, de soutien, d'étayage, demande qui positionne corrélativement A en tant qu'experte. Nous pouvons donc conclure que les positionnements d'expertise technique expert-novice représentent une forme d'étayage en télé-tandem, étayage portant sur la composante multimodale de la compétence de communication à l'œuvre dans ce type de dispositif.

Avant de conclure sur les positionnements d'expertise technique, nous voudrions nous arrêter sur le fait que dans notre corpus, il n'y a jamais de positionnement d'expertise technique expert-expert. Cela nous semble suggérer que les positionnements d'expertise techniques apparaissent seulement quand il y a une question technique à résoudre et que l'une des deux interlocutrices ne sait pas comment faire, donc quand du moins l'un des deux interlocuteurs se positionne en tant que novice. Autrement, la résolution de questions techniques ne serait pas thématifiée dans l'interaction et donnerait lieu à une gestion individuelle en dehors de l'interaction.

En conclusion, nous pouvons noter que dans notre corpus, si les séquences d'orientation vers le dispositif sont nombreuses, celles de positionnement d'expertise technique sont très rares (une toutes les deux heures environ en moyenne). Les positionnements peuvent être de deux types. Les positionnements novice-novice sont les plus nombreux et les plus variés. Les positionnements expert-novice sont plus rares et représentent une forme d'étayage pour le développement de la composante multimodale de la compétence de communication. Enfin, comme les occurrences de positionnements d'expertise technique sont si rares dans notre corpus, nous avons choisi de ne pas les prendre en compte dans les calculs de l'analyse quantitative.

4.1.4 Autres positionnements

En 4.1.2 nous avons abordé les positionnements d'expertise culturelle, pour passer ensuite en 4.1.3 aux positionnements d'expertise technique. Dans ce paragraphe, nous aborderons deux derniers types de positionnement qui peuvent apparaître lors des interactions télé-tandem. Nous devons noter que ces positionnements ne sont pas à proprement parler des positionnements d'expertise. Cependant, ne pas les décrire, même si ce n'est que très brièvement, nous semblerait une omission préjugant une bonne compréhension de la dimension sociale des interactions.

Les deux types de positionnements ont été classés en fonction des sujets de conversation. Ainsi, dans un premier temps nous montrerons les caractéristiques des positionnements avec sujet personnel et en quoi ils se différencient des positionnements d'expertise culturelle. Dans un second temps, nous aborderons les positionnements concernant d'autres sujets.

4.1.4.1 Positionnements avec sujet personnel

Les positionnements avec sujet personnel apparaissent, comme leur nom l'indique, quand les étudiantes discutent de sujets liés à leur vie personnelle. Si l'on veut appliquer les notions d'expertise à ces positionnements, nous pouvons affirmer d'une part que la personne parlant de son expérience personnelle se place en experte par rapport à ce sujet. L'extrait suivant montre un exemple de positionnement avec sujet personnel (CW5) :

Exemple 28

W verbal fr et tes parents ont-ils fait bon voyage à toulouse ?
TC 00:00:56.530 - 00:01:01.159

C verbal fr euh ouais ça a été ça été mais il a pas fait beau , il a
beaucoup plu du coup vu qu'ils sont restés que deux jours ,
c'était un peu dommage
TC 00:01:01.944 - 00:01:13.348

Dans l'extrait, l'étudiante chinoise se renseigne sur le voyage des parents de l'étudiante française dans la ville où elle effectue son stage. Nous sommes donc clairement dans le cadre d'un sujet personnel où l'étudiante française se positionne comme la personne qui possède les informations sur le sujet de discussion.

Si le classement d'extraits comme le précédent est assez facile, il en va autrement pour d'autres échanges et séquences des interactions télé-tandem. En particulier, parfois le personnel se mélange avec le culturel, comme dans l'extrait suivant, qui montre une succession d'un positionnement avec sujet personnel et d'un positionnement d'expertise culturelle expert-novice (CW3) :

Exemple 29

W verbal fr euh tu tu travailles maintenant ?
TC 00:04:11.120 - 00:04:14.620

C verbal fr ouais mais en fait c'est un stage
TC 00:04:16.216 - 00:04:17.651

W verbal fr euh c'est quel genre de stage ?
TC 00:04:19.153 - 00:04:21.193

C verbal fr dans une association
TC 00:04:21.603 - 00:04:22.581

W verbal fr euh c'est euh c'est c'est votre ton ta spécialité euh euh ton
euh ton stage c'est euh i- ils sont
TC 00:04:23.998 - 00:04:37.379

C verbal fr en fait en fait à la fac pour valider notre année on doit
effectuer un stage soit dans une entreprise dans une
association euh dans différents types de structures et c'est
minimum deux mois en fait et après c'est pour valider notre
année à la à l'université , si on fait pas ce stage on peut
pas valider notre année en fait
TC 00:04:37.999 - 00:05:03.830

Au début de l'extrait, l'étudiante chinoise (W) demande à l'étudiante française (C) si elle a commencé à travailler. Nous nous trouvons dans un positionnement avec sujet personnel puisqu'il s'agit d'une question portant sur la vie de C. L'étudiante française précise qu'il s'agit d'un stage, et non d'un travail, au sein d'une association. Quand l'étudiante chinoise pose une nouvelle question, assez confuse, concernant la relation entre le stage et l'université, l'étudiante française passe d'un positionnement avec sujet personnel pendant lequel elle décrivait son propre vécu à un positionnement d'expertise culturelle expert-novice où elle présente en tant qu'experte le fonctionnement soit des masters professionnels, soit du master dans lequel elle est inscrite. D'ailleurs, notons que le passage d'un positionnement à l'autre se fait dans cet extrait avec un changement du pronom sujet, qui passe de « je » à « nous » et « on », à signaler le passage de la description d'un phénomène particulier à la description d'une dynamique générale.

Dans nos analyses, nous avons fait l'effort de distinguer ces deux cas de figure. D'une part, nous avons classé comme positionnement avec sujet personnel tous les échanges portant sur le vécu des interlocutrices. D'autre part, quand une des étudiantes commençait à formuler des généralisations concernant un fait des cultures chinoises ou françaises, nous avons classé l'extrait comme un positionnement d'expertise culturelle. Pour conclure, anticipons que même si, du point de vue des expertises, les positionnements avec sujet personnel n'apportent pas des informations très intéressantes pour l'analyse, ces positionnements se sont révélés très importants lors de l'analyse quantitative (*infra*).

4.1.4.2 Positionnements avec autres sujets

Un dernier type de positionnement est celui des positionnements avec des sujets de conversation « autres ». Par « autres », nous indiquons tous ces sujets de discussion qui n'appartiennent ni à la sphère personnelle, ni à celle technique, ni aux cultures françaises et chinoises. Des exemples de tels sujets peuvent être des films d'Hollywood, tel *Titanic* (CW4 54min48), ou la situation économique en Thaïlande (LS4 2min50). Lors de discussions à propos de tels sujets, théoriquement nous pouvons retrouver tous les positionnements d'expertise que nous avons observés concernant les expertises culturelles. Néanmoins, nous avons pu observer seulement des procédés de positionnement expert-novice, comme pour la séquence sur la Thaïlande, soit des positionnements expert-expert en accord, comme pour la séquence sur le *Titanic* et les bandes originales des films. Lors des analyses, nous avons décidé de ne pas opérer une analyse en détail des procédés de positionnements avec autres sujets car il nous a semblé que le traitement de ces sujets ne rentre pas forcément dans les objectifs pédagogiques des apprentissages en (télé)tandem, focalisés plutôt sur des aspects culturels ou la relation interpersonnelle. Par conséquent, cette catégorie est devenue une sorte de « non-catégorie », tant que dans ELAN nous n'avons pas inséré d'annotation concernant les séquences et les échanges avec sujets « autres ».

4.1.5 Récapitulatif des catégories et conclusion

Dans le cadre théorique nous avons noté que la situation est composée de plusieurs contextes (contexte et métacontexte) qui évoluent tout au long des interactions (2.2.4.2). En particulier, nous avons souligné l'importance de la co-construction du métacontexte et plus particulièrement des catégorisations opérées par chacun des interlocuteurs sur soi et sur l'autre. De plus, pour l'étude de l'appropriation des langues étrangères, nous avons pu noter l'importance de la prise en compte de la dimension sociale des interactions non seulement dans l'étude de la médiation et de l'étayage (2.3.2.3.1), mais aussi plus largement dans la co-construction du métacontexte par les positionnements discursifs (2.3.3.3).

Dans ce premier chapitre des analyses, nous nous sommes donc arrêté sur l'étude de la dimension sociale des interactions télé-tandem sous l'angle des positionnements d'expertise technique et culturelle. Les analyses nous ont amené d'une part à la formulation de catégories avec une valeur émique, d'autre part à une série d'observations concernant les procédés conversationnels à l'œuvre dans chaque type de positionnement et leur développement par les interlocutrices en fonction des caractéristiques de l'environnement de communication.

Pour ce qui est des positionnements d'expertise culturelle, nous avons distingué trois grands ensembles de positionnements : les positionnements expert-novice, les positionnements expert-

expert, et les positionnements novice-novice. Dans les premiers, une des deux étudiantes se positionne et/ou est positionnée par son interlocutrice concernant un sujet de discussion relevant des cultures chinoises ou françaises. Dans la très grande majorité des cas, la personne positionnée en tant qu'experte est l'étudiante qui parle de sa propre culture. Néanmoins, nous avons aussi relevé des exemples de ce que nous avons appelé une « expertise inversée ». Dans le cas des positionnements expert-expert, pendant lesquels les deux étudiantes se positionnent en tant qu'expertes concernant le sujet de discussion, nous avons distingué les positionnements où les deux étudiantes sont d'accord et ceux où elles sont en désaccord. Dans ce deuxième cas, nous avons noté que l'étudiante se positionnant en tant qu'experte à propos de sa propre culture finit toujours par prévaloir sur son interlocutrice. Enfin, dans les positionnements novice-novice, nous avons noté comment des questions de la part de l'étudiante se positionnant en tant que novice concernant un sujet de la culture de l'autre peuvent amener l'autre étudiante à avouer son ignorance. Dans ce cas, après son aveu, cette étudiante va soit rediriger la conversation vers des sujets connus, soit rechercher les informations demandées sur Internet.

Notons dès maintenant que dans nos analyses, notamment en fonction des analyses statistiques, nous avons voulu distinguer les sujets relevant des cultures françaises et chinoises. Ainsi, chacune des catégories de positionnement d'expertise culturelle que nous avons illustrées a été divisée en deux dans les annotations dans ELAN et dans les analyses statistiques. Par exemple, pour la catégorie de positionnement d'expertise culturelle expert-novice, nous avons créé deux catégories possibles dans ELAN : positionnement expert-novice concernant un sujet français et positionnement expert-novice concernant un sujet chinois. Cette distinction nous a fait questionner deux cas de figure de positionnement. Le premier cas est celui des regards croisés, autrement dit quand les étudiantes parlent par exemple de la perception d'un fait de la culture chinoise par les Français (LS4 23min46-24min21). Dans ce cas, nous avons opté pour une classification dans les sujets français, puisque le sujet de conversation est moins le fait de la culture chinoise que sa perception en France. Le deuxième cas est celui des comparaisons, comme dans un énoncé tel « je pense que euh votre vie votre vie euh il est beaucoup de euh il y a plus de plaisir que nous en Chine » (CS1 33min43). Pour de tels énoncés, où il n'est pas possible de distinguer, nous avons décidé de créer une sous-catégorie d'annotation qui est celle de sujet français et chinois, où les deux interlocutrices sont toujours positionnées en tant qu'expertes.

En ce qui concerne les positionnements d'expertise technique, nous avons noté que, malgré l'omniprésence de séquences d'orientation vers le dispositif technique (Mondada 2007), ils demeurent assez rares. Pour cette raison, nous nous limiterons à leur analyse dans ce chapitre et ne les intégrerons pas dans la liste des catégories pertinentes pour l'analyse quantitative (4.3).

Enfin, nous avons abordé deux dernières catégories de positionnement discursif dans les interactions télétandem. La première catégorie concerne les sujets d'ordre personnel. Pendant ces séquences des interactions télétandem, chacune des interlocutrices parle de son propre vécu personnel et se positionne discursivement en tant qu'experte concernant le sujet de conversation. La deuxième et dernière catégorie porte sur des sujets « autres », c'est-à-dire des sujets qui ne concernent ni le vécu des interlocutrices, ni des sujets des cultures chinoises et françaises. Le tableau suivant donne une vue d'ensemble des catégories élaborées :

Tableau 5. Catégories de positionnement discursif

Positionnements d'expertise technique	
expert-novice	
novice-novice	
Positionnements d'expertise culturelle	
<i>Sujet français</i>	expert-novice
	expert-novice inversé
	expert-expert d'accord
	expert-expert en désaccord
	novice-novice
<i>Sujet chinois</i>	expert-novice
	expert-novice inversé
	expert-expert d'accord
	expert-expert en désaccord
	novice-novice
<i>Sujet français et chinois</i>	expert-expert
Positionnements avec sujet personnel	
Positionnements avec sujet « autre »	

Pour conclure, dans ce chapitre nous nous proposons d'étudier la co-construction du métacontexte par la production d'ostensions et d'inférences des indices de contextualisation. Tout au long du chapitre, nous avons noté comment les procédés de positionnement sont produits en mobilisant et en investissant les affordances et les affordances communicatives de la situation de communication. Ainsi, nous avons pu noter que certains procédés de gestion de l'interaction sont communs aux différents positionnements, notamment en ce qui concerne les modes verbal, paraverbal et posturo-mimo-gestuel. D'autre part, les analyses ont montré des caractéristiques propres à certains positionnements, tel l'envoi de documents dans les positionnements expert-novice ou le recours à

Internet dans les positionnements novice-novice. De plus, nous avons noté que, sauf pour les positionnements d'expertise culturelle expert-expert en accord, le rôle d'expert revient en dernier lieu à la personne « native » de sa propre culture. Cet aspect nous semble un des traits constitutif des interactions télé-tandem de notre corpus.

4.2 Séquences latérales d'étayage

4.2.1 Introduction

Dans le chapitre précédent, nous avons étudié la co-construction du métacontexte en focalisant notre attention sur les procédés de positionnement d'expertise technique et culturelle. Cela nous a amené à identifier, par une démarche qualitative, compréhensive et constructiviste, des catégories d'analyse de ces positionnements qui sont d'une part pertinentes d'un point de vue émique, d'autre part nécessaires pour la construction de notre modèle de l'étayage en télé-tandem. Dans ce chapitre, nous focaliserons notre attention sur la dernière expertise qui nous intéresse, celle langagière. Plus précisément, nous nous attachons à l'étude des séquences latérales que nous avons appelées, en 2.3.3.4, « ayant potentiellement trait à l'acquisition ». Nous verrons que ces séquences latérales constituent la forme principale d'étayage portant sur la composante langagière de la compétence de communication, d'où le fait que nous les appelons « séquences latérales d'étayage ».

Dans ce chapitre nous exposons notre démarche constructiviste et le parcours qui nous a amené à notre modélisation. Avant tout, nous explicitons notre premier essai de catégorisation à partir des catégories existantes dans la littérature ainsi que les problèmes que celui-ci a posé (4.2.2) et la confrontation aux données. Ensuite, nous explicitons l'adoption d'une catégorisation par prototypes (4.2.3). Cette dernière est illustrée en 4.2.4 à l'aide de nombreux exemples tirés de notre corpus. Tout au long du paragraphe 4.2.4, nous nous arrêtons principalement sur les caractéristiques discursives de notre catégorisation, non sans formuler des remarques ponctuelles concernant la multimodalité de la CMO par visioconférence. Ces remarques seront ensuite précisées et systématisées en 4.2.5.

4.2.2 Un premier essai de catégorisation

Dans la synthèse du deuxième chapitre de notre cadre théorique, nous avons vu que l'étayage peut être considéré comme un phénomène dialogique multidimensionnel et multimodal, constitué de différents types de régulations basées sur l'attention conjointe. Dans le chapitre suivant, le troisième de notre cadre théorique, nous avons passé en revue trois approches pour envisager ces régulations. Lors de notre premier essai de catégorisation des séquences d'étayage langagier, nous avons essayé les différentes approches dans le cadre de recherches présentées à des colloques internationaux et ensuite publiées. Ainsi nous avons mobilisé à tour de rôle le cadre input-interaction (Cappellini et Zhang 2013), la théorie socioculturelle (Cappellini 2012) et les catégories de séquences latérales de la mouvance interactionniste (Cappellini 2014).

Pendant la construction de notre cadre théorique et de notre positionnement, nous avons vite abandonné les outils du cadre input-interaction à cause de nombreuses incompatibilités méthodologiques et plus largement épistémologiques. Ainsi par exemple, dans notre recherche dans le cadre input-interaction (Cappellini et Zhang 2013), en suivant la tradition de ce cadre (par ex. Bower et Kawaguchi 2011), nous avons repéré les erreurs non corrigées. Néanmoins, adopter un positionnement compréhensif, donc se focalisant sur la perspective émique, revient à affirmer qu'une erreur non corrigée dans l'interaction n'est pas une erreur digne de ce nom (Gajo et Mondada 2000 : 138-139 ; Py 2000).

4.2.2.1 Une articulation des catégories existantes

Dans une étude successive (Cappellini 2014), nous avons entre autres repris les catégories de séquences latérales ayant potentiellement trait à l'acquisition passées en revue en 2.3.3.4.1. Nous devons noter à ce propos que ces catégories, telles qu'elles sont présentées dans les différents articles présentés dans notre cadre théorique, ne sont pas mutuellement exclusives et présentent au contraire des nombreuses superpositions. Cela nous semble dû au fait que les études desquelles nous avons tiré ces catégories s'étendent sur un arc de plus de dix ans, de 1989 à 2002. Par conséquent, pendant nos analyses, par des allers-retours entre les définitions des auteurs et nos propres données, nous avons dû organiser de manière systématique ces catégories afin d'éviter d'attribuer plusieurs catégories aux mêmes phénomènes. Dans les lignes qui suivent, nous décrivons cette systématisation, relevant d'une perspective constructiviste.

Avant tout, nous devons noter que dans leur article fondateur sur les séquences potentiellement acquisitionnelles (dorénavant SPA), De Pietro *et al.* (1989) incluaient des éléments d'ordre morphosyntaxique. Néanmoins, Jeanneret et Py (2002) ont ensuite identifié des caractéristiques propres aux SPA syntaxiques, en permettant de les isoler des autres SPA. Par conséquent, nous parlerons de SPA lexicales (dorénavant SPAlex) pour nous référer à toute SPA portant sur le lexique, et de SPA syntaxiques (dorénavant SPAsyn) pour les cas contraires.

En outre, nous avons noté comment Py (1989) distingue deux types de SPA : collaboratives et cosmétiques. Par SPA d'ordre collaboratif, Py se réfère à des SPA où l'on peut noter une certaine collaboration (au sens de Grice) entre les interlocuteurs afin d'arriver à une intercompréhension initialement défaillante. Au contraire, les SPA « cosmétiques » sont détachées de tout problème d'intercompréhension. Autrement dit, le locuteur natif (que nous appellerions plus volontiers « usager expert ») comprend ce que l'alloglotte veut dire, mais décide d'intervenir afin de rendre l'énoncé de l'alloglotte plus conforme aux normes langagières. Or, nous avons noté que le même auteur a théorisé ensuite la notion de séquence d'évaluation normative (Py 2000) (dorénavant SEN).

Dans le cas d'interventions « cosmétiques », c'est-à-dire déliées de problèmes d'intercompréhension, nous parlerons de SPA si la séquence débute avec une sollicitation de l'apprenante, soit sous forme explicite, soit implicite comme dans le cas d'hésitations. Si par contre aucune sollicitation n'est identifiable, nous classerons la séquence comme une SEN. En d'autres termes, la présence d'une sollicitation est pour nous un critère distinctif entre SPA (avec sollicitation) et SEN (sans sollicitation). Cela revient à affirmer également que nous nous éloignons tant des observations de Jeanneret et Py (2002), pour qui une SPAsyn peut débiter sans sollicitation, que, en partie, de celles de De Pietro *et al.* (1989), qui listent la correction parmi les intentions de l'alloglotte pouvant déclencher une SPA (*ibid.* 102).

Enfin, dans notre revue nous avons distingué les séquences conversationnelles explicatives (Gulich 1990) (dorénavant SCE) des séquences analytiques (Krafft et Dausendschon-Gay 1994). Après réflexion, il nous semble néanmoins possible de regrouper ces deux catégories, car il s'agit de deux procédés possibles de traitement de l'incompréhension d'un énoncé du natif par l'alloglotte. En effet, c'est seulement dans le noyau explicatif que les deux séquences se différencient.

Ces réflexions nous ont fait aboutir à une première version de notre modèle de l'étayage portant sur la composante langagière. Le tableau suivant, qui reprend le tableau 1, présente une description de chaque type de séquence latérale d'étayage :

Tableau 6. Catégories de séquences latérales d'étayage langagier

<i>Type</i>	<i>Description et caractéristiques distinctives</i>	<i>Phases</i>
SPAlex	Une Séquence Potentiellement Acquisitionnelle lexicale est une séquence où, pendant son tour de parole, l'apprenante est confrontée à un manque de lexique. La séquence vise à résoudre ce manque.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sollicitation (hésitation, demande explicite d'aide) 2. Donnée (item lexical donné par l'usagère experte) 3. Prise (répétition de l'item lexical) ou résistance (pas de répétition)
SPAsyn	Une Séquence Potentiellement Acquisitionnelle syntaxique est une séquence où, pendant son tour de parole, l'apprenant a une incertitude concernant la morphosyntaxe. La séquence vise à résoudre cette incertitude.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sollicitation (hésitation, demande explicite) 2. Donnée et dé-contextualisation (par exemple avec des « exemples paradigmatiques ») 3. Prise (intégration de la structure dans le discours) ou résistance
SEN	Une Séquence d'Evaluation Normative est une séquence où l'usager expert décide qu'il doit « corriger » un tour de parole de l'apprenant soit parce qu'il le trouve erroné, soit parce qu'il correspond à une variante jugée inacceptable dans la situation d'interlocution.	<p>(pas de sollicitation)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Hétérostructuration 2. Prise (répétition de la « correction ») ou résistance
SCE	Une Séquence Conversationnelle	<ol style="list-style-type: none"> 1. Constitution (soit par un silence, soit par

	Explicative est une séquence où l'apprenant ne comprend pas un élément dans le tour de parole de l'utilisateur expert. Soit l'apprenant le signale, soit l'utilisateur expert s'en aperçoit. Ensuite il explique l'élément en question.	une demande explicite ou implicite) 2. Noyau explicatif (l'utilisateur expert, éventuellement dirigé par l'apprenant, explique l'élément en question.) 3. Ratification (l'apprenant fait comprendre qu'il a compris)
--	---	--

4.2.2.2 Exemples de séquences latérales d'étayage

Dans notre corpus, nous avons trouvé des exemples de séquences latérales qui correspondent à la description donnée par les différents auteurs pour chaque catégorie. Dans cette section, nous abordons ces exemples, en commençant par les SPAlex (CS2) :

Exemple 30

S oral fr j'ai aussi une question euh en fait je ne sais pas euh si je
dois si je dois m'inscrire aux études de master euh parce que
euh tu sais maintenant je ne euh les études les diplômes de
master euh c'est euh comment comment dire euh c'est
principalement pour des pour des études pour pour euh
TC 00 :22 :27.790 - 00 :22 :50.140

C oral fr la recherche ?
TC 00 :22 :50.550 - 00 :22 :51.534

S oral fr oui pour la recherche [...]
TC 00:22:52.482 - 00:22:54.680

C paraverbal euh
TC 00:22:53.142 - 00:22:53.782

L'exemple est tiré d'une séquence où les deux étudiantes discutent de l'éventuelle poursuite de leurs études. A un moment de son tour de parole, l'étudiante chinoise, qui s'exprime en français, produit plusieurs faux départs et plusieurs hésitations verbales (« comment dire ») et paraverbales (« euh »). Ces hésitations et ces faux départs constituent la phase de sollicitation de la SPAlex et, du point de vue des positionnements discursifs d'expertise langagière, ils peuvent être interprétés comme un positionnement en tant que novice. L'utilisatrice experte profite d'une hésitation paraverbale pour s'emparer de la parole et proposer un item lexical, ce qui constitue une donnée. De plus, en proposant cette donnée, l'utilisatrice experte se positionne en experte concernant la langue. L'apprenante ensuite approuve la proposition en disant « oui » et opère une prise en répétant la donnée. Notons d'ailleurs que cette prise est contextualisée, car l'item lexical est inséré dans l'énoncé de départ. Nous voyons donc comment, dans cet exemple, tous les éléments constitutifs des SPAlex sont présents.

Le deuxième exemple que nous prenons en considération est celui des SPAsyn. La séquence latérale a lieu à l'intérieur d'une séquence de présentation du Nouvel An chinois et plus

spécifiquement de la croyance à la base de l'utilisation des pétards et de la couleur rouge dans les festivités (CS4) :

Exemple 31

S oral fr	oui c'est pour c'est pour chasser c'est pour chasser les euh le euh la bête cette bête oui euh en chine en chinois c'est 年兽 euh attends c'est une bête une bête redoutable une bête très violente
TC	00 :25 :26.171 - 00 :25 :44.098
S oral fr	une bête c'est féminin ?
TC	00 :25 :46.219 - 00 :25 :47.599
C oral fr	une bête oui oui
TC	00 :25 :48.521 - 00 :25 :49.451
C oral fr	le le nom le nom c'est féminin oui
TC	00 :25 :52.479 - 00 :25 :55.324
S oral fr	ah oui une bête
TC	00 :25 :56.056 - 00 :25 :57.689
C oral fr	d'accord
TC	00 :25 :58.646 - 00 :25 :59.407

Pendant son explication, l'apprenante produit une pause intra-tour de plus de deux secondes. Ensuite, elle pose une demande de confirmation sur le genre du mot « bête », ce qui constitue une sollicitation. L'usagère experte, après une pause assez longue montrant peut-être qu'elle ne s'attendait pas une telle question, répond par la positive une première fois. Comme lors du point de transition l'apprenante ne reprend pas la parole (peut-être à cause de problèmes techniques), l'usagère experte répète sa confirmation après environ trois secondes. Ces deux confirmations constituent des données. L'apprenante ensuite acquiesce et répète « une bête », en opérant une prise. Dans cette prise, on peut noter que la question de départ était formulée afin de comprendre non seulement le genre du mot « bête », mais aussi quel article devait lui être antéposé. Autrement dit, la SPA porte sur une relation syntaxique basée sur le genre du mot « bête ». En conclusion, comme pour l'exemple précédent, nous trouvons les phases typiques d'une SPAsyn.

Notre troisième exemple illustre une SEN. Il est tiré de la suite du premier exemple. Les étudiantes parlent de ce qu'elles veulent faire à l'avenir (CS2) :

Exemple 32

S oral fr	oui pour la recherche euh mais il y a il y a surtout pour surtout comme nous nous étudions des euh une langue euh une langue comme français comme allemand euh mais euh si tu t'inscrire si tu t'inscris euh aux études de master euh peut-être c'est c'est trop euh c'est euh peut-être tu dois aussi t'inscrire euh t'inscrire aux études de doctorat et enfin euh tu deviens tu deviendras un professeur mais moi je euh je pense que les études c'est pour bien utiliser mon ma spécialité je veux faire des choses bien concrètes euh comme
-----------	--

comme interprète comme tu sais je voudrais une vie je
voudrais mener une vie plus plus intéressante pas pas comme
le professeur je pense la vie est très monovole
TC 00 :22 :52.482 - 00 :24 :15.680

C oral fr monotone oui je vois
TC 00:24:15.780 - 00:24:17.412

S paraverbal euh euh
TC 00:24:15.766 - 00:24:17.326

C paraverbal rire
TC 00 :24 :16.456 - 00 :24 :16.796

S oral fr oui tous les jours euh apprendre euh les étudiants la même
chose et tu sais ?
TC 00 :24 :17.586 - 00 :24 :29.143

A la fin de son long tour de parole, l'apprenante (S) fait une erreur en disant « monovole » au lieu de « monotone ». L'usagère experte comprend tout de même ce que son interlocutrice veut dire et décide d'intervenir pour la corriger. Dans le cadre de cette séquence latérale, il n'y a donc ni de sollicitation, ni de problème d'intercompréhension. Enfin, comme souvent il arrive dans les SEN, l'apprenante n'opère pas de prise, ce qui témoigne du fait que la séquence reflète plus un projet d'« enseignement » de la part de l'usagère experte qu'un projet d'apprentissage de la part de l'apprenante (Py 2000). Autrement dit, l'apprenante résiste à la correction et continue son discours comme si elle n'avait pas eu lieu. A nouveau, les éléments typiques de la description des SEN sont présents.

Le dernier exemple porte enfin sur une SCE (CS3) :

Exemple 33

C oral fr ce sont des sketchs
TC 00 :20 :33.254 - 00 :20 :34.274

C clavardage sketches
TC 00 :20 :35.201 - 00 :20 :38.341

S oral fr sketch ? c'est quoi ça ?
TC 00 :20 :36.104 - 00 :20 :38.644

C oral fr des c'est très très court c'est-à-dire ça dure ce sont des
scènes très courtes
TC 00 :20 :39.174 - 00 :20 :47.298

C oral fr et c'est très drôle
TC 00:20:50.286 - 00:20:51.386

S paraverbal ah
TC 00:20:48.436 - 00:20:49.016

S oral fr oui
TC 00 :20 :50.486 - 00 :20 :51.086

S oral fr oui euh comme l'a- l'accor- l'accordeur²⁶⁴ c'est court
TC 00 :20 :52.736 - 00 :20 :56.700

C oral fr même plus court parce que ce sont des scènes de allez deux
trois minutes et après ça change
TC 00:20:56.698 - 00:21:04.161

S paraverbal ah
TC 00:21:03.569 - 00:21:04.089

Dans l'exemple, l'usagère experte ETRE parle de sketches télévisés. Après le tour de parole « c'est des sketches », C laisse un point de transition. Comme son interlocutrice ne s'empare pas de la parole – on pourrait parler d'investissement 0 – C déduit qu'elle n'a pas compris le mot et décide de l'écrire dans le clavardage. Il est intéressant de noter que la manipulation au clavardage arrive légèrement avant le tour de parole de S qui explicite son incompréhension, ce qui signifie que l'usagère experte formule l'inférence d'un manque de compréhension avant le tour de parole de S, donc en se basant sur l'absence de prise de parole lors d'un point de transition. En d'autres termes, l'investissement 0 de S est central dans la phase de constitution. Cette première partie de l'exemple constitue la phase de constitution. Le noyau explicatif débute avec le clavardage et se poursuit avec une première définition sur la longueur des scènes. Suite à un autre point de transition laissé par C dans lequel S ne prend pas la parole, C reprend la parole pour rajouter un élément d'explication. Après une première ratification par du paraverbal, le noyau explicatif est ré-ouvert par S avec une demande de confirmation et la réponse de C. La séquence se ferme avec une nouvelle ratification paraverbale. Nous pouvons conclure en soulignant que l'exemple analysé présente les caractéristiques typiques des SCE.

4.2.2.3 Des exemples problématiques

Si la plupart des séquences latérales que nous avons repérées pouvaient rentrer dans les catégories du tableau 6, nous avons néanmoins trouvé plusieurs exemples qui ne correspondaient pas aux descriptions des différents auteurs et à l'articulation que nous en avons faite. Dans cette section, nous considérons deux de ces exemples problématiques.

Le premier exemple est tiré d'une séquence où L (étudiante chinoise) explique à S (étudiante française) une festivité chinoise et sur l'histoire mythologique à sa base (LS3) :

Exemple 34

L verbal fr il était un poète et aussi un policier [inc]
TC 00 :23 :03.497 - 00 :23 :10.420

S verbal fr et aussi un ?
TC 00 :23 :09.973 - 00 :23 :10.777

²⁶⁴ Titre d'un court-métrage dont les étudiantes avaient parlé avant dans l'interaction.

L verbal fr	policien policien
TC	00 :23 :11.360 - 00 :23 :14.369
S verbal fr	policien ? un politicien
TC	00 :23 :15.859 - 00 :23 :18.379
L verbal fr	ah oui oui désolée politicien
TC	00 :23 :18.804 - 00 :23 :21.164
S verbal fr	d'accord non c'est pas grave
TC	00 :23 :22.102 - 00 :23 :24.043
L verbal fr	il était un politicien et [...]
TC	00 :23 :24.487 - 00 :23 :26.400

Au début de cet exemple, l'étudiante chinoise, positionnée en tant qu'experte concernant un fait de la culture traditionnelle chinoise et en tant qu'apprenante pour l'utilisation de la langue française, produit un énoncé contenant un item lexical qui n'existe pas en français (policien). Cela entraîne une non compréhension de la part de l'usagère experte qui chevauche et interrompt le tour de parole de L avec une demande de clarification. L répond alors en répétant deux fois le mot, ce qui permet à L de comprendre et corriger. Suite à une prise décontextualisée et à deux tours d'aménagement des faces des interlocutrices, L opère une deuxième prise contextualisée et reprend son discours.

Cet exemple est problématique dans la mesure où il présente des caractéristiques à la fois des SPAlex et des SEN. Ainsi, nous pouvons noter qu'il n'y a aucune sollicitation de la part de l'apprenante, et que la séquence latérale est ouverte par une interruption de l'usagère experte, ce qui est une caractéristique typique des SEN. Par contre, l'interruption est causée par une incompréhension, alors que dans la définition des SEN, nous avons vu que ce type de séquence est délié de tout problème d'intercompréhension. Cette deuxième caractéristique nous ferait donc pencher vers une catégorisation comme SPAlex. Nous voyons donc comment notre premier essai de modélisation des séquences latérales d'étayage langagier pose des problèmes dans la confrontation aux données.

Un deuxième exemple, encore plus problématique, est le suivant. Il est tiré d'une séquence où les mêmes interlocutrices parlent de la Révolution Culturelle en Chine (LS2) :

Exemple 35

L verbal fr	euh c'est c'est pas dangereux mais c'est très difficile c'est-à-dire on doit faire des faire des ch- faire les travaux très très durs dans la campagne pas en ch- pas dans la ville
TC	01:36:21.309 - 01:36:38.870
S paraverbal	AH
TC	01:36:38.109 - 01:36:38.459
L verbal fr	tu sais ?
TC	01 :36 :40.329 - 01 :36 :40.759

S verbal fr alors ils peuvent -fin en français quand on parle de des gens
 qui sont employés à la campagne en chine pour des travaux
 très très difficiles on appelle ça une rééducation

TC 01 :36 :40.389 - 01 :36 :54.754

L verbal fr ah oui ! c'est juste c'est c'est juste comme le chinois
 rééducation oui d'accord

TC 01 :36 :55.479 - 01 :37 :03.843

L'exemple commence avec l'étudiante chinoise qui est en train de décrire un phénomène à l'aide de plusieurs énoncés. Pendant sa description, elle est interrompue par S, qui fait un chevauchement avec une exclamation paraverbale qui semble signaler qu'elle a compris de quel phénomène il s'agit. Suite à cette interruption, L s'arrête et pose la question « tu sais ? ». S ne répond pas directement à la question et commence un énoncé où elle fait référence aux normes langagières et termine en donnant le mot qui fait référence à ce phénomène exact. L'apprenante, après une exclamation mêlant verbal et paraverbal, affirme que le mot est équivalent à l'expression chinoise (在教育, littéralement « à nouveau » « éducation ») et termine la séquence latérale en disant « oui d'accord ». Cette séquence latérale pourrait sembler à première vue une SEN. En effet, l'usagère experte interrompt le tour de parole de l'apprenante pour fournir une meilleure expression du concept, du phénomène en question. De plus, dans son tour de parole S fait explicitement référence à une norme française en utilisant l'expression « en français » suivie du pronom personnel « on », ce qui renforce une interprétation comme SEN. Néanmoins, un regard plus fin met en relief une caractéristique qui met en branle une catégorisation comme SEN : il n'y a pas d'erreur de l'apprenante. En effet, la suggestion d'une meilleure expression que l'usagère experte formule en interrompant le tour de parole de l'apprenante ne vient pas suite à une quelconque erreur que ce soit, mais suite plutôt à ce que nous appellerions une démarche onomasiologique, autrement dit une démarche allant de la description d'un sens par l'apprenante à la nomination de l'item lexical qui décrit ce sens par l'usagère experte. Une telle démarche pourrait être classifiée comme une SPAlex, mais cela nécessiterait de considérer le premier tour de l'apprenante comme une sollicitation, ce qui nous semble à la limite de la surinterprétation ou de la mésinterprétation. Encore une fois, nous sommes donc face à un exemple de séquence latérale qui remet en question la catégorisation élaborée à partir de la théorie. Pour ainsi dire, les données du corpus ne rentrent pas dans les « cases » théoriques.

4.2.3 Pour une catégorisation prototypique

Notre premier essai de modélisation nous a fait arriver à des résultats assez positifs, mais pas tout à fait satisfaisants, comme montré dans la section précédente, dans la mesure où la complexité des

données à notre disposition dépasse la quadripartition de notre première modélisation. Face à ce constat, une première solution aurait pu être celle de multiplier les catégories d'analyse afin de rendre compte de cette complexité. Néanmoins, comme nous avons vu dans l'introduction du paragraphe 3.2.1, le propre d'une modélisation est moins de reproduire à l'exact la complexité de la réalité que d'arriver à une certaine perception d'ensemble des phénomènes afin de les rendre intelligibles. Une deuxième solution aurait donc pu être d'abandonner les catégories existantes afin de construire, comme nous l'avons fait en 4.1, nos propres catégories. Cependant, la solution de créer ses propres catégories, solution adoptée par exemple par Nicolaev (2012), nous semble présenter un autre inconvénient, typique de toute approche purement qualitative et déjà notée par Ware et Rivas (2012). Cet inconvénient est le fait que si d'une part les catégories ainsi créées peuvent rendre compte au mieux des données de chaque situation, d'autre part le lien strict avec une situation particulière rend leur transférabilité particulièrement problématique, voire impossible. Par conséquent, des telles catégories iraient peupler le paysage déjà riche – pour ne pas dire saturé – des catégories d'analyse de ce type de séquences latérales, sans qu'elles puissent ensuite être reprises pour l'étude d'autres situations, voire articulées avec d'autres approches analytiques faute d'une certaine assise théorique. En une phrase, en cherchant à améliorer notre modélisation pour qu'elle rende mieux compte de nos données, nous voulions éviter le piège de la prolifération des modèles qui ne savent ou ne peuvent pas se parler. C'est pour ces raisons que nous avons décidé non pas de changer nos catégories d'analyse, mais d'explorer d'autres manières de catégoriser. Plus précisément, nous nous sommes tourné vers la théorie standard du prototype telle qu'elle est illustrée dans Kleiber (1990²⁶⁵).

Premièrement, il nous faut spécifier les caractéristiques des types de catégorisation auquel la théorie du prototype s'oppose. On peut faire remonter la catégorisation « classique » à Aristote. Cette catégorisation est normalement appelée catégorisation par conditions nécessaires et suffisantes. Dans ce cadre, un élément sera identifié comme faisant partie d'une catégorie si et seulement si il présente un ensemble de caractéristiques, appelées « traits ». Ces traits sont les traits définitoires d'une catégorie. Dans la construction d'un ensemble de catégories, et donc des traits définitoires de ces catégories, une personne peut procéder soit par observation directe (démarche d'Aristote), soit par comparaison entre différents éléments (démarche par exemple de la sémantique componentielle et plus largement du structuralisme en linguistique depuis De Saussure et Hjelmslev). Dans les deux cas, « le modèle de CNS [conditions nécessaires et suffisantes] a pour vocation légitime de fournir une définition contrastive, qui indique clairement les traits qui séparent une catégorie des autres » (*ibid.* p. 74).

²⁶⁵ La suite de ce paragraphe s'inspire largement de cette référence.

La théorie standard du prototype remet en question une catégorisation par conditions nécessaires et suffisantes. Avant tout, dans ce type de catégorisation, l'appartenance à une catégorie se décide en fonction de traits définitoires de la catégorie, mais non en fonction de la présence simultanée de *tous* les traits définitoires. Ainsi, les éléments présentant tous les traits définitoires de la catégorie seront définis comme des *prototypes* de cette catégorie. Les autres éléments, présentant seulement certains traits, et non l'entièreté, seront aussi catégorisés à l'intérieur de la catégorie, mais à leur périphérie (*ibid.* 54). Autrement dit, une présence partielle des traits définitoires de la catégorie ne préjuge pas l'attribution d'un élément à telle catégorie. Un élément est donc catégorisé dans une catégorie quand il présente au moins un des traits définitoires du prototype de la catégorie²⁶⁶.

Nous pouvons donc définir le prototype « comme étant le meilleur exemplaire ou encore la meilleure instance, le meilleur représentant ou l'instance centrale d'une catégorie » (*ibid.* 47). Autrement dit, les catégories « comportent des membres qui sont des meilleurs exemplaires que d'autres » (*ibid.* 48), contrairement à une catégorisation par conditions nécessaires et suffisantes où tous les membres de la catégorie s'équivalent. Par conséquent, la catégorie devient une classe ouverte se structurant à son intérieur en fonction d'un exemple central – le prototype – et de plusieurs sous-catégories présentant du moins un trait définitoire en commun avec le prototype (*ibid.* 50). En ce qui concerne le processus de catégorisation de la part du chercheur, il « n'est alors plus la découverte d'une règle de classification, mais la mise en relief de covariations et de similitudes globales et la formation de prototypes de référence » (*ibid.* 14). De plus, il faut noter que « Le point définitoire nouveau est que le prototype n'est vraiment considéré comme le meilleur exemplaire d'une catégorie que s'il apparaît comme celui qui est le plus fréquemment donné comme tel » (*ibid.* 49).

Pour revenir aux catégories de séquences latérales d'étayage langagier, adopter une catégorisation par prototypes revient à affirmer une continuité entre les quatre catégories retenues. Les catégories du tableau 6 deviendront donc des prototypes en fonction desquels classer les exemples problématiques. Ce classement se fait par l'analyse des exemples visant à identifier les traits définitoires des sous-catégories et par conséquent les traits définitoires des sous-espaces s'éloignant du prototype. Notre modélisation aboutira donc à une représentation spatiale où les exemples seront classés soit dans le prototype, soit dans un espace périphérique, en allant créer une sorte de spectre entre le prototype d'une catégorie et celui d'une autre. De plus, nous avons noté que le prototype peut être considéré tel seulement s'il s'agit de la sous-catégorie qui non seulement présente l'ensemble des traits de la catégorie, mais aussi est la plus fréquente. Par conséquent, nous

²⁶⁶ Nous n'abordons pas la théorie du prototype élargie, où la catégorisation se fait par des "ressemblances de famille", autrement dit quand un élément présente du moins un trait en commun avec un membre de la catégorie.

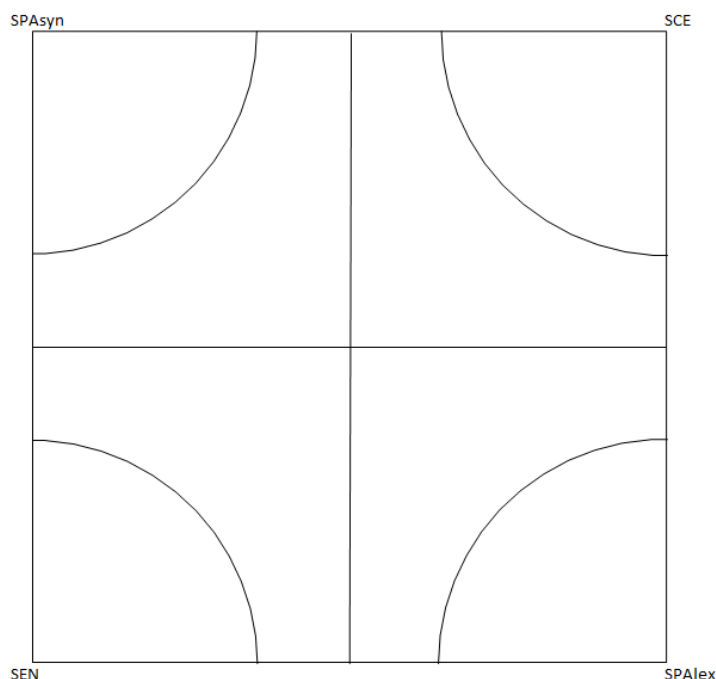
garderons les traits définitoires des prototypes dégagés dans les sections 2.3.3.4.2.1 et 4.2.2.1 seulement si notre analyse confirmera que la plupart des occurrences présentent ces traits. Cela implique également que pendant notre deuxième modélisation nous avons dû opérer une première analyse quantitative, dans la mesure où suite au classement en sous-catégories à l'intérieur et à l'extérieur des prototypes tels qu'ils sont décrits dans le tableau 6, nous avons procédé à un comptage des occurrences dans chaque sous-catégorie (annexe 7).

4.2.4 Seconde modélisation : le carré des séquences latérales d'étayage langagier

En adoptant une catégorisation par prototypes, nous avons abouti à une deuxième et dernière modélisation des séquences latérales d'étayage langagier. Dans ce paragraphe, nous allons illustrer le modèle résultant de cette modélisation. Pour chaque catégorie retenue (SPAlex, SPAsyn, SEN, SCE) nous allons avant tout illustrer les sous-catégories à l'intérieur du prototype, ensuite nous abordons les sous-catégories hors du prototype. Chaque sous-catégorie est définie en fonction d'un ou plusieurs traits définitoires dégagés inductivement et qualitativement dans la comparaison des différentes occurrences. Nous prendrons soin de spécifier, à l'aide d'exemples, les traits définitoires des différentes sous-catégories, en signalant les cas où une même occurrence de séquence latérale d'étayage langagier peut présenter des caractéristiques de plusieurs sous-catégories. En effet, les traits définitoires des sous-catégories ne sont pas toujours mutuellement exclusifs, sauf pour ceux distinguant l'appartenance ou non au prototype. De plus, pour chaque exemple nous allons analyser ponctuellement les caractéristiques de la médiatisation. L'ensemble de ces caractéristiques sera ensuite systématisé dans une section spécifiquement consacrée à cette question (4.2.5).

L'image suivante montre la structure de notre modélisation. Chaque catégorie est représentée à l'aide d'un carré juxtaposé aux autres. A l'intérieur de chaque carré, l'espace à l'intérieur de l'arc représente le prototype, alors que l'espace à l'extérieur de l'arc représente les sous-catégories non prototypiques de chaque catégorie. Même si nous y reviendrons à la fin de ce chapitre, nous voudrions anticiper qu'une telle modélisation, à notre connaissance la seule de ce type dans la littérature que nous avons pu consulter, permet non seulement de mieux rendre compte de la complexité du phénomène étudié, mais aussi d'articuler les différentes catégories en montrant non seulement ce qui les différencie, mais aussi ce qu'elles ont de commun, en créant des continuums plus proches de la réalité du phénomène.

Figure 4. Représentation prototypique des séquences latérales d'étayage langagier



4.2.4.1 Les séquences potentiellement acquisitionnelles lexicales

La première catégorie que nous prenons en compte est celle des SPALex. Cette catégorie est celle qui présente le plus grand nombre d'occurrences : 235 occurrences, dont 89 pour la langue française et 146 pour la langue chinoise. Dans le cas des SPALex, nous avons identifié 9 sous-catégories, dont 5 appartenant au prototype tel qu'il est décrit dans le tableau 6 – sous-catégories présentées dans les sections 4.3.4.1.1-4.3.4.1.5 – et 4 hors du prototype – sections 4.3.4.1.6-4.3.4.1.8. Rappelons que nous considérons comme prototypique une SPALex où l'apprenante rencontre une difficulté concernant le lexique et sollicite, soit de manière directe soit de manière indirecte, l'aide de l'usagère experte. Celle-ci offre ensuite une donnée pouvant correspondre à l'intention informative (2.2.4.1.1) de l'apprenante, qui peut éventuellement opérer une prise en répétant la donnée. Nous pouvons anticiper dès maintenant que les analyses confirment que cette structure est quantitativement le prototype. En effet, nous avons compté 183 SPALex prototypiques et 52 hors prototype²⁶⁷.

4.2.4.1.1 SPALex avec sollicitation implicite par hésitations

La première sous-catégorie prototypique que nous abordons est celle des SPALex avec une sollicitation implicite par hésitations. L'extrait suivant montre un exemple de cette sous-catégorie.

²⁶⁷ L'annexe 7 présente la classification des séquences latérale d'étayage en fonction de la typologie de procédés exposée dans les sections 4.2.4.1 à 4.2.4.4.

L'apprenante (S) raconte son expérience lors d'un entretien à l'ambassade de France pour l'obtention d'un visa (CS1) :

Exemple 36

S oral fr	mais euh euh il lui semble il il s- il il me semble euh le le euh
TC	00 :15 :35.453 - 00 :15 :44.878
C paraverbal	rire
TC	00 :15 :36.416 - 00 :15 :36.727
S paraverbal	rire
TC	00 :15 :35.429 - 00 :15 :35.767
C oral fr	l'e- l'examineur ? le
TC	00 :15 :45.013 - 00 :15 :48.364
S oral fr	oui il il ne me crois
TC	00 :15 :47.371 - 00 :15 :48.409

L'exemple montre bien que dans ce cas de figure, la sollicitation qui déclenche la SPAlex se fait de manière implicite par un ensemble d'hésitations et non, par exemple, par des demandes d'aide de la part de l'apprenante. Notons que pendant les hésitations exprimées par les modes verbal et paraverbal, l'apprenante produit également des mimiques en fronçant les sourcils. En s'appuyant sur ce que les deux interlocutrices avaient dit avant dans la conversation, C comprend l'intention informative de S et suggère le mot « examinateur » en formulant une donnée. Enfin, l'apprenante accepte la suggestion, mais n'opère pas de prise et ensuite reprend la conversation.

Dans cette sous-catégorie, les traits définitoires du prototype (difficulté concernant le lexique amenant à sollicitation et réponse avec donnée de l'usagère experte) sont présents. De plus, la sous-catégorie se distingue par le fait que la sollicitation est formulée de manière implicite – autrement dit sans demande d'aide explicite – par des hésitations et des mimiques.

4.2.4.1.2 SPAlex avec une démarche onomasiologique

Une deuxième sous-catégorie de SPAlex est celle qui présente une démarche onomasiologique dans la sollicitation. L'exemple suivant arrive juste après une SPAlex où l'usagère experte avait fourni le mot « poignet » (LS3) :

Exemple 37

L verbal fr	poignet sais pas comment dire , et euh aussi un sur poign- poignet euh aussi sur euh
TC	00 :39 :30.516 - 00 :39 :38.695
[L se penche vers le dictionnaire]	
L verbal fr	c'est aussi la même partie mais auprès les pieds
TC	00 :39 :44.555 - 00 :39 :48.540
S verbal fr	ah les chevilles

TC 00 :39 :50.001 - 00 :39 :51.172

L verbal fr d'accord chevilles

TC 00 :39 :52.401 - 00 :39 :54.584

L'apprenante (L) commence la phase de sollicitation en affirmant ne pas savoir comment s'exprimer. Ensuite elle produit deux faux départs avec des hésitations, mais abandonne. Elle se penche alors vers le côté de l'écran, probablement pour consulter son dictionnaire, mais ensuite elle abandonne cette démarche pour se retourner vers l'écran et donner une description de ce qu'elle essaie de dire. Cette description non seulement donne le sens de ce qu'elle veut dire, mais aussi elle constitue une sollicitation. C'est à partir de cette description que l'usagère experte comprend l'intention informative de L et produit avant tout une exclamation paraverbale (ah), ensuite la donnée répondant aux besoins de l'apprenante (les chevilles). Comme la sollicitation est produite avec une description du sens correspondant à l'intention informative, il nous semble pouvoir parler d'une démarche onomasiologique, allant du sens à la désignation par le mot. Concernant la multimodalité, nous pouvons noter d'abord que la direction du regard vers l'écran joue une fonction d'adresse vers l'interlocuteur, notamment en correspondance de questions et demandes. D'autre part, pendant que S produit la donnée, elle semble diriger son regard vers le clavier afin de donner le mot à l'écrit en plus de l'oral. Néanmoins, nous ne pouvons pas en être sûr car l'enregistrement vidéo ne porte dans ce cas que sur une partie de l'écran. Enfin, l'apprenant exprime d'avoir compris et opère une prise.

A nouveau, dans cette sous-catégorie nous retrouvons les caractéristiques du prototype : demande de l'apprenante concernant le lexique et réponse de l'usagère experte. Dans l'exemple analysé, nous retrouvons également des caractéristiques définitoires des SPALex avec sollicitation implicite, c'est-à-dire les hésitations et faux-départs. Par contre, ces hésitations ne sont pas les seuls éléments présents dans la sollicitation. Le trait définitoire de cette sous-catégorie est le fait que l'apprenant, face à un manque de lexique, essaie de donner une description donnant le sens du mot ou expression recherchés. Ensuite, à partir de cette expression, l'usagère experte comprend l'intention informative de l'apprenante et produit une donnée. La démarche est donc onomasiologique, allant du sens au mot. Enfin, notons que cette sous-catégorie est proche d'une sous-catégorie non prototypique des SEN (4.2.4.3.4) et d'une autre non prototypique des SCE (4.2.4.4.7). Nous verrons dans les sections citées ce qui distingue ces sous-catégories.

4.2.4.1.3 SPALex avec gestes déictiques et illustratifs

Bien que la production de gestes accompagne souvent les SPALex, elle peut devenir parfois centrale dans la phase de sollicitation pour atteindre l'intercompréhension qui seule permet à l'usagère experte de proposer une donnée. En ce sens, nous pourrions parler d'une sorte de cas particulier de

la sous-catégorie onomasiologique, avec la différence que dans ce cas, le sens est décrit à l'aide de gestes principalement illustratifs et parfois déictiques. L'extrait suivant en montre un exemple tiré d'une séquence où l'apprenante (L) explique un plat typique de sa région, semblable aux crêpes françaises (LS3) :

Exemple 38

L verbal fr	crêpe ah oui mais ça c'est c'est pas rond [dessine un cercle dans l'air avec l'index droit] c'est euh [dessine un carré avec les deux index]
TC	00 :49 :50.965 - 00 :49 :56.509
S verbal fr	c'est comment ?
TC	00 :49 :56.442 - 00 :49 :57.460
S verbal fr	[répète le geste du carré] d'accord [fait oui de la tête]
TC	00 :49 :58.552 - 00 :49 :59.102
L verbal fr	comment dire ça ? [rire]
TC	00 :49 :59.852 - 00 :50 :00.912
S verbal fr	c'est [répète le geste du carré] carré
TC	00 :50 :02.037 - 00 :50 :03.297
L verbal fr	oui c'est carré c'est carré
TC	00 :50 :03.542 - 00 :50 :05.817

Au début de la séquence, L veut exprimer que le plat en question, le 煎饼, bien que semblable à une crêpe, en diffère pour la forme. Ne connaissant, ou ne se rappelant pas, le mot « carré », elle commence par dire que les 煎饼 ne sont pas ronds mais d'une autre forme. Il est intéressant de noter que l'apprenante accompagne d'un geste illustratif l'énoncé contenant le mot « rond », comme si elle était en train de préparer la production du geste pour illustrer le sens de « carré ». Nous pouvons ici noter la complémentarité (Hampel et Stickler 2012) des modes verbal et gestuel ainsi que des modalités audio et vidéo. Pendant l'hésitation paraverbale « euh » de L, S chevauche le tour de parole pour demander quelle est la forme et, après avoir vu le geste de L pour « carré », dit avoir compris et répète le geste en miroir (Cosnier 1992, Nicolaev 2012). A ce moment, il semblerait que pour S la séquence latérale est close, car l'intercompréhension est atteinte. Par contre, L veut obtenir la formulation correcte en français et sollicite explicitement une donnée. Alors, S répète une troisième fois le geste en disant « c'est » et semble avoir une légère hésitation, avant de donner le mot « carré ». Cela nous semble indiquer que le dernier geste de L est non seulement illustratif, mais aussi autocentré dans la recherche lexicale de l'usagère experte. Enfin, l'apprenante dit « oui » et opère deux prises décontextualisées.

A la suite de l'exemple, nous pouvons conclure qu'au-delà de la présence des traits définitoires du prototype des SPALex, cette sous-catégorie se caractérise par la centralité des gestes dans la

sollicitation de l'apprenante afin d'une part d'atteindre l'intercompréhension, d'autre part d'obtenir une donnée.

4.2.4.1.4 SPAlex avec alternance codique

Une quatrième sous-catégorie que nous avons dégagée correspond au procédé de l'alternance codique, surtout dans la sollicitation, comme dans l'exemple suivant (CS2) :

Exemple 39

C oral chn	有的 不是那么 嗯不知道怎么说嗯 théorique[mimique doing thinking] 不知道怎么说
	[il y en a [qui] ne sont pas si euh je sais pas comment dire "théorique" je sais pas comment dire]
TC	00 :38 :29.030 - 00 :39 :09.479
S oral chn	嗯理论性的
	[euh théorique]
TC	00 :39 :09.600 - 00 :39 :11.080
C oral chn	你 [tu]
TC	00 :39 :10.320 - 00 :39 :10.580
C oral chn	啊对对因为[...] [ah oui oui, parce que...]
TC	00 :39 :11.150 - 00 :39 :12.003

Pendant son tour de parole, l'apprenante ETRE a une hésitation et, en affirmant ne pas savoir comment dire, prend une posture de *doing thinking* en tournant le regard et la tête vers le haut à droite. Ensuite elle décide de passer momentanément en français pour donner le mot qui lui manque – théorique – avant de réaffirmer, plus bas et plus rapidement, ne pas savoir comment dire et s'arrêter. Elle laisse ensuite une pause de presque une seconde, pause qu'il nous semble pouvoir interpréter comme un point de transition, et face au silence de S, essaie de recommencer à parler. A ce point, l'usagère experte chevauche et produit une donnée. Après la donnée, C dit être d'accord et, sans opérer de prise, reprend son discours.

Nous voyons donc comment dans cette sous-catégorie de SPAlex, l'alternance codique joue un rôle central dans la sollicitation, permettant de ne pas interrompre l'intercompréhension tout en demandant une aide langagière à l'usagère experte. La présence d'une alternance codique dans la sollicitation devient le trait définitoire de cette sous-catégorie.

Il est intéressant de noter que si, dans la plupart des cas, l'alternance codique se fait à l'oral et dans une des deux langues maternelles des interlocutrices, parfois il peut y avoir des exceptions. D'une part, l'apprenante peut avoir recours à l'anglais pour solliciter la donnée de l'usagère experte (par exemple en CS5 1h1min58-1h2min18), d'autre part, l'apprenante peut continuer à parler dans sa langue d'apprentissage et solliciter une donnée par le clavardage avec une alternance codique (par exemple en CW4 1min20-1min43). Dans ce deuxième cas, nous pouvons parler d'une utilisation

complémentaire du clavardage. Enfin, nous avons classé dans cette sous-catégorie les nombreuses occurrences de SPAlex arrivant dans les parties des interactions dans l'autre langue, par exemple une SPAlex concernant un mot de la langue française qui se passe lors de la partie en chinois de la session télé-tandem.

4.2.4.1.5 SPAlex avec demande de confirmation

La dernière sous-catégorie qui appartient au prototype est celle des SPAlex avec demande de confirmation. L'exemple suivant présente les procédés caractérisant la catégorie. Il est tiré d'une séquence où les deux interlocutrices parlent de la chirurgie esthétique et de sa banalisation dans l'industrie du spectacle en Chine (LS5) :

Exemple 40

L oral fr	les euh les faces très très minces [les index du haut en bas des joues] et les yeux très gros [index en haut et pouces en bas des yeux] le nez très euh [geste avec une main du haut en bas du nez] comment dire très droite ? très droit
TC	00 :42 :08.000 – 00 :42 :19.073
S oral fr	oui
TC	00 :42 :19.602 – 00 :42 :19.958

Avant tout, nous pouvons noter la très forte présence de gestes illustratifs accompagnant l'énoncé verbal dans le tour de parole de l'apprenante (L). Pendant ce tour de parole, L a une hésitation concernant l'adjectif à attribuer à « nez ». Suite à une production paraverbale (euh) et un geste illustratif, elle demande si l'expression « très droite » peut convenir, et se corrige ensuite sur l'accord de l'adjectif. Après cette demande, l'usagère experte confirme la correction de l'expression et L reprend la conversation.

Dans ce type de séquence, nous retrouvons la structure prototypique des SPAlex : l'apprenante produit une sollicitation concernant le lexique et ensuite l'usagère experte fournit l'aide demandée. Par contre, il y a une variation par rapport aux autres sous-catégories prototypiques dans la mesure où la donnée vient cette fois de l'apprenante. Cette caractéristique est à mettre en relation avec le potentiel acquisitionnel tel qu'il est observable dans la co-construction de la ZPD par les interlocutrices (2.3.2.3.1.1). Comme dans le cas de l'échelle d'Aljafreeh et Lantolf (1994) discutée en 2.3.2.3.1.1, nous pouvons formuler l'hypothèse que l'élément en question – dans l'exemple ci-dessus l'adjectif « droit » – non seulement rentre dans la ZPD de l'apprenante, donc dans le niveau interpsychologique, mais aussi est presque complètement acquis, il est presque passé au niveau intrapsychologique. Il nous semble pouvoir donc conclure que cette sous-catégorie de SPAlex, quand l'élément contenu dans la demande de confirmation est correct (ce qui arrive presque toujours), est d'une part indice d'une acquisition presque advenue, d'autre part facilite cette acquisition par la confirmation de l'usagère experte.

4.2.4.1.6 SPALex avec recherche extérieure

Nous avons affirmé plus haut que l'une des caractéristiques d'une catégorisation prototypique est le fait d'inclure dans une catégorie, pour nous maintenant celle des SPALex, des exemples qui ne présentent pas toutes les caractéristiques du prototype. Avec les SPALex avec recherche extérieure nous commençons à aborder les sous-catégories des SPALex qui présentent des caractéristiques communes au prototype et d'autres caractéristiques qui par contre s'en éloignent. L'extrait suivant montre un exemple de SPALex avec recherche extérieure. Cette séquence latérale a lieu dans une séquence portant sur les aides financières aux étudiants en France (CW3) :

Exemple 41

C verbal chn [C est sur un dictionnaire en ligne et essaie différentes transcriptions *pinyin* pendant qu'elle parle] 啊我 嗯叫什么? fanjiejing? non 叫什么? 放 jieting? non 不是 叫什么? [ah je euh comment ça s'appelle ? *fanjiejing ? non comment ça s'appelle ? *fangjieting ? non ce n'est pas [cela]. Comment ça s'appelle ?]

TC 00 :42 :45.725 - 00 :43 :00.127

W verbal chn 按揭

[hypothèque]

TC 00 :43 :00.887 - 00 :43 :01.557

W clavardage 按揭

TC 00 :43 :01.785 - 00 :43 :04.745

C verbal chn 嗯我记- 嗯

[euh je rap[pelle ?] euh]

TC 00 :43 :02.712 - 00 :43 :04.972

C paraverbal euh [C clique sur l'avis de réception d'un envoi par clavardage dans Skype et visionne l'interface Skype]

TC 00 :43 :07.332 - 00 :43 :08.112

C verbal chn 嗯等一下 我去看

[euh attends un moment, je vais regarder]

TC 00 :43 :08.992 - 00 :43 :10.427

[C se lève et retourne avec un dictionnaire dans les mains]

C verbal chn 啊津贴

[ah allocation]

TC 00 :43 :26.339 - 00 :43 :27.220

W verbal chn 津贴

[allocation]

TC 00 :43 :28.792 - 00 :43 :29.478

C verbal chn 有住房津贴 对

[il y a des allocations pour le logement, oui]

TC 00 :43 :29.478 - 00 :43 :32.594

W verbal chn 啊津贴

	[ah allocation]
TC	00 :43 :32.966 - 00 :43 :34.076
W clavardage	津贴
TC	00 :43 :34.301 - 00 :43 :35.778
C verbal chn	对
	[oui]
TC	00 :43 :34.311 - 00 :43 :34.801
W paraverbal	euh
TC	00:43:35.786 - 00:43:36.336
C verbal chn	嗯对 对对这个
	[euh oui, oui oui c'est celui-ci]
TC	00 :43 :36.381 - 00 :43 :38.001

La séquence commence avec l'apprenante ETRE qui cherche un mot, probablement un mot dont elle ne se souvient plus. Dans sa recherche, elle essaie de retrouver la prononciation du mot en question par des multiples faux-départs non seulement à l'oral, mais aussi à l'écrit. En effet, l'écriture chinoise au clavier se fait en écrivant la transcription phonétique – dite *pinyin* – du mot en question et en choisissant ensuite parmi les différents caractères correspondant à cette transcription phonétique. En s'appuyant sur cette affordance, C teste plusieurs transcriptions possibles pour voir si le mot recherché apparaît parmi les possibilités. Pendant cette recherche, l'usagère experte, en s'appuyant sur les tours de parole précédents, propose une donnée. C retourne alors sur l'interface de Skype pour voir la donnée, qui ne lui convient pas. Elle décide alors d'aller chercher un dictionnaire papier²⁶⁸. Les mots chinois sont classés dans les dictionnaires papiers en fonction des « clés » des caractères, autrement dit par rapport à une partie du caractère. La recherche dans un dictionnaire papier est donc basée sur le caractère et non sur le *pinyin*. Peut-être en s'appuyant sur cette caractéristique, C trouve le mot recherché et le communique à l'oral. Pour s'assurer de sa bonne compréhension, l'usagère experte écrit le mot en caractères dans l'espace de clavardage, et C confirme qu'il s'agit de ce mot.

Cet exemple nous amène à des observations intéressantes concernant les affordances et la genèse instrumentale de celles-ci. En particulier, il nous semble que l'utilisation observée du dictionnaire en ligne relève de l'instrumentation, qu'à la suite de Rabardel nous avons définie (2.5.3.5) comme l'émergence de schèmes d'utilisation et donc comme l'utilisation des affordances, dans ce cas une affordance d'apprentissage (Van Lier 2004). Ainsi, le logiciel d'écriture de caractères chinois ainsi que le dictionnaire en ligne deviennent un instrument visant la recherche lexicale en fonction des particularités de la langue chinoise. De plus, un regard écologique (Bronfenbrenner 1979) nous

²⁶⁸ Une autre solution, à nos yeux plus simple, aurait été de consulter un dictionnaire français-chinois en ligne.

permet de prendre en compte le passage des affordances en ligne aux affordances de l'environnement physique (le dictionnaire papier), quand les premières se révèlent inefficaces.

Concernant cette sous-catégorie, nous pouvons avant tout noter pourquoi elle ne rentre pas dans le prototype. Nous avons à plusieurs reprises affirmé que les traits distinctifs du prototype des SPAlex sont le fait que l'apprenante formule une demande concernant le lexique dont elle a besoin pour s'exprimer et que l'usagère experte répond à cette demande. Dans l'exemple que nous avons analysé, ainsi que dans les autres occurrences de cette sous-catégorie, bien qu'un besoin de l'apprenante soit présent, ce n'est pas l'usagère experte qui réussit à répondre à ce besoin. Au contraire, c'est l'apprenante elle-même qui, en ayant recours à une ressource extérieure aux deux interlocutrices – le dictionnaire – arrive à trouver le mot dont elle a besoin. Par conséquent, cette sous-catégorie peut rentrer dans les SPAlex dans la mesure où le trait « besoin de lexique de la part de l'apprenante pour s'exprimer » est présent, mais elle est hors du prototype parce que la personne qui répond à ce besoin est l'apprenante elle-même.

4.2.4.1.7 SPAlex d'incompréhension

Une deuxième sous-catégorie de SPAlex non prototypiques est celle des SPAlex d'incompréhension. Un exemple de cette sous-catégorie est le suivant (CS1) :

Exemple 42

C oral chn	嗯 你在 个 嗯 你的 leyu 是什么? 你喜欢做什么? 跟你朋友做什么什么的 [S ne bouge pas] leyu [娱乐] [S apporte la main droite vers le casque et se penche vers l'écran] leyu? leyu non? [euh tu es euh quels sont ton(tes) *divertissement(s) ? Qu'est-ce que tu aimes faire ? avec tes amis faire quoi, quel(s) *divertissement(s). *divertissement ? *divertissement non ?]
TC	00 :32 :04.372 - 00 :32 :29.698
S oral chn	嗯 你是说 你是说 我平时有什么爱好吗? [tu dis, tu dis d'habitude j'ai quels passetemps ?]
TC	00 :32 :28.034 - 00 :32 :32.318
C oral chn	啊 对对对 不是 leyu? Leyu? 不是? [ah oui oui oui. C'est pas *divertissement ? *divertissement ? c'est pas [ça] ?]
TC	00 :32 :32.865 - 00 :32 :37.464
S oral chn	爱好是吗? [passestems, n'est-ce pas ?]
TC	00 :32 :39.205 - 00 :32 :40.321
C clavardage	leyu
TC	00 :32 :39.696 - 00 :32 :41.376
C oral chn	ok 爱好 嗯 也一样 ok [ok, passetemps, c'est le même, ok]
TC	00 :32 :41.378 - 00 :32 :43.725

Pour l'analyse de cet extrait, nous disposons d'une double autoconfrontation lors des entretiens finaux des deux interlocutrices²⁶⁹. Nous nous appuyons dans notre analyse sur les remarques ressorties lors de ces autoconfrontations. Dans cet extrait, l'apprenante ETRE veut demander quels sont les passe-temps de son interlocutrice. En le faisant, elle fait une erreur d'inversion des caractères du mot chinois en prononçant *leyu* au lieu de *yule* (娱乐). Cela cause une incompréhension de la part de l'usagère experte qui, suite à la première série de questions, reste d'abord immobile (investissement 0), puis porte sa main droite vers le casque et se penche vers l'écran. L'image vidéo permet à C de comprendre que S ne comprend pas. Autrement dit, on est face à la production d'ostensions de S exprimant l'intention informative de la non compréhension. Ces ostensions ont un effet contextuel efficace car elles produisent chez C l'inférence de la non compréhension. L'inférence d'incompréhension amène C à questionner son expression. Néanmoins, C ne comprend pas avoir inversé l'ordre des composants du mot, mais elle pense avoir mal prononcé le mot en se trompant de tons, ce qui l'amène à changer les tons et éventuellement former des questions. Contrairement à ce que C croit, S a plus ou moins compris le sens des questions, mais elle n'a pas compris seulement le mot erroné et n'est donc pas très sûre des intentions informative et pratique de C. Elle suggère alors un autre mot – 爱好 – qui lui semble convenir. C acquiesce en faisant comprendre à S qu'elle a bien compris. L'intercompréhension est donc à ce stade atteinte. De plus, convaincue qu'il existe un autre mot pour dire « passe-temps », C insiste en demandant si le mot qu'elle a prononcé n'est pas correct. S relance alors une question en répétant le mot qu'elle avait suggéré avant : 爱好. En même temps que S repose sa question, comme C comprend que ses demandes à l'oral n'ont pas l'effet espéré, elle produit le mot également à l'écrit, en *pinyin* et non en caractères. La modalité du clavardage et le mode écrit viennent donc en soutien de la modalité audio et du mode verbal oral. Par contre, l'autoconfrontation avec S fait ressortir que celle-ci n'avait pas visualisé l'espace de clavardage pendant cette séquence, ce qui lui a empêché de voir l'envoi ce C, et peut-être de comprendre que C voulait dire 娱乐. Finalement, C abandonne ses tentatives et accepte le mot suggéré.

Cette séquence, ainsi que les autres présentant une structure similaire (comme le premier exemple de la section 4.2.2.3), peut être classifiée comme une SPAlex dans la mesure où la conversation fait ressortir un besoin lexical et l'usagère experte propose une donnée. Néanmoins, elle diffère des SPAlex prototypiques car la sollicitation ne vient pas d'un besoin ressenti par l'apprenante pendant son tour de parole, mais du constat d'une incompréhension. Cette incompréhension venant d'une

²⁶⁹ Extrait CS1_3, reproduit en annexe 10. Pour les autoconfrontations, voir l'annexe 6, les entretiens C de CS fin et S de CS fin.

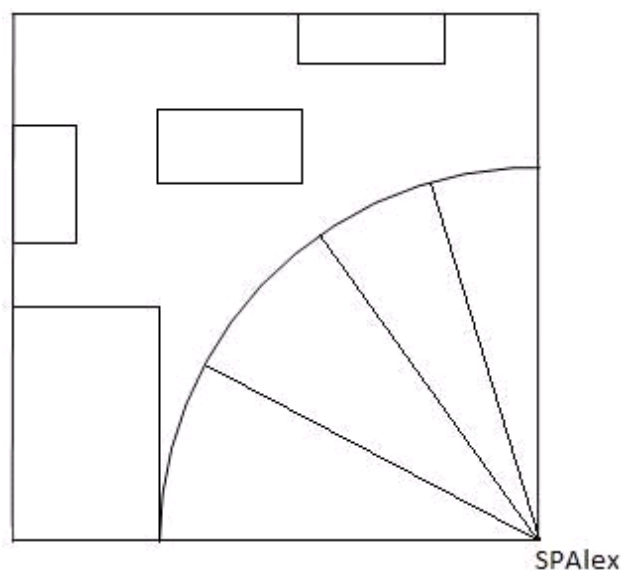
erreur, ce type de séquences peut être placé hors du prototype des SPAlex et vers les SEN. De plus, la sous-catégorie reste dans la catégorie des SPAlex et non dans celle des SEN car il y a une claire rupture dans l'intercompréhension, alors que l'un des traits définitoires des SEN est justement de ne pas concerner des questions d'intercompréhension.

4.2.4.1.8 SPAlex mixtes

Les deux dernières sous-catégories de SPAlex hors du prototype sont les SPAlex mixtes aux SEN (par exemple CS4 27min08-28min32) et les SPAlex mixtes aux SCE (par exemple AH1 47min38-48min25). Comme leur noms l'indique, dans ces cas nous trouvons une SPAlex portant sur un item lexical qui se mélange avec une autre séquence latérale portant sur un autre élément ou sur le même item lexical dans l'autre langue. Dans notre représentation spatiale, les SPAlex mixtes se trouvent à la limite entre la catégorie des SPAlex et les deux autres catégories concernées. Même si théoriquement il serait possible de trouver une SPAlex mixte avec une SPAsyn, dans notre corpus nous n'avons pas trouvé d'exemples.

Pour conclure sur les SPAlex, la catégorisation prototypique nous conduit à la représentation spatiale suivante. A l'intérieur de l'arc nous retrouvons les quatre types de procédés prototypiques. A l'extérieur de l'arc, les quatre rectangles représentent les procédés non prototypiques. A l'intérieur de l'arc, la disposition des sous-catégories n'a pas une signification particulière, exception faite pour la sous-catégorie des SPAlex avec demande de confirmation, qui présente des similarités discursives avec les SPAlex d'incompréhension à cause des questions qui les composent. De plus, nous avons placé ces deux sous-catégories dans le bas du carré des SPAlex pour la continuité qu'elles forment avec une sous-catégorie non prototypique de SEN (abordée en 4.2.4.3.4) dans la mesure où les SPAlex d'incompréhension sont dues à des erreurs de l'apprenante, ce qui tend vers le concept de SEN.

Figure 5. Représentation prototypique des SPAlex



4.2.4.2 Les séquences potentiellement acquisitionnelles syntaxiques

La catégorie des SPAsyn est celle qui présente le plus petit nombre d'occurrences parmi les quatre que nous avons retenues : 18 séquences latérales dont 14 pour la langue française et 4 pour la langue chinoise. Le prototype des SPAsyn se définit par le fait que pendant son tour de parole, l'apprenante rencontre un besoin concernant la structuration des phrases, par exemple concernant le genre d'un mot et les conséquences que ce genre a sur les accords. Face à ce besoin, elle sollicite l'aide de l'usagère experte, soit de manière directe soit de manière indirecte, et l'usagère experte apporte cet aide. Les analyses ont fait émerger trois sous-catégories, dont deux prototypiques (13 occurrences) et une hors du prototype (5 occurrences). Ces sous-catégories rappellent certaines sous-catégories des SPAlex.

4.2.4.2.1 SPAsyn avec sollicitation implicite par hésitations

Cette première sous-catégorie se situe dans le prototype des SPAsyn et présente des similitudes avec les SPAlex avec sollicitation implicite (4.2.4.1.1). Voici un exemple tiré d'une séquence sur la température à Dalian (CS1) :

Exemple 43

C oral chn	不知道多少度 差不多是零
	[je sais pas combien de degrés, plus ou moins c'est zéro]
TC	01:03:39.975 - 01:03:43.664
S paraverbal	euh
TC	01:03:44.494 - 01:03:44.954
C oral chn	零 [zéro]
TC	01 :03 :46.075 - 01 :03 :46.615

S oral chn	基本上都是零下的 [à la base c'est toujours en dessous du zéro]
TC	01 :03 :46.291 - 01 :03 :47.733
C oral chn	对对对零下的 [oui oui oui en dessous du zéro]
TC	01 :03 :48.079 - 01 :03 :50.160
C paraverbal	rire
TC	01 :03 :49.254 - 01 :03 :50.865

Dans cet exemple, l'apprenante ETRE a une hésitation dans la construction de sa phrase en chinois dans la mesure où elle n'arrive pas à dire que la température descend en dessous du zéro. Un premier faux-départ suivi d'une longue pause de plus de deux secondes et ensuite un deuxième faux-départ constituent une sollicitation implicite. L'usagère experte répond à cette sollicitation en intervenant et en coupant la parole pour suggérer une formulation, ce qui constitue la phase de donnée. Ensuite, l'apprenante acquiesce et opère une prise.

Dans cette sous-catégorie, nous retrouvons les traits définitoires du prototype de SPAsyn. Avant tout, l'apprenante rencontre une difficulté de formulation concernant la structure de la phrase dans son tour de parole. Ensuite, l'usagère experte répond à cette difficulté en produisant une donnée. Enfin, même si la prise est un élément optionnel, on constate que l'apprenante en opère une.

4.2.4.2.2 SPAsyn avec demande

L'autre sous-catégorie rentrant dans le prototype des SPAsyn est celle avec demande de la part de l'apprenant. L'extrait qui suit, déjà abordé une première fois en 4.2.2.2, vient d'une séquence où l'étudiante chinoise (S) explique l'histoire mythologique à la base de la fête du Nouvel An en Chine (CS4) :

Exemple 44

S oral fr	年兽 euh attends c'est une bête une bête redoutable une bête très violente [se penche vers le côté]
TC	00 :25 :26.171 - 00 :25 :44.098
S oral fr	une bête c'est féminin ?
TC	00 :25 :46.219 - 00 :25 :47.599
C oral fr	une bête oui oui
TC	00 :25 :48.521 - 00 :25 :49.451
C oral fr	le le nom le nom c'est féminin oui
TC	00 :25 :52.479 - 00 :25 :55.324
S oral fr	ah oui une bête
TC	00 :25 :56.056 - 00 :25 :57.689
C oral fr	d'accord
TC	00 :25 :58.646 - 00 :25 :59.407

Pendant son explication, l'apprenante (S) s'arrête et se penche à côté de l'écran, probablement vers son dictionnaire. Après une pause de plus de deux secondes, S pose une question concernant le genre grammatical du mot « bête ». L'usagère experte répond alors en confirmant que le genre de « bête » est féminin. Comme suite à ce tour de parole l'apprenante ne reprend pas son discours, C décide de reformuler après trois secondes sa confirmation de manière plus explicite, peut-être en pensant que l'apprenante n'avait pas entendu ou compris. Après ce deuxième tour de parole de l'usagère experte, l'apprenante se retourne vers l'écran et reprend son explication.

Cet extrait, exemplaire de la sous-catégorie en question, montre différentes similitudes avec les SPALex avec demande de confirmation (4.2.4.1.5). Nous retrouvons en effet la même structure et les mêmes observations concernant la décision de positionner cette sous-catégorie dans le prototype. De plus, restent valables également les remarques portant sur l'intérêt de ce type de séquences pour l'observation de la co-construction de la ZPD.

Nous voudrions profiter de la distinction entre les deux sous-catégories prototypiques des SPAsyn afin de montrer comment certaines occurrences peuvent se placer à cheval entre deux sous-catégories. Considérons l'exemple suivant, tiré d'une séquence sur un chanteur chinois (LS5) :

Exemple 45

L oral fr	il il a eu euh une compagnie son compagnie son propre compagnie sa propre compagnie
TC	00 :26 :27.702 - 00 :26 :36.174
S oral fr	sa propre compagnie
TC	00 :26 :37.662 - 00 :26 :38.749
L oral fr	oui il a sa propre compagnie et [...]
TC	00 :26 :38.939 - 00 :26 :40.604

L'apprenante (L) reformule ce qu'elle veut dire à plusieurs reprises avant de produire un point de transition. Après environ 1,5 secondes, l'usagère experte s'empare du tour de parole pour répéter et confirmer la bonne formulation de l'apprenante. Enfin l'apprenante acquiesce et opère une prise contextualisée. Il nous semble que cet exemple peut être classifié entre les deux sous-catégories, car il présente des traits des deux. D'une part, on peut noter que l'apprenante produit plusieurs faux-départs. D'autre part, après sa dernière formulation elle laisse un point de transition qui pourrait être interprété soit comme une invitation à l'usagère experte pour confirmer qu'elle a compris, soit comme une demande de confirmation de la correction de la formulation. Le principe de séquentialité nous permet de pencher pour une interprétation de demande de confirmation, car dans son tour de parole, l'usagère experte ne produit aucune ostension montrant qu'elle a compris, mais se limite à répéter la bonne formulation en confirmant qu'il s'agit de celle qui est correcte. Nous voyons donc que cet exemple présente les caractéristiques des deux sous-catégories : d'une part des

hésitations, d'autre part la production d'un point de transition qui pourrait signifier une demande de confirmation.

4.2.4.2.3 SPAsyn d'incompréhension

La troisième sous-catégorie identifiée lors des analyses, et la seule hors du prototype, est celle des SPAsyn d'incompréhension, qui rappelle les SPAlex d'incompréhension (4.2.4.1.7). Voici un extrait (AH1) :

Exemple 46

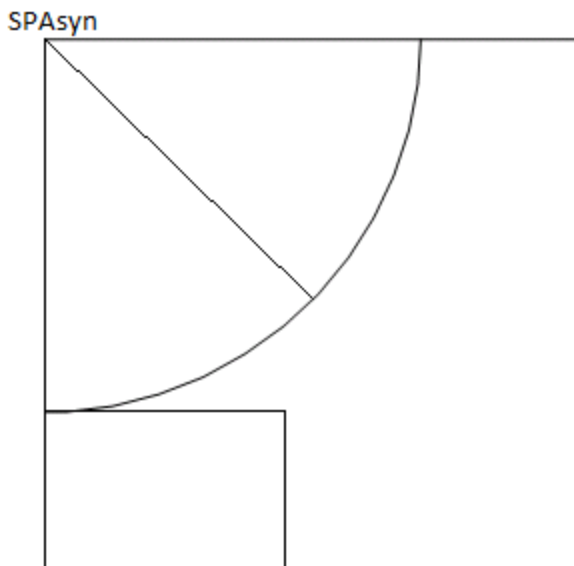
H verbal fr	et j'ai vu des étrangers euh euh vient vient des viennent d'europe ou des états unis et il il a fait à faire l'étude aux enfants des enfants dans la campagne en chine pour l'étude pour les petits enfants et ça m'a émué
TC	00 :53 :32.745 - 00 :54 :00.215
A verbal fr	ça t'a quoi ?
TC	00 :54 :01.320 - 00 :54 :01.920
H verbal fr	je suis très ém- émuée
TC	00 :54 :03.270 - 00 :54 :05.320
A verbal fr	mh ça t'a ému
TC	00:54:04.805 - 00:54:06.515
H verbal fr	ému ah oui
TC	00:54:07.565 - 00:54:08.695
A verbal fr	cool [...]
TC	00 :54 :09.670 - 00 :54 :09.804

Dans ce cas, nous pouvons voir que l'apprenante (H) termine son tour de parole avec une erreur concernant le participe passé. Cette erreur cause une incompréhension, signalée par l'usagère experte par une demande de répétition. Suite à la répétition de H, A signale par une production paraverbale (mh) qu'elle a compris, ensuite corrige l'apprenante. Enfin, l'apprenante opère une prise décontextualisée.

Dans cette sous-catégorie, nous voyons que le besoin concernant la structure de la phrase ne vient pas de l'apprenante, qui ne formule aucune sollicitation. Par contre, il y a un besoin qui ressort de la conversation dans la mesure où l'intercompréhension n'est pas atteinte. Quand l'intercompréhension est rétablie, l'usagère experte apporte une donnée ensuite reprise par l'apprenante. En d'autres termes, à partir d'un besoin ressorti de la communication, l'usagère experte fait valoir son expertise pour formuler une donnée, ce qui apparente ce type de séquences au prototype des SPAsyn. De plus, comme l'usagère experte formule une correction, la sous-catégorie se trouve non seulement hors du prototype, mais aussi vers la catégorie des SEN.

Les observations concernant les procédés de réalisation des SPAsyn amènent à la représentation prototypique suivante. Comme pour les SPALex, d'une part nous plaçons les SPAsyn avec demande dans un continuum avec les SPAsyn d'incompréhension, d'autre part ces deux sous-catégories donnent sur les SEN dans la mesure où les SPAsyn d'incompréhension peuvent être dues à des erreurs de la part de l'apprenante.

Figure 6. Représentation prtotypique des SPAsyn



4.2.4.3 Les séquences d'évaluation normative

La troisième catégorie de séquences latérales d'étayage langagier est celle des séquences d'évaluation normative. Dans notre corpus, nous avons trouvé 41 occurrences pour la langue française et 40 pour la langue chinoise, pour un total de 81 occurrences au total. Nous avons identifié 3 sous-catégories prototypiques (44 occurrences totales) et 4 hors du prototype (37 occurrences). Rappelons que le prototype des SEN est défini avant tout par le fait que l'apprenante fait une erreur pendant son tour de parole et que, sans sollicitation, l'usagère experte décide d'intervenir pour la corriger. De plus, le prototype est défini par le fait que la séquence ne porte pas sur des questions d'intercompréhension.

4.2.4.3.1 SEN sur le lexique

A l'intérieur du prototype, nous avons retrouvé toujours la même structure discursive pour les différentes sous-catégories. Par conséquent, nous avons identifié trois sous-catégories en fonction de la nature de l'élément corrigé. La première catégorie est celle de SEN portant sur le lexique. L'exemple suivant montre une occurrence de cette sous-catégorie (LS3) :

Exemple 47

L verbal fr il a commence son carrière euh son carrière politique ou son
carrière , dans sur la guerre d'accord
TC 01 :03 :59.636 - 01 :04 :33.106

S verbal fr militaire
TC 01 :04 :34.176 - 01 :04 :34.986

L verbal fr oui son carrière militaire oui c'est ça
TC 01 :04 :35.416 - 01 :04 :37.750

Dans l'exemple précédent, l'apprenante (L) est en train de présenter un moment de la vie de Mao Zedong. Pendant son tour de parole, elle fait une erreur en parlant de la « carrière sur la guerre ». Cette erreur est interprétée comme une erreur lexicale par l'usagère experte, qui décide d'intervenir avec un tour de parole de seulement un mot pour donner la bonne formulation « militaire ». Suite à cette correction, l'apprenante acquiesce et opère une prise décontextualisée. Nous retrouvons dans cet exemple la structure prototypique des SEN : erreur de l'apprenante et, sans aucune sollicitation, correction de l'usagère experte. Concernant le positionnement de cette sous-catégorie dans notre représentation spatiale, elle se trouve naturellement à l'intérieur du prototype vers les SPAlex.

4.2.4.3.2 SEN sur la prononciation

La même structure est présente dans les SEN portant sur la prononciation, la seule différence étant que dans ce cas, évidemment, l'erreur concerne la prononciation. L'exemple suivant nous permet d'une part de revisiter la structure, d'autre part de formuler des observations concernant la multimodalité (CW4) :

Exemple 48

W verbal fr les films euh suspense [/syspa~ns/] ? [inc]
TC 00 :41 :53.361 - 00 :41 :57.000

C verbal fr ah suspense [/sypE~ns/] on dit suspense
TC 00:41:56.412 - 00:42:00.980

C clarvardage suspens
TC 00:41:57.602 - 00:42:00.325

C clarvardage (sus) (peins)
TC 00 :42 :00.325 - 00 :42 :09.200

W verbal fr -/pEns/ euh euh en chine il y a euh
TC 00 :42 :02.120 - 00 :42 :08.645

C verbal fr attends
TC 00 :42 :07.622 - 00 :42 :07.982

C verbal fr on dit ah non c'est euh mh on dit sus-pense comme ça
TC 00 :42 :10.441 - 00 :42 :21.006

C clarvardage « sus-peins » («)
TC 00:42:16.336 - 00:42:21.533

W verbal fr	ah suspense suspense
TC	00 :42 :22.893 - 00 :42 :25.330
C verbal fr	suspense on dit pas suspense on dit suspense
TC	00:42:24.498 - 00:42:30.102
W paraverbal	ah
TC	00:42:26.205 - 00:42:26.621
W verbal fr	suspense
TC	00:42:30.951 - 00:42:32.151
C verbal fr	ouais
TC	00:42:32.361 - 00:42:32.712

Les deux interlocutrices sont en train de parler des différents genres de films. L'apprenante (W) parle de « films de suspense » en prononçant le mot de manière incorrecte. L'usagère experte comprend quand-même l'intention informative de l'apprenante, le paraverbal « ah » pouvant être un indice en ce sens, et ensuite corrige la prononciation. Il est intéressant de noter que la bonne prononciation est suivie par « on dit », ce qui semble faire explicitement référence à une norme. Pour renforcer ce qu'elle dit verbalement à l'oral, l'usagère experte donne le mot à l'écrit aussi. Dans un premier temps, elle écrit le mot tel quel. Dans un deuxième temps, elle commence à formuler une façon écrite pour faire comprendre à l'apprenante la prononciation correcte, mais elle abandonne ce premier essai en effaçant sa production dans l'espace d'écriture du clavardage. A ce point, l'apprenante opère une première prise, audible seulement en partie, et reprend ce qu'elle était en train de dire. Néanmoins, l'usagère experte l'interrompt de manière assez péremptoire et recommence à élaborer une façon pour exprimer la bonne prononciation à l'écrit. Cette élaboration est accompagnée par un langage autocentré. Enfin, C trouve une façon d'exprimer la prononciation du mot à l'écrit et l'envoie, en accompagnant l'envoi avec le verbal oral « c'est comme ça ». En voyant ce nouvel envoi, l'apprenante opère une double prise décontextualisée, chevauchée par l'usagère experte qui répète la prononciation correcte et, quand l'apprenante a terminé son tour de parole, explicite la différence entre l'erreur et sa correction. Ce procédé rappelle la signalisation des caractéristiques déterminantes qui était l'une des 6 fonction de l'étayage d'après Bruner (1983 : 277. Cf. 2.1.4.1). Une dernière fois, l'apprenante opère une prise décontextualisée et l'usagère experte confirme cette fois la correction de l'expression avec un « ouais ».

Au-delà de la structure erreur-correction, que nous avons déjà commentée, il est intéressant d'observer la multimodalité et plus particulièrement l'investissement des modalités audio et écrite. Avant tout, nous assistons à une utilisation complémentaire de ces modalités (Hampel et Stickler 2012). Cette complémentarité est même soulignée à l'oral quand l'usagère experte utilise ce mode pour renvoyer au mode écrit, en disant « c'est comme ça ». De plus, nous pouvons noter que

l'usagère experte produit une genèse instrumentale assez singulière. Avant tout, elle est prise dans l'action d'expliquer la différence entre la prononciation de l'apprenante et la prononciation correcte du mot « suspense ». En ce sens, C met en œuvre un processus d'instrumentalisation pour trouver, voire créer, des affordances aptes à lui faire atteindre son objectif dans l'environnement de visioconférence. C'est ce processus d'instrumentalisation qui lui fait focaliser son attention sur la modalité du clavardage. Ensuite, par un processus d'instrumentation, elle investit cette affordance et formule des schèmes d'utilisation lui permettant de faire passer ses intentions formative (signaler la différence) et pratique (faire prononcer de manière correcte le mot à l'apprenante) à travers l'écrit. Pour ce faire, elle formule un mot écrit qui n'existe pas afin d'insister sur la prononciation. De cette façon, la modalité écrite devient une affordance pour une SEN portant sur la prononciation.

4.2.4.3.3 SEN sur la syntaxe

La troisième et dernière sous-catégorie des SEN prototypiques est celle portant sur la syntaxe. Voici un exemple (LS2) :

Exemple 49

L verbal fr	[doing thinking. S est tournée vers le côté] et en quand il
	ét- vingt- 24 [se tourne vers l'écran] et sa femme 杨绛 [S se
	retourne vers l'écran] elle était vingt- 24 ans et euh 钱钟书
TC	01 :10 :03.452 - 01 :10 :13.703
S verbal fr	elle avait [sourire]
TC	01 :10 :13.423 - 01 :10 :14.193
L verbal fr	euh oui [penche la tête] il avait 24 ans [S fait oui de la
	tête] et sa femme il avait 22 ans ou vingt-trois ans [S fait
	oui de la tête] [...]
TC	01:10:15.213 - 01:10:21.667
S paraverbal	rire
TC	01:10:17.274 - 01:10:17.564

Pendant que l'apprenante explique la biographie de deux intellectuels et écrivains chinois, elle fait une erreur grammaticale concernant l'expression de l'âge en français. Après la première erreur, l'usagère experte, qui semble en train de prendre des notes en étant penchée à côté de son écran, se retourne vers l'écran et chevauche et interrompt le tour de parole de l'apprenante afin de reformuler de manière correcte l'expression de l'âge. De plus, après son interruption, elle sourit afin de mitiger le caractère menaçant de son intervention. Après une seconde de pause semblant indiquer l'incompréhension initiale et peut-être sa surprise, l'apprenante dit oui et reprend son énoncé en le corrigeant. Pendant cette nouvelle formulation, l'usagère experte continue de sourire et fait oui de la tête en signalant que cette fois l'expression est correcte, du moins en ce qui concerne l'expression de l'âge. Cet exemple montre une dernière fois la structure prototypique des SEN. De plus, il nous

permet d'apprécier le fait que la posture et le regard tourné vers l'écran peuvent être un indice d'engagement dans la conversation. En effet, pour opérer sa correction, l'usagère experte change sa posture en entrant dans le champ de la caméra et en dirigeant le regard vers l'écran, comme si une correction faite en gardant sa position initiale n'aurait pas été adaptée.

4.2.4.3.4 SEN dans une question

En plus des trois sous-catégories que nous venons d'aborder, nos analyses nous ont amené à identifier trois autres catégories de SEN qui, bien que présentant certains traits définitoires en commun avec les SEN prototypiques, en diffèrent partiellement. La première de ces sous-catégories de SEN hors du prototype est celle des SEN dans une question, comme dans l'exemple suivant (LS4) :

Exemple 50

L verbal fr	ouais euh et donc est-ce qu'il y a beaucoup beaucoup de femmes en france qui ne veut pas marier qui veulent pas marier
TC	01 :08 :25.791 - 01 :08 :37.707
S verbal fr	euh qui ne veulent pas se marier ? [<i>doing thinking</i>]
TC	01:08:36.847 - 01:08:38.690
L verbal fr	oui
TC	01 :08 :39.116 - 01 :08 :39.416

L'apprenante (L) pose une question à l'usagère experte, qui est dans ce cas également positionnée en tant qu'experte culturelle. Pendant sa question, elle fait une erreur dans la conjugaison du verbe, erreur partiellement auto-correctée concernant l'accord avec le pronom, mais non la nature réflexive du verbe. L'usagère experte commence son tour de parole suite à la première formulation fautive et chevauche sur l'autocorrection. Dans son tour de parole, S reformule en corrigeant l'énoncé de L. Cette reformulation ne se fait pas dans le cadre d'une assertion, comme dans le cas des SEN prototypiques, mais dans le cadre d'une question. Le fait d'insérer la correction dans une demande de confirmation introduit discursivement la possibilité d'avoir un aspect d'intercompréhension dans cette séquence. Néanmoins, les indices paraverbaux nous amènent à interpréter cette question moins comme une véritable demande d'informations venant d'un manque d'intercompréhension que comme une question rhétorique, éventuellement formulée pour prendre la parole et prendre du temps pendant la formulation de la réponse, ce qui serait soutenu également par le regard de *doing thinking* produit en même temps que la question.

Une telle analyse nous amène d'une part à ne pas considérer que l'erreur de l'apprenante produit une incompréhension amenant à la nécessité de revenir sur l'expression, comme dans le cas des SPAlex ou les SPAsyn d'incompréhension (4.2.4.1.7 et 4.2.4.2.3). D'autre part, la structure de

l'énoncé semble refléter des intentions informative et pratique qui ne sont pas nettement celles de vouloir (faire) corriger l'apprenant, ce qui nous pousse à classer ce type de séquence hors du prototype des SEN.

4.2.4.3.5 SEN de meilleure expression

Une deuxième sous-catégorie non prototypique est celle des SEN pour une meilleure expression. Pour l'illustrer, nous reprenons un exemple vu à la section 4.2.2.3 (LS2) :

Exemple 51

L verbal fr	euh c'est c'est pas dangereux mais c'est très difficile c'est-à-dire on doit faire des faire des ch- faire les travaux très très durs dans la campagne pas en ch- pas dans la ville
TC	01:36:21.309 - 01:36:38.870
S verbal fr	oui
TC	01:36:36.164 - 01:36:36.484
S paraverbal	AH
TC	01 :36 :38.109 - 01 :36 :38.459
L verbal fr	tu sais ?
TC	01 :36 :40.329 - 01 :36 :40.759
S verbal fr	alors ils peuvent -fin en français quand on parle de des gens qui sont employés à la campagne en chine pour des travaux très très difficiles on appelle ça une rééducation
TC	01 :36 :40.389 - 01 :36 :54.754
L verbal fr	oui
TC	01 :36 :42.759 - 01 :36 :42.989
L verbal fr	oui
TC	01 :36 :51.339 - 01 :36 :51.589
L verbal fr	ah oui ! c'est juste c'est c'est juste comme le chinois rééducation , oui d'accord
TC	01 :36 :55.479 - 01 :37 :03.843
S verbal fr	oui voilà
TC	01 :37 :01.641 - 01 :37 :03.601

Dans cet extrait, l'apprenante est en train d'expliquer un phénomène de l'époque de la Révolution Culturelle en Chine. Pendant son explication, elle est interrompue par l'usagère experte avec une production paraverbale. Cette ostension semble indiquer que l'usagère experte a compris quelque chose. Effectivement, l'apprenante, après une pause de deux secondes pendant laquelle l'usagère experte ne s'empare pas de la parole, demande à L si elle connaît le phénomène qu'elle décrit. L'usagère experte répond en formulant une brève explication, ponctuée par des procédés régulateurs de L, et en terminant en donnant un mot, « rééducation », désignant le phénomène en question. Il est important de noter que pendant son explication, l'usagère experte fait fortement

référence à une norme générale, en utilisant le pronom « on » et en disant « en français ». Quand S termine son tour de parole, L produit une exclamation mêlant paraverbal et verbal et dit que le mot correspond exactement au mot chinois désignant ce même phénomène. La séquence se clôt sur l'explicitation de la part des interlocutrices d'un accord.

Concernant cet exemple, une première observation est que, comme nous venons de le voir, pendant son tour de parole, l'usagère experte fait référence à une norme. En ce sens, l'usagère experte semble se présenter comme la porte-parole d'une norme à manifester à l'apprenante. Une deuxième observation est que même si la référence à une norme ne fait pas de doute, ce qui ferait pencher vers une catégorisation dans les SEN, d'autre par il n'y a pas d'erreur dans le tour de parole de l'apprenante. La meilleure formulation de la part de l'usagère experte ne vient donc pas corriger une formulation fautive, ce qui nous place hors du prototype des SEN. D'autre part, nous devons souligner que cette sous-catégorie de SEN se différencie des SPAlex avec démarche onomasiologique (4.2.4.1.2) car contrairement à cette dernière, il n'y a aucune sollicitation de la part de l'apprenante. Enfin, nous verrons que cette catégorie se distingue également d'une sous-catégorie non-prototypique de SCE (4.2.4.4.7). En conclusion, dans cette sous-catégorie nous ne trouvons pas de sollicitation (SPAlex) ni d'erreur (SEN), mais une sorte de meilleure reformulation que l'usagère experte propose pour améliorer et rapprocher de la norme d'usage l'expression de l'apprenante, en expliquant comment la communauté de locuteurs du français exprimerait l'intention informative à travers une ostension verbale.

4.2.4.3.6 SEN de traduction

Un cas particulier de SEN, que nous pourrions considérer un cas particulier de la sous-catégorie précédente, est celui des SEN de traduction. Cette sous-catégorie concerne seulement l'un des binômes qui nous intéressent, LS, et seulement une langue, le chinois. Elle apparaît comme une sorte de routine qui se met en place dans le cadre de ce binôme (4.3.4). Même si cela ne concerne qu'un binôme, la grande quantité d'occurrences (14) nous pousse à l'intégrer dans notre modèle.

Dans ce type de SEN, l'apprenante, autrement dit l'étudiante française, se positionne en tant qu'experte concernant la présentation de faits relatifs à la culture française, tels des fêtes traditionnelles, des écrivains ou encore des chanteurs. Pendant ses tours de parole, elle est amenée à donner des noms français comme Chateaubriand (LS2 38min49-39min46), Edith Piaf (LS5 59min44-59min54) ou des titres comme *Bel ami* (LS2 9min7-9min14). Sans aucune sollicitation de la part de l'apprenante, l'usagère experte l'interrompt et prend l'initiative de donner la traduction chinoise de ces noms. Nous ne sommes donc pas dans le cadre des SPAlex, puisque il n'y a pas de sollicitation, ni dans le cas prototypique des SEN, puisque il ne nous semble pas possible de considérer cela comme des erreurs. Nous sommes plutôt dans le cas d'une formulation en langue

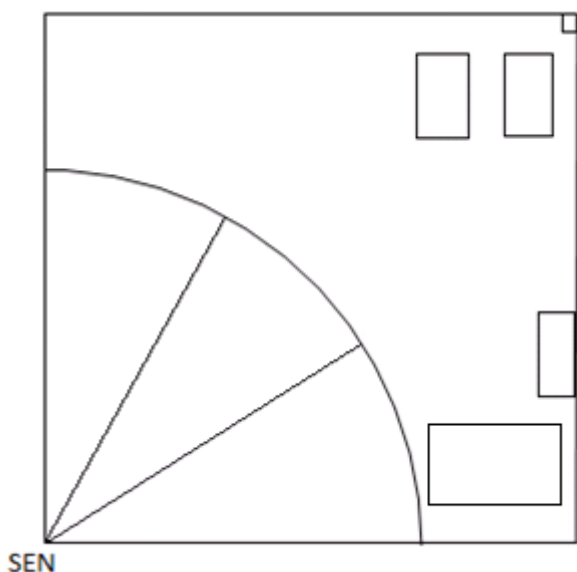
chinoise visant une expression plus conforme à cette langue de la part de l'apprenante. C'est pour cette raison que nous classifions cette sous-catégorie dans la catégorie des SEN, hors du prototype.

4.2.4.3.7 SEN mixtes

Enfin, nous voudrions brièvement rappeler que comme il existe des SPAlex mixtes (4.2.4.1.8), il y a des SEN mixtes, autrement dit des séquences latérales combinant une SEN portant sur un élément langagier et une autre catégorie de séquence latérale portant sur un autre élément langagier ou sur le même dans une autre langue. Les SEN mixtes peuvent présenter un mélange soit avec des SPAlex (par exemple CS4 27min08-28min32), soit avec des SCE (LS2 12min23-12min47), mais jamais avec des SPAsyn.

Dans la représentation graphique suivante nous retrouvons des choix de disposition semblables à ceux déjà évoqués pour les SPAlex. Ainsi, le rectangle sur la droite, représentant les SEN mixtes à des SPAlex, est la prolongation du rectangle déjà noté pour les SPAlex. De plus, le petit rectangle en haut à droite représente les SEN mixtes à des SCE. Concernant la disposition à l'intérieur de l'arc, les SEN portant sur le lexique se trouvent assez naturellement en bas, dans la mesure où elles sont plus proches aux SPAlex. De même, les SEN portant sur la syntaxe se trouvent à gauche et sont les plus proches des SPAsyn. Les deux rectangles côte à côte en haut à droite représentent les SEN de meilleure expression et les SEN de traduction. Avant tout, les deux sous-catégories étant proches, elles se côtoient dans la représentation graphique. De plus, elles sont en haut à droite car elles représentent le bout d'un continuum avec une sous-catégorie des SCE, dont il sera question en 4.2.4.4.6. Enfin, le grand rectangle hors du prototype, qui représente les SEN dans une question, se trouve placé vers les SPAlex car il se trouve dans un continuum avec les SPAlex d'incompréhension (4.2.4.1.7).

Figure 7. Représentation prototypique des SEN



4.2.4.4 Les séquences conversationnelles explicatives

La dernière catégorie des séquences latérales d'étayage langagier est celle des séquences conversationnelles explicatives. Cette catégorie regroupe 184 occurrences, dont 48 occurrences pour la langue française et 136 pour la langue chinoise. Parmi ces occurrences, 141 rentrent dans le prototype et 43 sont hors du prototype. Les analyses ont amené à dégager 10 sous-catégories, dont 7 dans le prototype et 3 en dehors. Rappelons que le prototype d'une SCE est caractérisé par l'identification, soit par l'utilisateur expert soit plus souvent par l'apprenant, d'un élément langagier utilisé dans le tour de parole de l'usagère experte et posant des problèmes de compréhension à l'apprenante. Cette identification est appelée phase de constitution, ou constitution tout court. Suite à la constitution, il y a le noyau explicatif, pendant lequel l'usagère experte produit des ostensions visant à faire comprendre l'élément en question. Enfin, la phase de ratification, optionnelle, met fin à la séquence latérale.

Avant d'aborder la revue des sous-catégories, nous devons signaler que celles-ci ont été identifiées en grande partie en fonction des ostensions de la phase de constitution. A la fin de notre construction des sous-catégories, nous nous sommes aperçu que celles-ci présentaient des similitudes avec les différents types de tours (*moves*) que nous avons identifiés dans une étude mobilisant le cadre input-interaction (Cappellini et Zhang 2013). Malgré ces similitudes formelles, nous tenons à préciser que notre perspective se détache foncièrement de celle du cadre input-interaction pour des raisons épistémologiques et méthodologiques (2.3.1.3, 2.3.4 et plus largement 3.1).

Enfin, des dernières remarques à caractère général portent sur les causes possibles de l'incompréhension de l'apprenante. Au-delà des causes liées à la compétence communicative de celle-ci, nous avons pu noter que parfois d'autres causes déclenchent des SCE. Ainsi, la constitution de l'élément langagier à comprendre se fait parfois suite à des problèmes techniques ou du bruit dans l'un des deux environnements physiques des interlocutrices (par exemple en AH1 13min03-13min23). Dans ces cas, il nous semble important de souligner que la fragilisation des espaces de la visioconférence (Licoppe et Relieu 2007), voire leur fragmentation (Vassallo 2009), amène les interlocutrices à signaler verbalement certaines caractéristiques de leurs environnements, chose qui ne se produit jamais en présentiel (Marcoccia 2011). Une autre cause qui s'est présentée plusieurs fois est le passage brusque d'énoncés ayant des effets contextuels à des questions à portée métacontextuelle (par exemple LS2 15min5-15min15).

4.2.4.4.1 SCE avec assertion d'incompréhension

Une première sous-catégorie prototypique est celle des SCE avec assertion d'incompréhension, présente dans l'extrait suivant (CW3) :

Exemple 52

W verbal chn 嗯你以后想来中国工作吗?
[euh après tu veux venir travailler en Chine ?]
TC 00 :34 :13.616 - 00 :34 :16.904

C paraverbal euh rire [indique l'oreille avec la main gauche et se penche vers l'écran]
TC 00 :34 :18.040 - 00 :34 :19.390

C verbal chn 我听得不好 你可以
[je n'ai pas bien entendu. Tu peux...]
TC 00 :34 :19.390 - 00 :34 :21.960

W paraverbal euh
TC 00 :34 :21.575 - 00 :34 :21.945

W verbal chn 嗯你想以后来中国工作吗?
[euh après tu veux venir travailler en Chine ?]
TC 00 :34 :23.220 - 00 :34 :26.256

C paraverbal euh pff
TC 00 :34 :27.748 - 00 :34 :29.468

C verbal chn 就是我还不知道
[le fait est que je sais pas encore]
TC 00 :34 :31.168 - 00 :34 :32.428

Au début de l'extrait, l'usagère experte pose une question à l'apprenante concernant ce qu'elle envisage pour son avenir, question pas comprise par l'apprenante. Celle-ci produit donc une hésitation paraverbale et un geste indiquant son oreille. Ensuite elle se penche vers l'écran et signale

verbalement qu'elle n'a pas entendu. L'usagère experte répète donc sa question et l'apprenante répond.

Nous voudrions souligner que la phase de sollicitation de cet exemple, par la richesse des modes mobilisés, illustre bien la production transmodale d'ostensions. En effet, en investissant les modalités audio et vidéo, l'apprenante mobilise les modes paraverbal, verbal, gestuel, mimique et proxémique. Enfin, en ce qui concerne la catégorisation, dans l'exemple analysé, ainsi que dans les autres occurrences classifiées dans cette sous-catégorie, nous retrouvons les caractéristiques du prototype des SCE. De plus, le trait définitoire de cette sous-catégorie est que la sollicitation contient une assertion explicite de l'absence de compréhension.

4.2.4.4.2 SCE avec demande de clarification

Une deuxième catégorie est celle des SCE avec demande de clarification. L'extrait suivant montre un exemple de cette sous-catégorie (AH2) :

Exemple 53

A verbal chn 我今天嗯下午去不知道怎么说嗯 tatouage
[cet après-midi je vais, je sais pas comment dire euh
tatouage]
TC 00 :01 :11.581 - 00 :01 :34.750

H verbal fr tu veux dire [?] quoi ?
TC 00 :01 :37.190 - 00 :01 :37.710

A verbal fr euh c'est quand tu fais un dessin sur le corps [indique avec
l'index gauche l'épaule droite]
TC 00 :01 :38.815 - 00 :01 :42.701

[H ne bouge pas]

A verbal fr non ?
TC 00:01:46.133 - 00:01:46.493

A paraverbal rire [met une main sur sa bouche - H sourit]
TC 00 :01 :46.578 - 00 :01 :48.150

A verbal fr euh [enlève la main de la bouche et regarde autour] euh
comment expliquer euh c'est un euh tatoo
TC 00 :01 :49.323 - 00 :01 :55.285

A verbal fr c'est
TC 00 :01 :59.279 - 00 :01 :59.489

H verbal fr je ne peux pas je ne peux pas t'entendre [inc]
TC 00 :01 :59.539 - 00 :02 :04.910

A verbal fr c'est quand
TC 00 :02 :02.109 - 00 :02 :03.329

A verbal fr tu m'entends ?
TC 00 :02 :05.094 - 00 :02 :05.564

H verbal fr euh maintenant oui [fait oui de la tête]
TC 00 :02 :07.334 - 00 :02 :08.313

A verbal fr ok je disais euh aujourd'hui je vais faire un tatouage et un
tatouage c'est quand tu dessines quelque chose sur ton corps
[s'indique à nouveau l'épaule droite] tu sais ? et c'est pour
toute la vie c'est avec des petits points comme ça [approche
et éloigne plusieurs fois l'index de l'épaule] non ? tu
connais pas ?
TC 00 :02 :08.558 - 00 :02 :27.032

H verbal fr non je ne connais [sourit]
TC 00 :02 :27.888 - 00 :02 :28.958

A verbal fr attends je vais te montrer [ouvre un navigateur Internet et
cherche et télécharge une image de tatouage sur Google] euh
attends
TC 00 :02 :30.172 - 00 :02 :33.852

A paraverbal rire
TC 00 :02 :49.397 - 00 :02 :50.097

A paraverbal rire
TC 00 :03 :02.682 - 00 :03 :04.022

A verbal fr ok [revient sur l'interface Skype] attends je vais te montrer
euh [va prendre l'image téléchargée dans un dossier]
TC 00 :03 :20.227 - 00 :03 :23.730

A clavardage [copier-coller d'une image de tatouage du dossier des images]
TC 00 :03 :50.400 - 00 :04 :11.500

A verbal fr tu peux ouvrir ce que je t'envois ou pas ?
TC 00 :03 :55.413 - 00 :03 :57.432

H verbal fr oui oui
TC 00 :03 :58.417 - 00 :03 :59.117

A verbal fr tu vois ?
TC 00 :04 :29.832 - 00 :04 :30.272

H verbal fr ah ! oui je vois
TC 00 :04 :32.217 - 00 :04 :34.293

A paraverbal rire
TC 00 :04 :34.444 - 00 :04 :34.744

A verbal fr c'est ça un tatouage tu connais ?
TC 00 :04 :34.900 - 00 :04 :37.278

H verbal fr oui oui
TC 00 :04 :38.959 - 00 :04 :39.452

La séquence commence comme une SPAlex, avec l'étudiante française qui s'exprime en chinois et ne sais pas comment dire « tatouage ». Néanmoins la demande de traduction déclenche une SCE pour la langue française, car l'étudiante chinoise ne connaît pas le mot « tatouage » et le signale par une demande de clarification. A ce point, l'usagère experte (A) propose une première explication

accompagnée par un geste illustratif et ensuite laisse un point de transition. Comme l'apprenante ne produit aucune ostension montrant sa compréhension, ce qui revient à dire qu'elle produit un investissement 0, après 4 secondes de pause l'usagère experte essaie de relancer avec un « non ? ». Après des procédés qui nous semblent de sauvegarde des faces – A rit et H sourit – A se met à la recherche d'une ostension permettant l'inférence de son intention informative de la part de l'apprenante. Suite à un bref échange d'orientation vers le dispositif technique (que nous n'analysons pas), A essaie à nouveau avec une explication accompagnée par des gestes illustratifs, mais à nouveau la tentative demeure infructueuse. Comme l'usagère experte n'arrive pas à résoudre la séquence verbalement, elle décide d'avoir recours à une image. Ainsi, elle demande à son interlocutrice d'attendre et ouvre une page Internet afin de télécharger une image de tatouage qu'elle envoie ensuite par l'espace de clavardage. Dans nos termes, il s'agit avant tout d'une instrumentalisation dans la mesure où A ouvre dans son environnement une affordance – Internet avec ses images – qui peut répondre à un besoin communicatif. D'autre part, il s'agit d'une instrumentation dans la mesure où elle produit et/ou met en œuvre un schéma d'utilisation consistant à utiliser d'une part l'Internet comme un réservoir de ressources sémiotiques dans lequel puiser, et d'autre part l'espace de clavardage pour l'envoi d'une image. En ce sens, l'utilisation de l'image comme ressource sémiotique pour la résolution du noyau explicatif de la SCE peut être considérée comme une alternance modale (Hauck 2010), Notons d'ailleurs que l'opération de recherche, envoi et réception s'étale sur 2 minutes environ²⁷⁰. Quand l'apprenante produit une ostension paraverbale et verbale oralement indiquant d'une part qu'elle a reçu l'envoi et d'autre part qu'elle a compris de quoi il s'agit, l'usagère experte utilise verbalement à l'oral un déictique pour renvoyer à nouveau au référent de l'image et demande si l'apprenante connaît. Ce faisant, l'usagère experte montre une utilisation complémentaire des modalités audio et de clavardage ainsi que des modes verbal oral et de l'image. La séquence se termine avec la confirmation de l'apprenante. Cette sous-catégorie rentre dans le prototype des SCE dans la mesure où nous avons une constitution autour d'un élément langagier employé par l'usagère experte et ensuite un noyau explicatif aboutissant à la compréhension de cet élément. De plus, le trait définitoire de cette catégorie est le fait que la constitution est opérée à l'aide d'une demande de clarification. Dans l'exemple que nous avons analysé, nous avons vu un cas de noyau explicatif puisant largement dans les affordances liées à la multimodalité de l'environnement de visioconférence. Une autre manière d'investir la multimodalité est celle où, suite à la demande de clarification de la constitution, dans le noyau explicatif l'usagère experte profite de la modalité audio pour produire du xénolecte, comme

²⁷⁰ Un envoi par le clavardage du lien hypertextuel vers le site Internet où l'image a été prise aurait sans doute pris moins de temps.

en AH1 50sec-1min5. De plus, dans le noyau explicatif, l'usagère experte peut parfois décider d'inscrire l'élément langagier visé par la constitution dans l'espace de clavardage, afin d'en faciliter la compréhension par l'apprenante (CS3 26min43-27min3).

4.2.4.4.3 SCE avec hétéro-répétition

Une troisième sous-catégorie prototypique est celle des SCE avec hétéro-répétition. En voici un exemple, tiré d'une séquence où les deux interlocutrices discutent leurs précédentes expériences de travail (CW3) :

Exemple 54

C verbal fr	et euh après j'ai fait dans une galerie d'art à shanghai
TC	00:10:29.277 - 00:10:40.092
W verbal fr	ga- /gatera/ ?
TC	00 :10 :41.414 - 00 :10 :42.364
C verbal fr	une galerie d'art attends je te l'écris
TC	00 :10 :42.739 - 00 :10 :45.003
C clavardage	gallerie d'art [sic]
TC	00:10:44.394 - 00:10:46.301
W verbal fr	ah galerie d'art
TC	00 :10 :48.162 - 00 :10 :49.750

Après un premier tour de parole de l'usagère experte, l'apprenante montre qu'elle n'a pas compris en essayant de répéter la suite phonétique de « galerie d'art » dans une question. Cette répétition du tour de parole précédent de l'autre, ou hétéro-répétition, constitue la phase de constitution. Ensuite, l'usagère experte comprend que son interlocutrice n'a pas compris et décide donc avant tout de répéter ce qu'elle vient de dire à l'oral, ensuite de l'écrire dans l'espace de clavardage. Une fois l'envoi reçu, l'apprenante manifeste sa compréhension avec un tour de parole mêlant une production paraverbale et une prise de l'élément en question.

A nouveau, nous retrouvons les traits définitoires du prototype des SCE. De plus, nous pouvons voir comment cette sous-catégorie se distingue des autres par le fait que la phase de constitution se fait par une répétition ou, comme dans l'exemple analysé, par une tentative de répétition. Enfin, nous devons noter qu'il existe un grand nombre d'occurrences où l'apprenant, dans la phase de constitution, formule à la fois une hétéro-répétition et une demande de clarification (par exemple CS4 40min31-40min55).

4.2.4.4.4 SCE avec constitution sans verbal

La quatrième sous-catégorie prototypique des SCE est celle avec une constitution sans recours au mode verbal, donc en employant soit séparément soit à la fois les modes mimiques, postural, gestuel et proxémique (AH1) :

Exemple 55

H verbal chn 今天你那里是晴天吗?
[aujourd'hui chez toi c'est ensoleillé ?]
TC 00 :27 :30.163 - 00 :27 :32.900

[A, qui avait une posture avec la tête dans sa main, se penche vers l'écran]

H verbal chn 现在你那里是晴天吧 [maintenant chez toi c'est ensoleillé ?] est-ce qu'il y a du soleil [inc]
TC 00 :27 :35.981 - 00 :27 :40.496

A paraverbal ah [retourne en arrière]
TC 00 :27 :39.841 - 00 :27 :40.181

Dans cet exemple, suite à une question de la part de l'utilisateur experte (H), A change de posture et se penche vers l'écran avec une mimique pour ainsi dire « vide ». De plus, A ne produit aucun énoncé, en laissant une pause de trois secondes dans le point de transition après la question de H. Cette ostension a comme effet contextuel l'inférence de H que A n'a pas compris. La phase de constitution se fait donc exclusivement par la posture et la mimique ainsi que par la proxémique de l'écran. L'utilisateur experte reformule sa question avec un léger changement et ensuite formule une alternance codique en passant au français. A produit alors un paraverbal (ah), qui constitue la ratification et clôt la séquence latérale, et se repenche en arrière dans sa chaise avant de répondre en chinois et de tourner son ordinateur vers la fenêtre pour montrer le temps.

Le trait définitoire de cette sous-catégorie est que la phase de constitution se fait exclusivement par des ostensions mobilisant les modes posturo-mimo-gestuels et proxémique. Concernant ce dernier mode, des exemples comme celui que nous venons d'analyser (voir également l'exemple en 4.2.4.4.1 ou encore CS4 44min15-44min28) montrent que la distance de l'écran, que nous appelons proxémique de l'écran, peut jouer un rôle important dans la co-construction transmodale du sens. En ce sens, elle nous semble couvrir des fonctions semblables à la posture et à la direction du regard que nous avons analysées en 4.2.4.3.3. Autrement dit, cette proxémique de l'écran, s'exprimant essentiellement avec des inclinaisons, vient couvrir les fonctions de gestion des tours de parole qu'en face à face présentiel sont accomplies principalement par des gestes interactifs (Bavelas *et al.* 1995, Cappellini 2014).

4.2.4.4.5 SCE avec demande de confirmation

La dernière sous-catégorie prototypique de SCE est celle avec des demandes de confirmation. Dans l'exemple suivant, tiré d'une séquence sur les fêtes religieuses en France, l'utilisateur experte est en train d'expliquer que pour la fête de l'épiphanie, il existe deux traductions, une pour les chrétiens catholiques et une pour les chrétiens protestants. Après une SPAlex, l'apprenante ouvre une SCE (LS3) :

Exemple 56

S verbal chn 啊 天主教是 catholique ?
[ah l'é- l'église catholique est *catholique* ?]
TC 01 :11 :54.160 - 01 :11 :57.985

L verbal fr oui oui oui
TC 01 :11 :58.530 - 01 :11 :59.100

Dans cette brève séquence latérale, la phase de constitution se fait par une question dans laquelle l'apprenante demande confirmation de sa compréhension de l'expression 天主教. L'usagère experte répond à cette demande par l'affirmative, en confirmant la bonne compréhension. Le trait distinctif de cette sous-catégorie est donc le fait que la constitution de l'objet de la séquence se fait par une demande de confirmation. Même si ce n'est pas toujours le cas, nous devons noter que quand la demande de confirmation est « correcte » nous pouvons formuler des observations concernant la ZPD. En effet, si l'apprenante demande confirmation de quelque chose qu'elle a compris correctement, cela signifie qu'elle a déjà compris l'élément mais elle n'en est pas encore complètement sûre. Autrement dit, la compréhension de l'élément en question se trouve dans la ZPD et presque au niveau intrapsychologique de l'apprenant. Par conséquent, dans notre théorie de référence de l'apprentissage, les demandes de confirmation peuvent être un indice d'une acquisition presque advenue.

4.2.4.4.6 SCE initiées par l'usagère experte

Dans l'analyse des SCE prototypiques, nous avons identifié une sous-catégorie transversale aux autres sous-catégories. Il s'agit du cas où la constitution de l'élément au centre de la SCE est initiée par l'usagère experte et non par l'apprenante. L'exemple suivant nous permet d'en montrer la dynamique conversationnelle (AH2) :

Exemple 57

A verbal fr entre autres ils ont des fanfares tu connais les fanfares ?
TC 00:27:33.800 - 00:27:36.800

H verbal fr fanfare ?
TC 00:27:38.810 - 00:27:39.540

A verbal fr ouais attends
TC 00 :27 :39.650 - 00 :27 :40.400

A clavardage fanfare
TC 00 :27 :41.031 - 00 :27 :43.071

H verbal fr ah oui je les un groupe de personnes qui jouent des
différentes instruments
TC 00 :27 :41.890 - 00 :27 :50.400

A verbal fr c'est ça qui jouent tous des instruments
TC 00 :27 :45.968 - 00 :27 :48.140

A verbal fr c'est ça et [...]
TC 00 :27 :50.869 - 00 :27 :51.362

Dans cet extrait, l'usagère experte (A), également en position d'experte culturelle, présente le phénomène des fanfares. A la fin de son tour de parole, elle demande à son interlocutrice si elle connaît les fanfares. Cette question ouvre la phase de constitution de la SCE. La phase de constitution continue ensuite avec une question en écho de l'apprenante. Suite à la question de l'apprenante, l'usagère experte confirme et lui demande d'attendre. Pendant que l'usagère experte est en train d'écrire le mot « fanfare » dans le clavardage, l'apprenante signale par du paraverbal et du verbal qu'elle a compris et commence à donner une explication pour montrer sa compréhension. L'usagère experte envoie de même le mot par clavardage et ensuite chevauche le tour de l'apprenante en confirmant sa bonne compréhension et en reprenant son discours.

Dans ce cas, nous retrouvons à nouveau les traits définitoires des SCE : une constitution autour d'un élément langagier et un noyau explicatif suivi d'une ratification. Par contre, ce qui caractérise cette sous-catégorie transversale est le fait que la SCE est initiée par l'usagère experte ou, dans les termes de Gulich (1990), auto-déclenchée. Nous parlons de sous-catégorie transversale dans la mesure où, suite à la demande de confirmation de compréhension par l'usagère experte, nous pouvons retomber dans l'une des sous-catégories prototypiques décrites précédemment sauf, évidemment, celles avec constitution sans verbal.

4.2.4.4.7 SCE d'anticipation

La première sous-catégorie hors du prototype des SCE que nous abordons est celle des SCE d'anticipation. L'extrait suivant montre un exemple (AH2) :

Exemple 58

A verbal fr ah ouais je t'entends d'accord donc je disais euh c'est euh
c'est euh donc en fait on on on boit des coups avec euh des
coups ça veut dire des verres d'alcools mh boire des coups
tiens je te le mets ça parce que on dit souvent ça et c'est
un peu

TC 00 :41 :12.189 - 00 :41 :31.459

A clavardage boire des coups

TC 00 :41 :27.141 - 00 :41 :31.378

H verbal fr boire des coups

TC 00 :41 :32.789 - 00 :41 :33.619

A verbal fr ouais c'est familial c'est le langage parlé d'accord ? et on
dit tout le temps ça on dit tu veux aller boire un coup ? ça
veut dire boire un verre c'est tout

TC 00 :41 :33.699 - 00 :41 :46.740

Dans l'extrait, on voit que l'usagère experte (A) pendant son tour de parole ne termine pas son énoncé « boire des coups avec des amis » et, après une brève hésitation (euh), revient sur son expression pour l'expliquer. Il faut noter qu'elle revient sur son expression sans aucune sollicitation de la part de l'apprenante ni lui avoir demandé si elle connaît l'expression, comme dans l'exemple de la section précédente. Autrement dit, il n'y a aucune phase de constitution, mais la SCE, auto-déclenchée, démarre directement avec le noyau explicatif. De plus, l'usagère experte non seulement formule une explication verbale à l'oral, mais aussi décide d'envoyer l'expression, avec une forme infinitive, à l'écrit par le clavardage. Suite à l'envoi, l'apprenante lit l'expression reçue. L'usagère experte confirme et continue dans le noyau explicatif en formulant avant tout une remarque sur le registre de langue de l'expression, ensuite en montrant un exemple d'utilisation, enfin en terminant avec une sorte de ratification : « c'est tout ».

Il nous semble pouvoir classer ce type de séquence latérale dans les SCE car l'élément langagier expliqué dans le noyau explicatif vient d'un tour de parole de l'apprenante. Par contre, contrairement aux SCE prototypiques, dans ces SCE nous n'avons pas de phase de constitution, ce qui distingue cette sous-catégorie de la catégorie transversale des SCE prototypiques auto-déclenchées (4.2.4.4.6). En quelque sorte, dans ces SCE l'usagère experte anticipe, à tort ou à raison, l'éventuel besoin d'explication de la part de l'apprenante. En ce sens, cette sous-catégorie nous renseigne sur la perception que les usagères expertes ont de la compétence communicative des apprenantes, mais non sur le réel besoin des apprenants d'obtenir une explication (contrairement aux séquences en 4.2.4.4.6). En outre, l'explication peut parfois précéder l'élément langagier donné (comme par exemple en CW4 53min33-53min39). Dans ces cas, la séquence rappelle d'une part les SPAlex avec démarche onomasiologique (4.2.4.1.2) dans la mesure où l'expression arrive après la description du sens, d'autre part les SEN de meilleure expression (4.2.4.3.4) dans la mesure où l'expression constitue une meilleure façon, plus économique et plus correcte, d'exprimer ce sens. Néanmoins, tout en formant un continu, les SCE d'anticipation se distinguent de ces deux autres sous-catégories de séquences latérales dans la mesure où la description et le mot viennent tous les deux de l'usagère experte. Enfin, notons que nous n'avons classé dans cette sous-catégorie que les séquences expliquant un élément langagier français ou chinois et non, par exemple, des mots ou expressions bretonnes (nombreux en AH2).

4.2.4.4.8 SCE inabouties

Une deuxième sous-catégorie non prototypique des SCE est celle des SCE inabouties. L'exemple suivant est tiré d'une séquence où les deux interlocutrices commentent la structure d'une maison traditionnelle du sud de la Chine en s'appuyant sur des images (AH3) :

Exemple 59

H verbal chn	这是一个客厅 [ça c'est un salon]
TC	00 :33 :17.629 - 00 :33 :19.233
A verbal chn	客厅 ? [salon ?]
TC	00 :33 :20.657 - 00 :33 :21.277
H verbal chn	客厅嗯 [salon euh] le balcon
TC	00:33:23.732 - 00:33:27.114
A verbal chn	啊 好 [ah ok]
TC	00 :33 :27.558 - 00 :33 :28.228

Nous pouvons voir que la séquence est à première vue une SCE avec hétéro-répétition (4.2.4.4.3). Néanmoins dans le noyau explicatif, l'usagère experte décide de produire une alternance codique et fait une erreur, en traduisant « salon » par « balcon », probablement à cause de la proximité de ces deux mots. Suite à cette alternance codique, l'apprenante fait comprendre d'avoir compris.

A propos de ce genre d'exemple, il nous semble possible de parler d'une sorte d'inexpertise croisée, avec l'apprenante qui ne peut pas comprendre et l'usagère experte qui ne peut pas expliquer (LS5 1h42min10-1h42min52), ou, pire, qui explique de manière incorrecte, comme dans l'exemple ci-dessus. Par conséquent, nous classons ce type de SCE hors du prototype.

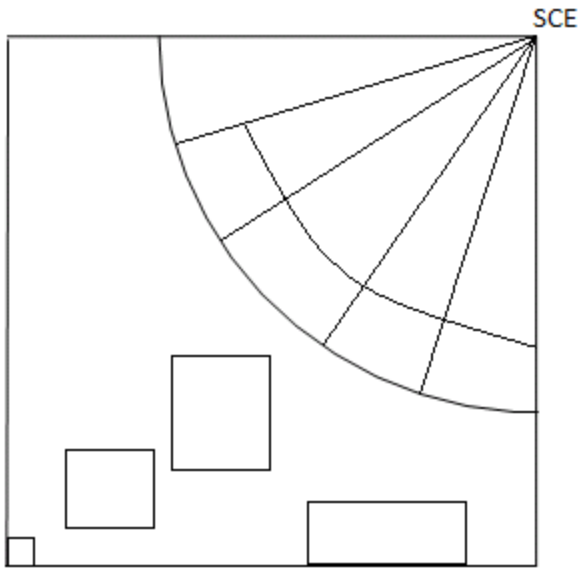
4.2.4.4.9 SCE mixtes

Pour conclure, rappelons que comme nous avons noté en 4.2.4.1.8 et 4.2.4.3.7, il existe des occurrences où une SCE s'entrecroise avec une SPAlex AH1 (47min38-48min25) ou une SEN (LS2 12min23-12min47).

Comme pour les autres catégories de séquences latérales d'étayage langagier, nos analyses peuvent se résumer dans la représentation spatiale suivante. A l'intérieur de l'arc, parmi les sous-catégories prototypiques, nous avons représenté la sous-catégorie transversale des SCE initiées par l'usagère experte par une bande qui traverse toutes les autres catégories sauf une. En effet, suite à l'initiation par l'usagère experte, ces SCE peuvent retomber dans l'une des autres sous-catégories prototypiques. La seule exception est représentées par les SCE avec constitution sans verbal, où la constitution est forcément opérée par l'apprenante. A l'extérieur du prototype, nous retrouvons le rectangle en bas et le petit carré sur le coin en bas à gauche qui représentent les SCE mixtes avec SPAlex et SEN et se rattachent naturellement aux carrés de ces catégories. En outre, l'autre rectangle en bas à gauche, représentant les SCE d'anticipation, se trouve placé vers les SEN car il

est lié (ou liable) aux SEN de meilleure expression (4.2.4.3.4). Le dernier rectangle hors du prototype représente les SCE inabouties et sa position n'a pas de signification particulière.

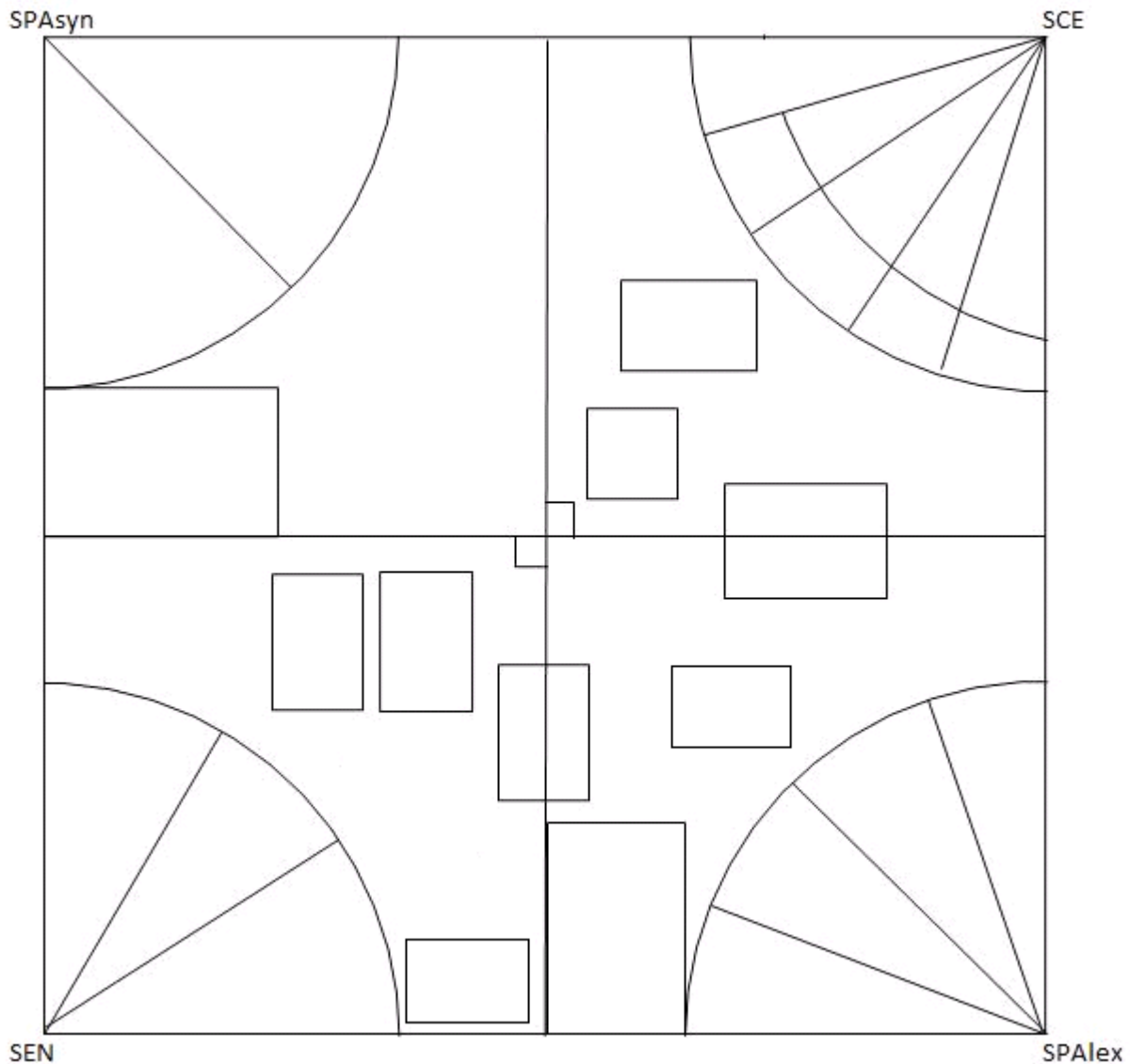
Figure 8. Représentation prototypique des SCE



4.2.4.5 Synthèse : le grand carré des séquences latérales d'étayage langagier

L'union des quatre carrés représentant les quatre catégories de séquences latérales d'étayage langagier nous amène à la représentation graphique suivante.

Figure 9. Représentation prototypique des catégories et sous-catégories de séquences latérales d'étayage langagier



Cette représentation graphique nous permet avant tout de regrouper les quatre catégories et d'avoir une vue globale des sous-catégories. De plus, une telle disposition permet de noter que les catégories mixtes sont à cheval entre deux catégories. Enfin, ce qui représente d'après nous l'intérêt majeur de cette représentation est qu'elle permet de visualiser les éventuels continuums qui existent entre sous-catégories appartenant à différentes catégories. Ainsi, nous pouvons noter un premier continuum entre :

- SPALex prototypiques avec demande de confirmation : la donnée sollicitée apparaît dans le tour de parole de l'apprenante, qui pose une question pour s'assurer de sa correction. Dans cette sous-catégorie, l'élément peut être correct ou incorrect ;

- SPAlex non prototypiques avec incompréhension : la sollicitation vient aussi d'une question, mais cette fois formulée par l'usagère experte, qui ne comprend pas ;
- SEN non prototypiques avec question : l'usagère experte comprend le tour de parole de l'apprenante et le corrige dans le cadre d'une question ;
- SEN prototypiques portant sur le lexique : l'usagère experte corrige une erreur dans le tour de parole de l'apprenante.

Un autre exemple de continuum est celui entre :

- SCE prototypiques : l'apprenante ne comprend pas le tour de parole de l'usagère experte et le signale, éventuellement après une question de l'usagère experte lui demandant si elle comprend ;
- SCE non prototypiques d'anticipation : l'usagère experte explique un élément, souvent un mot, de son tour de parole sans aucune phase de constitution initiée par l'apprenante ;
- SEN non prototypiques de meilleure reformulation : après une description s'apparentant à une explication de la part de l'apprenante, l'usagère experte reformule l'idée de l'apprenante avec un mot ou une expression qui décrit mieux et plus efficacement, à ses yeux, cette idée ;
- SPAlex avec démarche onomasiologique : l'apprenante sollicite un élément de lexique en fournissant une description de l'idée qu'elle veut exprimer.

En conclusion, les analyses avec une catégorisation prototypique permettent d'élaborer un modèle de l'étayage en télé-tandem mettant en lumière les catégories, les sous-catégories et les relations entre les différentes sous-catégories afin de mieux rendre compte de la complexité des séquences latérales d'étayage langagier.

4.2.5 Séquences latérales d'étayage langagier et affordances

Tout au long de ce chapitre, nous avons formulé des remarques ponctuelles concernant les affordances lors des analyses des exemples abordés. Dans ce paragraphe, nous allons systématiser ces remarques. Avant tout, nous nous intéresserons aux modalités audio et vidéo. Ensuite, nous prendrons en compte le clavardage. Enfin nous nous pencherons sur le rôle joué par les environnements physiques ainsi que par les sites Internet.

4.2.5.1 Les modalités audio et vidéo

Une première forme basique de l'investissement de la multimodalité dans les séquences latérales d'étayage langagier pendant les interactions télé-tandem est celle concernant les modalités audio et

vidéo. En nous inspirant des riches analyses de Vincent (2012)²⁷¹ et plus particulièrement de sa structuration de l'étude de la multimodalité en différents degrés, nous pourrions appeler le fonctionnement des modalités audio et vidéo le degré basique de multimodalité (Cappellini et Rivens Mompean 2015). Nous le définissons basique car les deux modalités sont toujours à l'œuvre lors des séquences latérales d'étayage langagier, sauf des très rares cas de problèmes techniques. Par contre, affirmer que les deux modalités sont toujours à l'œuvre ne revient pas à affirmer qu'elles font toujours l'objet d'un investissement de la part de toutes les deux interlocutrices, dans la mesure où l'une des deux interlocutrices peut parfois ne pas regarder l'écran.

En ce qui concerne la modalité audio, elle devient une affordance dans les séquences latérales dans la mesure où, spécialement dans les SCE, l'usagère experte peut en profiter pour la production de xénolecte (par exemple AH1 50sec-1min5). Autrement dit, l'étudiante dit ou répète un énoncé en complexifiant la prononciation de manière à produire lentement et en scandant tous les phonèmes. De plus, cette modalité devient centrale quand l'usagère experte doit inférer une difficulté de formulation chez l'apprenante à partir de ses hésitations tant verbales – essentiellement faux-départs – que paraverbales. Enfin, la modalité audio permet la production de procédés régulateurs verbaux et paraverbaux permettant à l'étudiante n'ayant pas le tour de parole de signaler qu'elle comprend et suit ce que dit l'étudiante ayant le tour de parole.

La modalité vidéo se prête à la mobilisation de davantage de modes. Avant tout, nous avons noté à plusieurs reprises la présence du mode gestuel. Les gestes produits avec les bras et les mains sont principalement illustratifs. Ils peuvent soit accompagner le verbal oral, soit plus rarement le remplacer dans le cadre de sollicitations dans les SPAlex (4.2.4.1.3). Dans ce dernier cas, il nous semble pouvoir parler d'alternance modale (Hauck 2010) dans la mesure où l'effet contextuel est produit en commençant par une ostension verbale et complété par une ostension gestuelle. De plus, nous avons noté que plus ponctuellement les gestes semblent autocentrés lors de recherches lexicales de la part de l'usagère experte. Enfin, les gestes de la tête interviennent aussi comme des procédés régulateurs permettant de signaler la compréhension – ou la correction (section 4.2.4.3.3) – de l'interlocutrice pendant son tour de parole.

Un autre mode mobilisé en fonction de la modalité vidéo est celui des mimiques. Les mimiques les plus présentes sont celles de *doing thinking*, parfois avec des changements posturaux et des directions du regard et de la tête. Ces mimiques sont produites pour mettre en scène l'acte de penser

²⁷¹ Nous voudrions signaler que nous nous inspirons de ce classement en différents degrés, mais que nous sommes assez critiques concernant le classement opéré par cette chercheuse dans la mesure où il répond à une logique largement analytique ne laissant qu'une partie restreinte à l'interaction complexe entre différentes modalités et modes. Enfin, la modélisation de Vincent ne peut pas nous convenir dans la mesure où elle s'intéresse à l'investissement de la multimodalité par visioconférence uniquement du côté des tuteurs de langue en formation initiale, alors que nous nous intéressons aux deux interlocuteurs.

et sont très présentes lors des hésitations dans les phases de sollicitation des SPA, tant lexicales que syntaxiques. Les mimiques sont importantes aussi pour comprendre la compréhension que son interlocuteur a de ce que l'on est en train de dire. Ainsi, la locutrice peut inférer une absence de compréhension soit à partir de mimiques de froncement des sourcils, soit d'investissements 0 (4.1.2.1.2), comme en CS3 20min33. D'ailleurs, les entretiens soutiennent cette interprétation. Ainsi, dans son entretien final, C (de CS) répond à la question générale « est-ce qu'il y a des comportements de l'autre qui vous faisaient penser qu'elle comprenait plus ou moins ce que vous disiez ? » répond en affirmant que « généralement on dirait quand on comprend pas on réagit pas ». Si une telle citation peut laisser penser que C parle en termes généraux, toutes les doutes s'effacent dans l'autoconfrontation de l'extrait CS1_3, où nous demandons « comment vous comprenez qu'elle comprend pas ? » et où elle répond « ça se voit sur la vidéo. [...] ça se voit sur son visage ». Concernant les investissements 0, il faut souligner que la présence de problèmes techniques bloquant l'image de l'interlocutrice peut parfois amener à une inférence « erronée » interprétant l'image bloquée comme un investissement 0, comme nous avons pu noter en CW3 7min57-9min9 et suite à un entretien d'autoconfrontation (annexes 6 et 10). Enfin, les mimiques rentrent dans des procédés de sauvegarde de la face notamment par la production de sourires, soit suite à une correction dans une SEN (LS2 1h10min13), soit après une incompréhension dans une SCE (AH2 1min11-4min39).

Enfin, la modalité vidéo permet la mobilisation du mode postural. A ce propos, nous avons noté qu'en visioconférence la production des gestes illustratifs (Bavelas *et al.* 1995) est remplacée par une sorte de proxémique de l'écran. Autrement dit, la modification de la distance de l'écran par l'une des deux interlocutrices, notamment une inclinaison vers l'écran, a l'effet contextuel de donner la parole à l'autre, de sélectionner la personne qui doit s'emparer du tour de parole (Sacks *et al.* 1974) le plus souvent pour signaler en même temps une incompréhension (CS1 32min04).

Pour conclure sur ce degré basique d'investissement de la multimodalité, notons que l'investissement des modalités audio et vidéo permet une co-construction transmodale (de plusieurs modes) du sens. Ainsi, nous avons pu noter à la section 4.2.4.4.1 comment l'ensemble des ostensions produisant l'effet contextuel de l'inférence de la non compréhension est produit par l'apprenante en mobilisant les modes paraverbal (rire), verbal oral (énoncé « je n'ai pas bien entendu »), postural (inclinaison vers l'écran), gestuel (l'étudiante indique son oreille) et mimique (sourire).

4.2.5.2 Le clavardage

Quand au degré basique d'investissement de la multimodalité vient s'ajouter la manipulation d'une autre modalité ou d'une autre affordance, soit-elle le clavardage ou le recours à des sites Internet, nous parlons de deuxième degré de multimodalité. En ce qui concerne l'espace de clavardage, il devient une affordance principalement, mais pas seulement, pour l'envoi de messages écrits, donc pour la mobilisation du mode verbal (écrit). En ce sens, le recours au clavardage est souvent fait de manière complémentaire (Hampel et Stickler 2012) au degré basique de multimodalité, notamment en soutien du mode verbal oral. Ainsi, nous avons retrouvé l'utilisation complémentaire du clavardage surtout dans les phases de sollicitation et de donnée des SPAlex (CW4 1min20) et dans le noyau explicatif des SCE (CS3 20min33), surtout suite à des constitutions avec hétéro-répétition (AH2 22min33). Plus particulièrement, les étudiantes peuvent avoir recours au clavardage quand l'apprenante française pense avoir mal prononcé un mot en chinois (CS1 32min4) ou quand l'une des deux pense qu'il y a des problèmes techniques (CW3 7min57). Enfin, le clavardage peut être utilisé pour doubler une correction de la prononciation faite à l'oral avec le recours à l'écrit (CW4 41m53).

Dans nos analyses, nous avons noté que l'espace de clavardage n'est pas utilisé seulement pour l'envoi de messages écrits. Même si ce n'est que rarement, il peut être employé pour l'envoi d'images visant à illustrer la signification d'un mot pendant une SCE (AH2 1min11). De plus, le clavardage peut faire l'objet d'une genèse instrumentale dans la recherche lexicale de mots en chinois afin de retrouver la prononciation correcte d'un mot (CW3 42min45).

4.2.5.3 Séquences latérales d'étayage langagier et environnements

Enfin, pendant nos analyses nous avons noté que certaines affordances pendant les séquences latérales d'étayage langagier viennent des environnements, autant physiques que numériques. En ce qui concerne les environnements physiques, nous avons pu noter qu'ils ont un impact sur les dynamiques des interactions (Marcochia 2011) dans la mesure où seulement les étudiantes se connectant de leur domicile disposent d'un ensemble assez vaste d'objets qu'elles peuvent montrer à travers la modalité vidéo. Un exemple est donné en AH1 47min30-48min25, où l'étudiante française prend un chapeau et le montre dans le champ de la webcam afin d'expliquer la signification du mot « casquette ». D'autre part, pendant les interactions les interlocutrices peuvent utiliser un dictionnaire qu'elles gardent près d'eux.

Par environnement numérique, nous nous référons principalement aux sites Internet que les interlocutrices peuvent consulter pendant les séquences latérales. Ainsi nous avons vu que parfois l'étudiante française utilise des dictionnaires en ligne dans le cadre de SPAlex (CW3 42min45) et

parfois de SCE (CW4 28min55). De plus, nous avons déjà noté que l'usagère experte peut envoyer des images dans le cadre de SCE afin d'expliquer quel référent un mot désigne (AH2 1min11). Dans ce cas, l'usagère experte mobilise à la fois l'audio et la vidéo, l'Internet (pour la recherche d'images) et le clavardage (pour l'envoi de l'image). Dans ce type de cas, nous parlons par conséquent de troisième degré de multimodalité des interactions.

4.2.6 Séquences latérales d'étayage langagier et potentiel acquisitionnel

Comme nous l'avons fait pour les positionnements d'expertise culturelle (4.1.2.4), nous voudrions nous arrêter pour formuler des hypothèses liant les phénomènes observés et le développement de la compétence communicative, dans ce cas surtout de la composante langagière et plurilingue. Pour ce faire, nous nous appuyons sur les observations faites en 2.3.2.3 concernant la co-construction de l'étayage dans la ZPD ainsi que sur les hypothèses de Matthey (1996 : 172) qui associe des autoréparations auto-déclenchées (Schegloff *et al.* 1977) avec un haut degré de potentiel acquisitionnel.

Parmi les sous-catégories identifiées, nous en avons trouvées trois qui semblent montrer une co-construction de l'étayage concernant des éléments qui, tout en étant dans la ZPD, se rapprochent du niveau intrapsychologique et peuvent donc être considérés comme presque acquis. Ces sous-catégories sont les SPAlex avec demande de confirmation (4.2.4.1.5), les SPAsyn avec demande (4.2.4.2.2) et les SCE avec demande de confirmation (4.2.4.4.5). Si pour les deux premières nous avons constaté que l'élément faisant l'objet d'une demande de confirmation est toujours correct, il n'en est pas autant pour la sous-catégorie des SCE. Dans ce dernier cas, quand l'élément n'est pas correctement compris, il peut rentrer dans la ZPD, mais s'éloigne du niveau intrapsychologique.

En ce qui concerne les SEN et les SPAlex d'incompréhension, nous sommes toujours dans la régulation par l'autre, autrement dit l'apprenante dépend entièrement de l'étayeuse. Dans ces cas, nous ne pouvons pas formuler des hypothèses pour savoir si l'étayage rentre dans la ZPD ou pas. A ce propos, il aurait été intéressant de voir si les usagères expertes mettaient en place des procédés visant à faciliter l'autocorrection ou, dans les termes de Schegloff *et al.* (1977) et Matthey (1996), des autoréparation hétéro-déclenchée, ce qui permettrait la co-construction de l'étayage en fonction de la ZPD de l'apprenant. A ce propos, il semble qu'un guidage en amont (Rivens Mompean et Eisenbeis 2009) soit nécessaire pour sensibiliser les interlocutrices.

A plusieurs reprises, nous avons assisté à des phénomènes d'alternance codique et alternance modale, autrement dit à la mobilisation de la composante langagières et plurilingue et de celle multimodale. Dans ce cas, nous ne pouvons que constater une telle mobilisation, sans pouvoir

émettre des hypothèses sur des éventuels développements²⁷². Par contre, nous pouvons noter que parfois, dans le cadre de SCE, le recours à l'écrit devient un procédé d'intercompréhension se substituant à l'intercompréhension à l'oral, surtout dans le cas du binôme LS en ce qui concerne la langue chinoise (Cappellini et Zhang 2013). Autrement dit, il semble que l'apprenante français arrive à comprendre ce que l'usagère experte dit seulement si elle le voit à l'écrit. Or, puisque l'un des objectifs du télé-tandem est le développement de l'interaction orale, il nous semble important d'insister, éventuellement par une intervention tutoriale, sur le fait que le clavardage peut être un instrument d'étayage pour soutenir la compréhension, mais qu'il devient contreproductif dès lors que la compréhension ne passe que par cette affordance.

4.2.7 Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons abordé la modélisation de l'étayage portant principalement sur la composante langagière et plurilingue de la compétence de communication. Nous avons montré le changement que nous avons opéré dans notre manière de catégoriser afin de montrer comment nous avons formulé une modélisation qui se rapproche le plus de la réalité des données, aboutissant à une représentation graphique montrant les continuités qui existent entre sous-catégorie à l'intérieur de la même catégorie et à travers les catégories. Outre l'élaboration de catégories et sous-catégories, nous avons opéré une série d'observations concernant la multimodalité des interactions télé-tandem et concernant le potentiel acquisitionnel de certaines des sous-catégories et des procédés observés. Avec cette modélisation, nous concluons l'élaboration de nos catégories d'analyse.

²⁷² Dans le chapitre suivant, l'étude de la trajectoire d'un binôme télé-tandem nous permettra de préciser cette affirmation en notant que ces procédés font l'objet d'une routinisation interprétable comme un développement dans les composantes discursive et interactionnelle ainsi que multimodale.

4.3 Configurations, attracteurs et trajectoires

4.3.1 Introduction

Nous avons à plusieurs reprises noté qu'adopter un positionnement complexe revient à s'intéresser non seulement à l'étude des éléments d'un système complexe, mais aussi, voire surtout, aux relations entre les différents éléments. En 3.2.1, à la suite de Larsen-Freeman et Cameron (2008), nous avons noté les 5 étapes de toute modélisation systémique :

1. identifier les différentes composantes d'un système ;
2. pour chaque composante, identifier les niveaux d'organisation sociale dans lesquels la composante opère ;
3. décrire les relations entre les composantes ;
4. décrire comment le système et son contexte (au sens large) interagissent et s'adaptent l'un à l'autre ;
5. décrire les dynamiques du systèmes
 - a. comment les composantes changent dans le temps
 - b. comment les relations entre composantes changent dans le temps.

L'étape 1 a été abordée en 3.2.2. Les chapitres 4.1 et 4.2 couvrent à la fois l'étape 2 et une partie de l'étape 3. En effet, nous avons déjà commencé à aborder la question des relations entre les éléments du système « binôme téléandem » en notant la relation établie dialogiquement entre interlocuteurs en fonction des positionnements d'expertise culturelle et technique ainsi que dans les séquences latérales d'étayage. De plus, dans l'étude de ces relations nous nous sommes arrêté sur comment elles se développent en fonction des environnements physique et numérique.

Dans ce chapitre, nous allons avant tout (4.3.2) compléter l'étape 3 en étudiant quelle relation nous pouvons identifier entre les positionnements d'expertise concernant le sujet de conversation et les séquences latérales d'étayage langagier, autrement dit les configurations du système binôme téléandem. Ensuite (4.3.3), nous aborderons l'étape 4²⁷³ en identifiant statistiquement les attracteurs. Enfin (4.3.4), nous aborderons l'étape 5 en traçant la trajectoire du système en prenant en considération le seul binôme dont nous disposons de l'entièreté des sessions téléandem, à savoir le binôme CS.

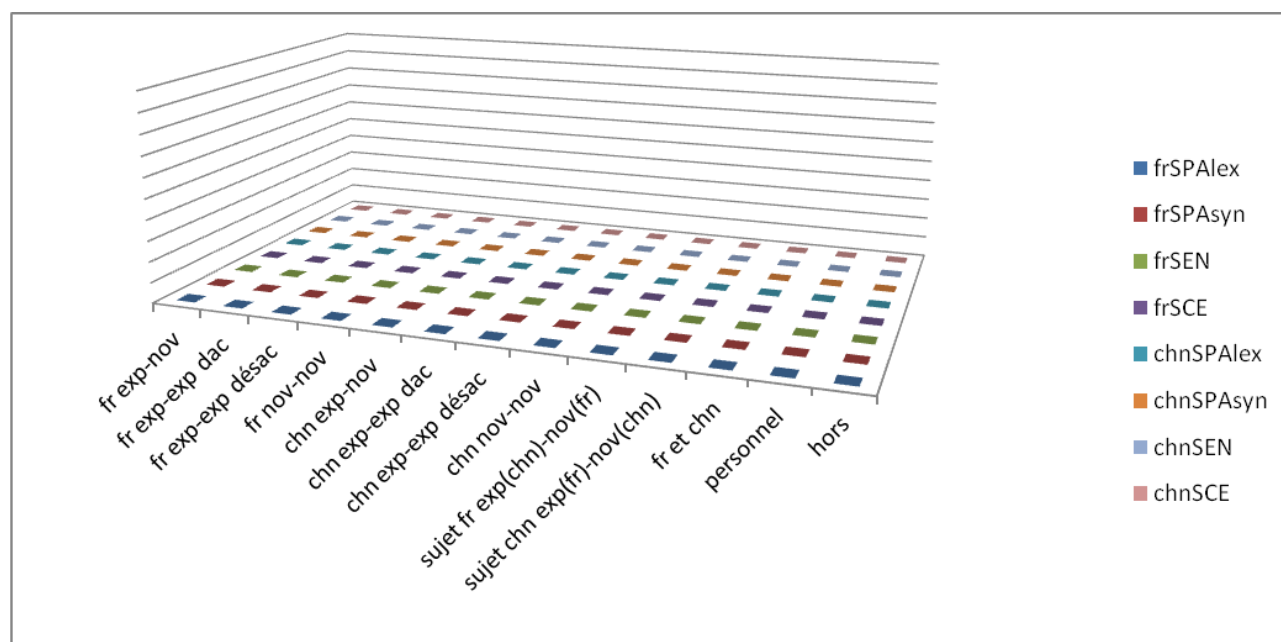
²⁷³ Faute d'espace, nous n'abordons pas la question des relations entre le système complexe binôme téléandem et les niveaux méso- et macro-éducatifs l'englobant. Ce point a été traité en collaboration avec Rivens Mompean dans une recherche en cour de publication (Rivens Mompean et Cappellini, à paraître).

4.3.2 Les configurations du système binôme télé tandem

Dans les deux chapitres précédents, en fonction de notre positionnement constructiviste et compréhensif, nous avons élaboré des catégories d'analyse pertinentes pour notre corpus et en lien avec la perspective éémique des étudiantes. En particulier, nous avons élaboré des catégories concernant les positionnements d'expertise concernant le sujet de l'interaction, ce qui nous a amené à identifier des positionnements d'expertise culturelle (4.1.2) et technique (4.1.3) ainsi que des positionnements concernant des sujets personnels (4.1.4.1) et d'autres sujets (4.1.4.2). Dans ces analyses, nous avons noté que les positionnements d'expertise technique sont très rares, raison pour laquelle nous ne les incluons pas dans la détermination des configurations. Ensuite, nous avons mobilisé une catégorisation prototypique afin d'adapter des catégories existantes de séquences latérales d'étayage langagier, séquences qui, par ailleurs, peuvent être interprétées comme des positionnements d'expertise langagière.

Une configuration a été définie en 3.2 comme un ensemble de relations à différents niveaux entre les composantes du système. Suite aux chapitres 4.1 et 4.2, nous définissons une configuration comme la conjonction d'un positionnement d'expertise concernant le sujet de discussion (culturel, personnel ou autre) et une catégorie de séquence latérale d'étayage. Comme nous avons identifié 13 catégories de positionnements d'expertise concernant le sujet de discussion (cf. tableau 5, hors expertise technique) et quatre catégories de séquence latérale d'étayage à répéter pour les deux langues, donc huit catégories, nous aboutissons à la possibilité théorique de 104 configurations de l'étayage en télé tandem. Le graphique suivant représente l'ensemble de ces possibilités.

Graphique 1. Configurations de l'étayage en télé tandem



Pour conclure, nous tenons à souligner que les analyses statistiques peuvent parfois avoir la tendance à réifier les catégories d'analyse en donnant l'impression de phénomènes statiques. Il n'en est rien. En effet, même si dans nos formulations une telle interprétation sera parfois possible, il faut toujours rappeler que derrière chaque catégorie – et *a fortiori* chaque configuration – les dynamiques conversationnelles analysées ainsi que le caractère dialogique de chaque positionnement et de chaque séquence latérale sont toujours présents.

4.3.3 Les attracteurs du système binôme télé tandem²⁷⁴

Dans le paragraphe précédent nous avons identifié l'ensemble des 104 configurations qui sont théoriquement possibles suite à la construction de nos catégories d'analyse. Cet ensemble ne nous renseigne que sur les relations *possibles* entre positionnements d'expertise concernant le sujet de conversation et les séquences latérales d'étayage langagier. Afin d'identifier les relations *empiriques*, nous avons à nouveau regardé dans nos données. Ce nouveau regard nous a permis non seulement de déterminer quels sont les configurations effectivement présentes, mais aussi quelles sont les configurations que le système binôme télé tandem préfère, autrement dit les attracteurs. Rappelons que l'attracteur est le plus haut degré de complexité dans notre recherche. Il correspond à l'étude des relations entre configurations, autrement dit entre ensembles de relations sur plusieurs niveaux entre les composantes du système.

Nous ne revenons pas sur les démarches statistiques nous ayant permis d'identifier les attracteurs, démarches expliquées en 3.4.3.2. Nous nous limitons à spécifier que dans un premier temps, dans l'identification des attracteurs nous avons distingué les parties des conversations en langue chinoise et en langue française, sans prendre pour autant en compte les phénomènes d'alternance codique dans cette distinction. Il est intéressant de noter que dans le cas de deux sessions télé tandem, AH1 et CS1, nous n'avons pas pu opérer une distinction entre les deux langues, car elles ont été employées de manière discontinue. Ainsi, dans AH1 les passages du français au chinois et vice-versa sont fréquents tout au long de la sessions. En CS1, on arrive même à des parties d'interaction bilingues dans la mesure où l'étudiante française s'exprime en chinois et celle chinoise en français, jusqu'au moment d'une renégociation explicite du contrat de communication (CS1 53min30-53min59). Il nous semble important de noter que cette réalisation pour ainsi dire fortement bilingue des interactions arrive seulement lors de la première session, come si celle-ci se différenciait des

²⁷⁴ Ce paragraphe reprend une étude présentée au colloque *Uni-Collaboration* qui s'est tenu à l'Université de Leon (Espagne) en 2014 et dont les actes sont en cours de publication au moment où nous écrivons. A titre d'exemple, nous reproduisons les tableaux du binôme AH dans l'annexe 8. L'utilité et l'intérêt de tels tableaux étant lié à leur nature numérique, nous reproduisons leur ensemble dans le DVD..

suivantes. A ce propos, nous regrettons ne pas avoir de données concernant ce point pour les premières sessions des deux autres binômes.

En raison de la particularité des sessions AH1 et CS1, dans les analyses statistiques menant à l'identification des attracteurs, nous avons procédé en trois temps : dans un premier temps nous avons analysé les attracteurs pour les parties des conversations en français, exception faite pour les deux sessions mentionnées ; dans un deuxième temps, nous avons fait de même pour les parties en chinois ; dans un troisième temps, nous nous sommes penché sur l'entièreté des parties chinoises et françaises, en incluant cette fois dans le calcul les sessions AH1 et CS1. Dans la suite de ce paragraphe, notre exposition suit cet ordre.

Avant de ce faire, notons qu'en termes d'occurrences absolues, nous avons repéré 518 séquences latérales d'étayage langagier, donnant donc le même nombre d'occurrences de configurations d'étayage. Ces 518 occurrences de configurations couvrent 51 des 104 configurations possibles. Le tableau suivant présente la disposition de ces occurrences en indiquant le nombre d'occurrences pour chaque type de configuration. Les cases vides correspondent à une absence d'occurrences pour la configuration.

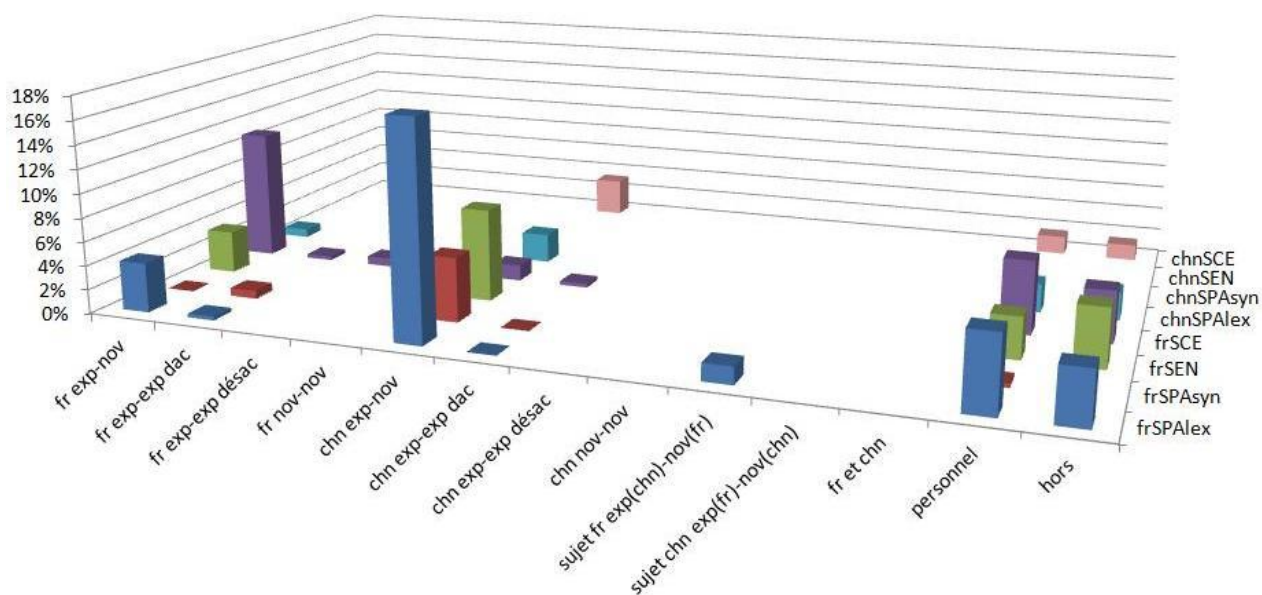
Tableau 7. Occurrences des configuration d'étayage en téléandem

	fr exp-nov	fr exp-exp dac	fr exp-exp désac	fr nov-nov	chn exp-nov	chn exp-exp dac	chn exp-exp désac	chn nov-nov	sujet fr exp(chn)-nov(fr)	sujet chn exp(fr)-nov(chn)	fr et chn	personnel	hor s	Total
frSPAlex	10	1			46				2		1	17	12	89
frSPAsyn	1	1			8							3	1	14
frSEN	5	1			21							8	6	41
frSCE	17	1	1		4	1	1		1			14	8	48
chnSPAlex	65	1	1		18	5				2	1	37	16	146
chnSPAsyn	2				1								1	4
chnSEN	30				2							3	5	40
chnSCE	22			1	58	1	1		2	1		29	21	136
Total	152	5	2	1	158	7	2	0	5	3	2	111	70	518

4.3.3.1 Les attracteurs dans les parties en français des sessions télé-tandem

Les calculs statistiques pour les parties des sessions en français ont amené aux résultats présentés dans le graphique et le tableau suivants. La hauteur des colonnes indique le pourcentage correspondant à la moyenne des fréquences relatives de la totalité des parties en français des sessions télé-tandem des quatre binômes analysées.

Graphique 2. Configurations et attracteurs dans les parties en français



Le tableau suivant montre dans le détail les pourcentage reportés dans le graphique 2.

Tableau 8. Occurrences de configurations dans les parties en français²⁷⁵

	fr exp - nov	fr exp-exp dac	fr exp-exp désac	fr nov - nov	chn exp-nov	chn exp-exp dac	chn exp-exp désac	chn nov-nov	sujet fr exp(chn)-nov(fr)	sujet chn exp(fr)-nov(chn)	fr et chn	personnel	hors	Total
<i>frS PAlex</i>	4%	0%			18%	0%			1%			6%	4%	34%
<i>frS PAsyn</i>	0%	1%			5%	0%						0%		6%
<i>frSEN</i>	4%				8%							3%	5%	20%
<i>frSCE</i>	11%	0%	1%		1%	0%						6%	4%	26%
<i>chnSPA</i>	1%				2%							2%	2%	8%

²⁷⁵ Dans les tableaux, sauf pour la colonne et le rang des totaux, quand une case est vide, cela signifie qu'il n'y a pas d'occurrence pour cette configuration. Par contre, quand dans une case on trouve un pourcentage de 0%, cela est dû à l'absence de décimales dans le tableau et ne signale pas l'absence d'occurrences.

<i>lex</i>														
<i>chn SPA syn</i>														0 %
<i>chn SEN</i>														0 %
<i>chn SCE</i>					3%							2%	1 %	6 %
<i>Total</i>	19 %	1%	1%	0%	38%	0%	0%	0%	1%	0%	0%	20 %	17 %	1 %

L'attracteur le plus évident pour les parties en français est la configuration avec un positionnement d'expertise expert-novice concernant un sujet des cultures chinoises et l'apparition d'une SPAlex pour le français (18%). Autrement dit, pendant les parties en français, il est probable que pendant que l'apprenante chinoise parle en français d'un sujet des cultures chinoises, elle sollicite de l'aide à l'étudiante française concernant le lexique afin d'arriver à produire des ostensions verbales adéquates. Dans ce type de configuration, nous parlerons d'expertise croisée afin d'indiquer que l'étudiante chinoise se positionne en experte concernant le sujet de discussion et que l'étudiante française est positionnée en experte concernant l'usage de la langue.

Le deuxième attracteur est constitué de l'apparition de SCE pour la langue française pendant un positionnement expert-novice concernant un sujet des cultures françaises (11%). Dans ce cas, pendant que l'étudiante française est en train d'expliquer un fait ou un phénomène concernant les cultures françaises, l'étudiante chinoise ne comprend pas quelque chose et, par différents procédés, demande à son interlocutrice de réexpliquer l'élément langagier en question. Dans ce type de configuration, nous allons parler d'expertise unidirectionnelle ou unilatérale, car tant l'expertise culturelle que celle concernant l'usage de la langue sont du même côté.

Au-delà de l'identification de ces deux attracteurs, en termes plus généraux l'analyse statistique montre que dans les parties en français, les occurrences couvrent 30 configurations sur 104. D'autre part, 2 positionnements d'expertise culturelle regroupent à eux seuls plus de 50% des occurrences : il s'agit des deux positionnements expert-novice concernant un sujet des cultures françaises ou chinoises, qui totalisent 58% des occurrences de séquences latérales d'étayage langagier. Ces positionnements peuvent donc être considérés comme des attracteurs. De plus, nous arrivons à 97% des occurrences avec quatre positionnements, si aux deux précédents l'on ajoute les positionnements concernant des sujets personnels ou des positionnements concernant des sujets « autres », qui sont donc deux autres attracteurs.

La répartition des catégories de séquences latérales se présente comme plus homogène (colonne de droite). De manière assez inattendue, nous pouvons noter avant tout que même si nous nous concentrons sur les parties des sessions télé-tandem en français, nous pouvons trouver des occurrences de séquences latérales d'étayage langagier concernant la langue chinoise : 8% pour les SPAlex et 6% pour les SCE. Concernant les séquences portant sur la langue française, l'analyse montre que la catégorie la plus fréquente est celle des SPAlex (34%), suivie des SCE (26%), des SEN (20%) et des SPAsyn (6%). Enfin, concernant les SEN et les SPAsyn, les analyses montrent qu'elles ont lieu surtout dans des configurations d'expertise croisée, autrement dit avec un positionnement expert-novice concernant un sujet des cultures chinoises (respectivement 8% et 5%). Ces statistiques nous amènent à formuler des tentatives d'explication. Il nous semble pouvoir avancer l'hypothèse que dans les parties en langue française, le type de positionnement pourrait être lié au type de séquence latérale d'étayage langagier. Ainsi, il semblerait que des positionnements d'expertises croisées coïncident avec un grand nombre de séquences latérales d'étayage d'aide à la production (autrement dit, SPAlex, SPAsyn et SEN), alors que des positionnements d'expertises unilatérales coïncideraient avec l'apparition de séquences latérales d'aide à la compréhension (SCE). Les statistiques confirmeraient donc une hypothèse assez intuitive, autrement dit que l'apprenante chinoise aurait davantage besoin d'aide pour la production quand elle se positionne en tant qu'experte concernant un sujet des cultures chinoises, alors qu'elle aurait besoin d'une aide pour la compréhension quand c'est l'étudiante française qui se positionne en tant qu'experte concernant des sujets de la culture française. Cela semble confirmé par le fait que dans des positionnements où les deux étudiantes peuvent être expertes (sujet personnel ou sujet autre) les valeurs sont beaucoup plus homogènes entre séquences latérales d'étayage langagier pour la production ou pour la réception. Néanmoins, il nous semble quand-même intéressant de noter que nous avons un 4% de SPAlex dans les positionnements expert-novice sur un sujet des cultures françaises. Cette statistique va partiellement à l'encontre des tendances générales que nous venons de noter. Un regard sur les parties chinoises des interactions télé-tandem pourra peut-être apporter plus d'éléments de réflexion.

4.3.3.2 Les attracteurs dans les parties en chinois des sessions télé-tandem

Le graphique et le tableau suivants présentent les résultats des analyses statistiques pour les parties en chinois des interactions télé-tandem, commentés ci-dessous.

Graphique 3. Configurations et attracteurs dans les parties en chinois

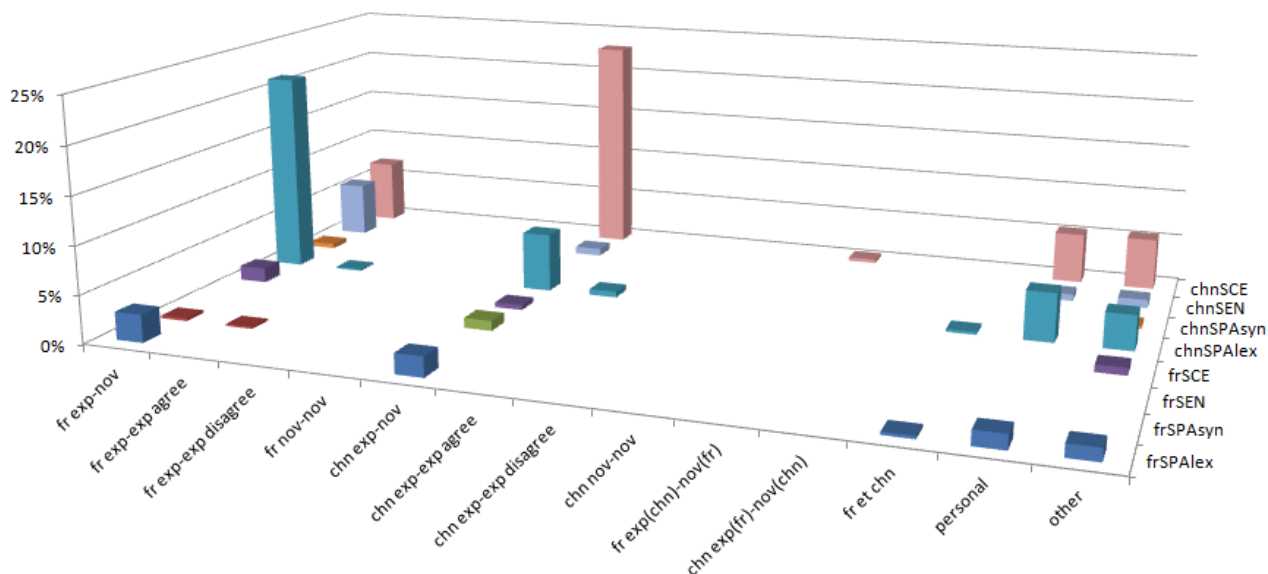


Tableau 9. Occurrences de configurations dans les parties en chinois

	fr exp - nov	fr exp-exp dac	fr exp-exp désac	fr nov - nov	chn exp-nov	chn exp-exp dac	chn exp-exp désac	chn nov-nov	sujet fr exp(chn) -nov(fr)	sujet chn exp(fr)-nov(chn)	fr et chn	personnel	hors
frS PAlex	3%				2%						0%	0%	16%
frS PAsyn	0%											1%	1%
frSEN					2%								2%
frSCE	2%												12%
chn SPAlex	20%	0%	0%		7%	1%					0%	6%	43%
chn SPA syn	0%												01%
chn SEN	6%				1%							1%	9%
chn SCE	6%			0%	23%		0%		0%			5%	61%
	37%	0%	0%	0%	34%	1%	0%	0%	0%	0%	1%	13%	11%

Dans le cas des parties en chinois, nous trouvons des occurrences pour 31 configurations sur les 104 possibles, chiffre semblable à celui des parties françaises bien que les configurations changent.

Deux attracteurs se situent plus ou moins au même niveau. L'attracteur principal est la configuration composée par des SCE pour la langue chinoise avec des positionnements d'expertise expert-novice concernant un sujet des cultures chinoises (23%). Autrement dit, pendant que les interlocutrices discutent en chinois d'un sujet des cultures chinoises, l'étudiante chinoise prend le rôle de l'experte et l'étudiante française demande de l'aide face à des incompréhensions de ce que l'étudiante chinoise dit. Nous sommes donc dans le cadre d'expertises unidirectionnelles. Le deuxième attracteur principal est la configuration des SPAlex pour le chinois lors d'un positionnement expert-novice sur un sujet des cultures françaises (20%). Dans ce cas, pendant que l'étudiante française parle en chinois à propos d'un sujet des cultures françaises en prenant le rôle de l'experte, elle demande à l'étudiante chinoise de l'aide concernant le lexique dont elle a besoin pour s'exprimer.

A nouveau, les configurations dans les positionnements d'expertise culturelle expert-novice concernant les sujets français et ceux concernant les sujets chinois couvrent à eux seuls plus de la moitié des occurrences totales (71%). De même, nous arrivons à 97% si nous ajoutons les positionnements concernant des sujets personnels et ceux concernant des sujets autres. Ces types de positionnements sont donc attracteurs tant dans les parties en français que dans les parties en chinois.

Concernant la répartition en séquences latérales d'étayage, avant tout nous pouvons noter la présence d'un certain nombre de séquences portant sur la langue française (11% au total), même si les analyses portent sur les parties en chinois. En ce qui concerne les séquences latérales d'étayage langagier pour la langue chinoise, nous pouvons noter deux attracteurs principaux : les SPAlex (38%) et les SCE (41%). Les statistiques montrent également que dans les parties en chinois les SPAsyn sont très rares, seulement 1% au total. Les SEN aussi sont peu nombreuses et sont concentrées dans les positionnements expert-novice pour un sujet des cultures françaises.

Pour ce qui est de l'hypothèse formulée en clôture de la section précédente, les statistiques des parties en chinois semblent confirmer que des expertises croisées sont en lien avec des séquences latérales d'étayage langagier d'aide à la production, dans le cas du chinois surtout des SPAlex. D'autre part, des expertises unilatérales coïncident avec un grand nombre de séquences latérales d'aide à la compréhension (SCE). Enfin, comme pour les parties en français, les positionnements avec des sujets personnels ou autre montrent un équilibre entre séquences d'aide à la production et à la compréhension.

4.3.3.3 Comparaison entre parties en chinois et parties en français

Si nous comparons les configurations et attracteurs dans les parties dans les deux langues des sessions télé-tandem, nous pouvons noter qu'il y a des similarités globales et certaines différences. Avant tout, dans les deux cas nous avons noté que les positionnements d'expertise où apparaissent le plus de séquences latérales d'étayage sont les positionnements d'expertise expert-novice concernant des sujets français ou des sujets chinois, des sujets personnels ou des sujets autres. Corrélativement, tous les positionnements d'expertise culturelle différents de ceux mentionnés présentent rarement des séquences latérales d'étayage.

En outre, quand il y a une expertise unilatérale, le type de séquence latérale d'étayage langagier le plus récurrent est celui des SCE et le deuxième celui des SPALex. La deuxième similarité est que quand nous avons une expertise croisée, la séquence latérale la plus récurrente est celle des SPALex. En d'autres termes, un positionnement d'expertises unilatérales apporte principalement à des séquences latérales d'étayage langagier d'aide à la compréhension. D'autre part, un positionnement d'expertises croisées est lié à l'apparition de séquences latérales d'étayage langagier d'aide à la production.

Outre ces similarités, nous pouvons noter également certaines différences. Concernant les expertises croisées, après la configuration la plus récurrente, il y a des différences pour les deux parties : dans les parties en chinois, nous trouvons les SCE suivies des SEN, alors qu'en français il s'agit des SEN suivies par les SPAsyn. Une différence importante entre les parties en chinois et les parties en français est que dans ces dernières nous pouvons observer un certain nombre de SPAsyn et de SEN, surtout dans le cadre d'expertises croisées, alors qu'elles sont rares dans les parties en chinois. Cela indique que dans nos données, les interlocuteurs se focalisent davantage sur la correction d'erreurs et sur la morphosyntaxe dans les parties en français et concernant la langue française.

4.3.3.4 Les attracteurs dans les sessions télé-tandem

Si maintenant nous considérons les statistiques de toutes les parties de toutes les sessions enregistrées – donc en incluant les sessions AH1 et CS1 que nous avons écartées – nous obtenons les résultats suivants.

Graphique 4. Configurations et attracteurs en télétdem

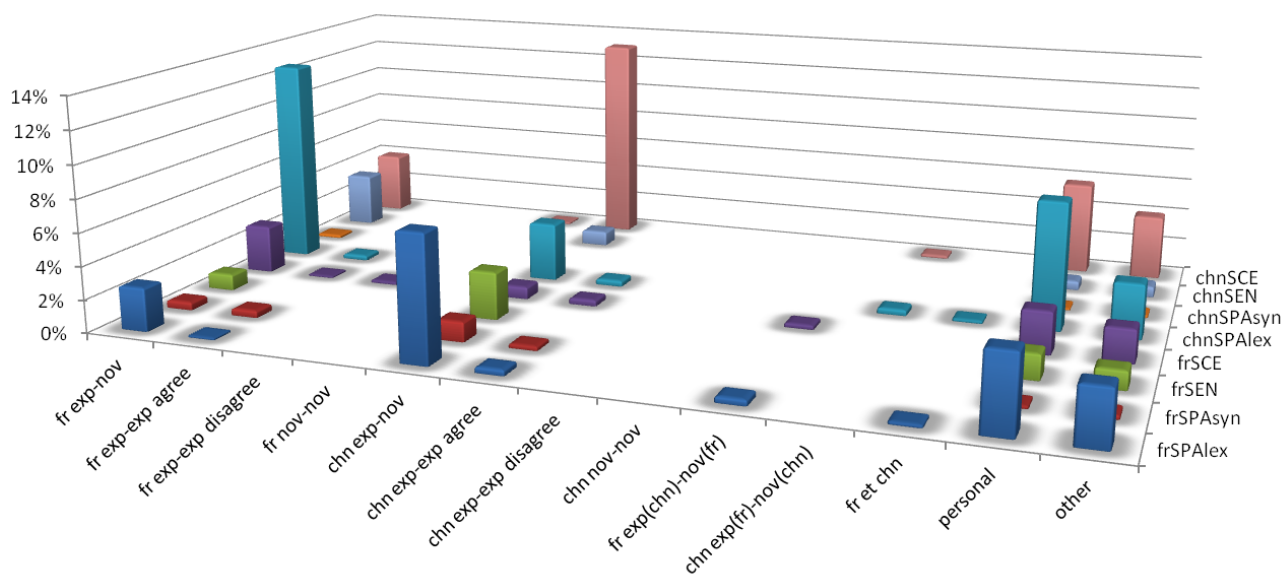


Tableau 10. Occurrences de configurations en télétdem

	fr exp-nov	fr exp-exp dac	fr exp-exp désac	fr nov-nov	chn exp-nov	chn exp-exp dac	chn exp-exp désac	chn nov-nov	sujet fr exp(chn)-nov(fr)	sujet chn exp(fr)-nov(chn)	fr et chn	personnel	hors	Total
frSPALex	3%	0%			7%				0%		0%	3%	3%	16%
frSPASyn	0%	0%			1%							1%	0%	3%
frSEN	1%	0%			4%							2%	1%	8%
frSCE	3%	0%	0%		0%	0%	0%		0%			3%	2%	10%
chnSPALex	11%	0%	0%		4%	1%				0%	0%	7%	3%	28%
chnSPASyn	0%				0%								0%	1%
chnSEN	4%				0%							1%	1%	6%
chnSCE	4%			0%	14%	0%	0%		0%	0%		5%	4%	28%
Total	26%	1%	0%	0%	32%	1%	0%	0%	1%	1%	0%	22%	15%	100%

L'attracteur principal est la configuration des SCE portant sur la langue chinoise pendant des positionnements expert-novice portant sur un sujet des cultures chinoises (14%). Le deuxième attracteur est celui des SPAlex sur un élément de lexique chinois pendant un positionnement expert-novice concernant un sujet des cultures françaises (11%). Le troisième attracteur est à nouveau sur une séquence pour le chinois, à savoir les SPAlex pendant un positionnement sur sujet personnel (7,48%). C'est seulement à partir du quatrième attracteur que nous trouvons une configuration portant sur la langue française, avec des SPAlex dans le cadre d'un positionnement culturel expert-novice sur un sujet des cultures chinoises (7,18%).

De manière plus générale, le graphique nous permet de formuler deux observations. La première est que les configurations avec des séquences latérales d'étayage portant sur la langue chinoise sont statistiquement plus importantes que celles avec étayage concernant la langue française. Autrement dit, lors des sessions télé-tandem analysées, il arrive plus souvent que les interlocutrices se focalisent dans l'interaction sur la langue chinoise (environ 63% des fois) que sur la langue française (environ 37% des fois). La deuxième observation est la grande augmentation des configurations avec un positionnement sur sujet personnel, ce qui est en relation avec la réintroduction des sessions AH1 et CS1. Cela nous amène à conclure que lors des premières sessions, les étudiantes, de manière somme toute assez prévisible, passent beaucoup de leur temps d'interaction à parler de sujets personnels, probablement dans le but de se présenter. Les deux observations se conjoignent dans le fait que le troisième attracteur pour la langue chinoise – les SPAlex dans un positionnement sur sujet personnel – a à-peu-près le même pourcentage (7%) que le premier attracteur pour la langue française – les SPAlex dans un positionnement d'expertise culturelle expert-novice sur un sujet concernant les cultures chinoises.

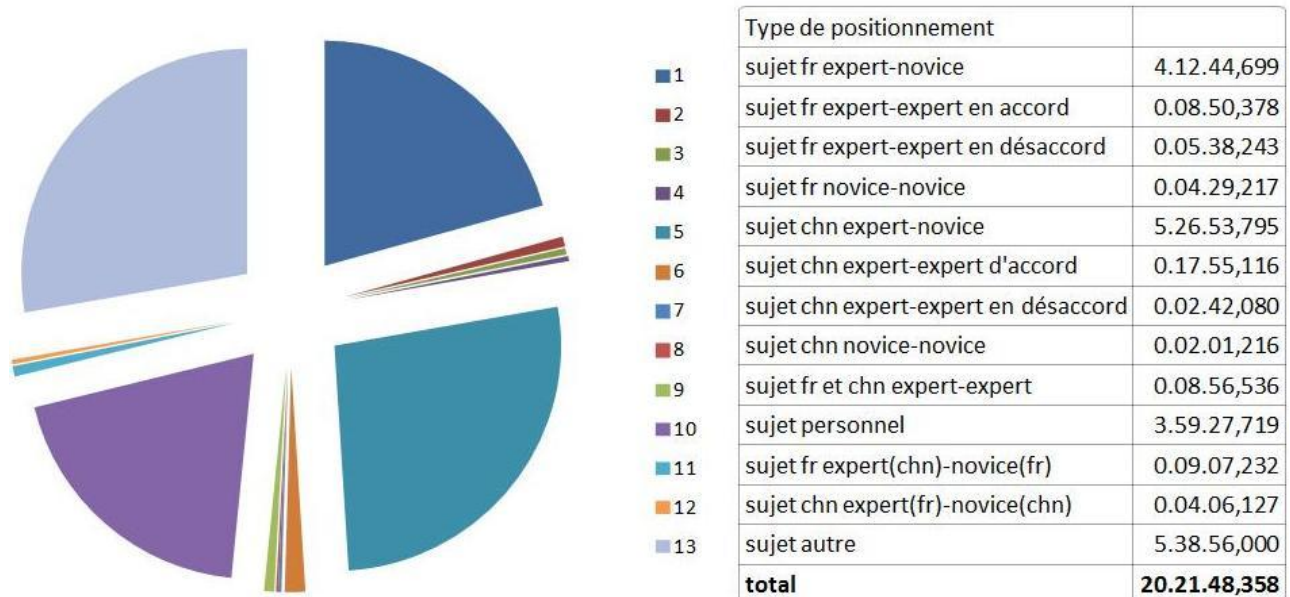
Une autre observation générale est que les quatre positionnements sur treize que nous avons déjà mis en relief dans les sections précédentes – positionnement expert-novice sur sujet français, positionnement expert-novice sur sujet chinois, positionnement sur sujet personnel, positionnement sur sujet autre – réunissent à eux seuls 95% environ des occurrences de configurations. Cela nous amène à poser deux questions.

La première est celle de la pertinence de l'articulation entre différentes catégories de positionnements d'expertise. En effet, à la lumière de ces résultats statistiques, est-il profitable de garder un grand nombre de catégories d'analyse pour les positionnements culturels ? Du point de vue statistique, la réponse est facile : non. En effet, nous avons noté que l'intérêt des statistiques est de permettre une simplification de la compréhension de la réalité par le rassemblement. De plus, c'est une pratique courante chez les statisticiens de réduire ou rassembler des catégories d'analyse

initialement prévues où l'on ne trouve que des pourcentages bas (Fox 1999). Dans des analyses statistiques à venir, il serait donc approprié de rassembler les différentes catégories d'expert-expert, novice-novice et d'expertise inversée dans une seule catégorie. Par contre, du point de vue qualitatif il nous semble important de maintenir la distinction entre ces différentes catégories dans la mesure où chacune d'entre elles témoigne d'un type de positionnement d'expertise culturelle spécifique, avec des conséquences sur la composante interculturelle de la compétence de communication (4.1.2.4).

La deuxième question est de se demander si ces statistiques sont l'effet de la quantité de temps passé avec les quatre positionnements les plus attracteurs. Autrement dit, il se pourrait que nous obtenons un pourcentage élevé dans les configurations concernant ces positionnements non pas parce que ces positionnements seraient particulièrement propices à l'apparition de séquences latérales d'étayage langagier, mais simplement parce que les interlocutrices passent beaucoup de temps en prenant ces positionnements, en augmentant ainsi la possibilité de voir apparaître des séquences latérales d'étayage langagier lors de ces positionnements. Un calcul statistique rapide semble confirmer cette hypothèse. En effet, si nous regardons le temps total de chaque positionnement, nous arrivons aux résultats suivants²⁷⁶.

Graphique 5. Temps des positionnements discursifs



Le calcul montre qu'en effet les quatre positionnements considérés sont ceux qui prennent la plupart du temps total des interactions télé-tandem. Ainsi, pour comprendre s'il y a une relation entre le

²⁷⁶ Le temps est montré de la façon suivante : heures, minutes, secondes, millièmes de seconde (hh.mm.ss,000). Observons en passant que les millièmes de secondes ne sont pas gardés pour des raisons de précision (excessive), mais parce que le logiciel ELAN rend plus laborieux d'enlever les millièmes de secondes que de les garder.

nombre de séquences latérales d'étayage langagier et le type de positionnement d'une part et les attracteurs du système binôme télé-tandem d'autre part, nous avons produit une autre statistique, en calculant le ratio entre le temps passé dans chaque type de positionnement et le nombre total de séquences latérales d'étayage pour le même positionnement (cf. tableau 7). Ce nouveau calcul a apporté aux résultats suivants.

Tableau 11. Fréquence des Séquences Latérales d'Etayage Langagier par positionnement discursif

Type de positionnement	Temps	n° séquences	fréquence des séquences
sujet chn expert-expert en désaccord	0.02.42,080	2	1 SLEL toutes les 1min21sec
sujet chn expert(fr)-novice(chn)	0.04.06,127	3	1 SLEL toutes les 1min22sec
sujet fr expert-novice	4.12.44,699	152	1 SLEL toutes les 1min39sec
sujet fr expert-expert en accord	0.08.50,378	5	1 SLEL toutes les 1min46sec
sujet fr expert(chn)-novice(fr)	0.09.07,232	5	1 SLEL toutes les 1min49sec
sujet chn expert-novice	5.26.53,795	158	1 SLEL toutes les 2min04sec
sujet personnel	3.59.27,719	111	1 SLEL toutes les 2min09sec
sujet chn expert-expert d'accord	0.17.55,116	7	1 SLEL toutes les 2min33sec
sujet fr expert-expert en désaccord	0.05.38,243	2	1 SLEL toutes les 2min49sec
sujet fr et chn expert-expert	0.08.56,536	2	1 SLEL toutes les 4min28sec
sujet fr novice-novice	0.04.29,217	1	1 SLEL toutes les 4min29sec
sujet autre	5.38.56,000	70	1 SLEL toutes les 4min50sec
sujet chn novice-novice	0.02.01,216	0	/
total	20.21.48,358	518	

Même si ce calcul est approximatif dans la mesure où il ne prend pas en compte le temps de durée des séquences latérales d'étayage langagier, il nous permet de rejeter l'hypothèse d'un lien entre le type de positionnement adopté et la quantité de séquences latérales. Autrement dit, nous pouvons faire l'hypothèse que la détermination des attracteurs est moins directement liée à la nature des positionnements d'expertise – donc du métacontexte – qu'au temps passé dans ces positionnements. Autrement dit, ce n'est pas parce que les interlocutrices prennent, par exemple, un positionnement expert-novice concernant un sujet des cultures chinoises que nous avons un nombre plus élevé de séquences latérales d'étayage langagier – donc potentiellement d'apprentissage langagier ; mais nous avons un nombre élevé de séquences latérales d'étayage langagier dans un positionnement expert-novice sur un sujet des cultures chinoises parce que le système binôme télé-tandem préfère adopter ce type de positionnement.

4.3.3.5 Synthèse et discussion

L'ensemble de ces analyses statistiques nous permet de formuler un série de considérations d'ordre général. Avant tout, nous avons noté que dans nos données, nous avons une présence plus

importante de configurations avec des séquences latérales d'étayage portant sur la langue chinoise que sur la langue française. Une autre tendance est le fait que pendant les interactions télé-tandem, les interlocutrices prennent 65% du temps un positionnement soit expert-novice concernant des sujets des cultures françaises ou chinoises, soit un positionnement expert-expert concernant des sujets personnels. Cela entraîne une grande quantité de configurations comportant l'un de ces trois positionnements. En particulier, les positionnements sur un sujet personnel ont lieu surtout pendant la première session d'un binôme.

Nous avons également noté que les configurations peuvent être regroupées en configurations d'expertises unilatérales et configurations d'expertises croisées. Ces configurations présentent des différences. Notamment, les configurations d'expertises unilatérales semblent plus propices à des séquences latérales d'étayage pour la compréhension (SCE), alors que les configurations d'expertise croisées le sont pour la production (surtout SPALex et, pour le français, des SPAsyn et SEN). De plus, nos résultats semblent en accord avec ceux de plusieurs autres recherches (cf. 1.1.4.1) sur le fait que lors des échanges en (télé)tandem, les étudiants se focalisent surtout sur des questions de lexique.

Les configurations d'expertises croisées nous semblent particulièrement intéressantes pour plusieurs raisons. Avant tout, elles diffèrent sensiblement des dynamiques des conversations que l'on peut retrouver en classe de langues, caractérisées par la structure IRF, où « *a teacher rarely asks a question because he wants to know the answer ; he asks a question because he wants to know whether a pupil knows the answer* » (Sinclair et Coulthard 1975, p. 36-7 ; cf. également Pekarek 1999). De plus, comme nous l'avons déjà noté dans la partie 2 (2.3.2.3.2), cette forme d'étayage diffère sensiblement de celui décrit par Bruner (1983), où le tuteur sait comment accomplir la tâche soumise à l'enfant (2.1.4.1). En effet, dans les configurations d'expertise croisée, aucun des interlocuteurs sait comment dire ce qui doit être dit, ce qui amène à une collaboration non seulement pour arriver à l'intercompréhension, mais aussi parfois à une expression correcte. En ce sens, ces configurations peuvent être considérées comme des exemples d'étayage collectif tel qu'il est défini par Donato (1994. Cf. 2.3.2.3.1.2), où les étudiantes co-construisent la « bonne réponse », dans notre cas une manière acceptable de décrire un sujet relatif aux cultures françaises ou chinoises.

4.3.4 Un exemple de trajectoire²⁷⁷

Jusqu'à ce point, nous avons étudié le système « binôme télé-tandem » de manière pour ainsi dire synchronique. Autrement dit, dans les chapitres et paragraphes précédents nous avons étudié les interactions télé-tandem comme des ensembles. Dans ce paragraphe nous complétons la série des cinq étapes de la modélisation systémique que nous avons rappelée au début du chapitre en étudiant les interactions télé-tandem sous un angle diachronique, en nous intéressant aux phénomènes qui ont été appelés d'« auto-organisation » (Morin 1991), d'« organisation active » (Le Moigne 1999 : 73) ou encore d'adaptation (Larsen-Freeman et Cameron 2008 : 35) et de co-adaptation (3.2.1). Par ces dénominations, ces différents auteurs se réfèrent à une caractéristique postulée chez les systèmes complexes : le fait que ceux-ci s'auto-structurent pour aboutir à un équilibre dynamique. En ce sens, il faut souligner (à nouveau) que les observations de ce paragraphe ne veulent pas être une réification des dynamiques du système, mais la description de certaines caractéristiques de la structuration toujours en devenir du système binôme tandem.

Nous avons noté dans le cadre méthodologique (3.3.2) que malheureusement nous ne disposons des données de l'ensemble des sessions que pour un binôme : CS. Par conséquent, dans l'étude de la trajectoire prise dans le binôme télé-tandem, nous ne pouvons que formuler des observations concernant ce binôme. De ce fait, les observations de ce paragraphe ont une valeur d'exemple de trajectoire possible, mais ne sauraient pas être présentées comme des observations généralisables, ni aux quatre binômes analysés, ni à d'autres interactions. En une phrase, il s'agit ici de compléter notre modélisation avec un exemple de trajectoire et non d'affirmer que les trajectoires des quatre binômes se reflètent dans celle-ci.

Cela étant, nous avons décidé d'étudier la trajectoire du binôme CS en termes de co-construction des routines d'étayage. Pour ce faire, nous nous sommes appuyé avant tout sur les résultats des analyses quantitatives²⁷⁸. Ensuite, pour les catégories de séquences latérales d'étayage où nous disposons de plus de dix occurrences, nous avons analysé les procédés mis en place dans chaque session. Les procédés ont été analysés en prenant en compte la multimodalité dans le but d'observer des éventuels phénomènes de routinisation, autrement dit la présence constante ou de plus en plus récurrente de certains procédés tout au long des sessions.

²⁷⁷ Le corps de ce paragraphe vient d'une étude présentée lors du colloque *Echanger Pour Apprendre en Ligne* à l'Université de Grenoble 3 en 2013 et publiée dans les actes de ce colloque. Les quelques différences dans les statistiques sont dues au fait que pour cette étude, nous avons considéré les séquences latérales mixtes comme des unités, alors que dans notre thèse nous les considérons comme deux unités distinctes dans les statistiques.

²⁷⁸ Voir les tableaux CS1 à CS5 dans le DVD.

4.3.4.1 Analyses quantitatives

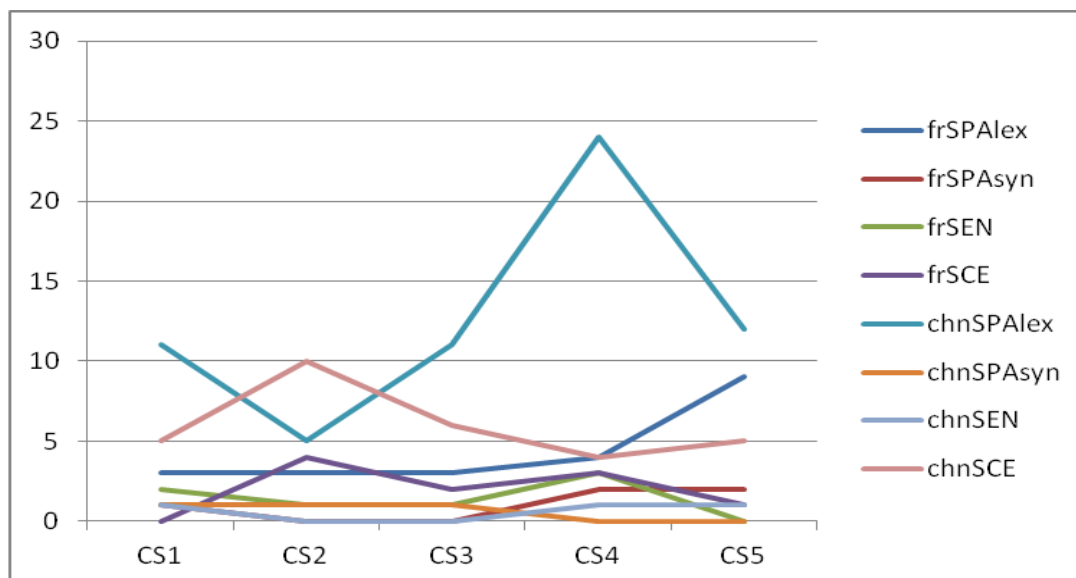
Dans l'analyse quantitative, nous avons identifié 143 séquences d'étayage, réparties de la manière suivante entre types de séquence et sessions téléandem :

Tableau 12. Séquences latérales d'étayage langagier sur les sessions du binôme CS

	CS1	CS2	CS3	CS4	CS5	Total
frSPAlex	3	3	3	4	9	22
frSPAsyn	1	0	0	2	2	5
frSEN	2	1	1	3	0	7
frSCE	0	4	2	3	1	10
chnSPAlex	11	5	11	24	12	63
chnSPAsyn	1	1	1	0	0	3
chnSEN	1	0	0	1	1	3
chnSCE	5	10	6	4	5	30
<i>Total</i>	<i>24</i>	<i>24</i>	<i>24</i>	<i>41</i>	<i>30</i>	143

Avant tout, nous pouvons noter que le nombre total de séquences d'étayage par session est très variable, allant de 24 à 41. Le deuxième résultat principal de l'analyse quantitative est le grand nombre de SPAlex (22 en français et 63 en chinois), qui couvrent plus de la moitié des séquences d'étayage. Si l'on observe la progression du nombre de séquences d'étayage dans les sessions dans le graphique ci-dessous, nous pouvons noter qu'il n'y a presque pas de stabilisation des occurrences des différents types.

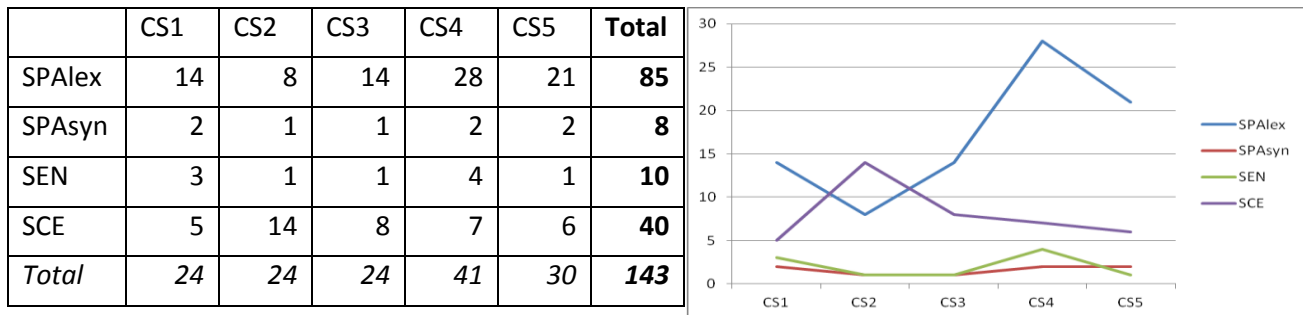
Graphique 6. Séquences latérales d'étayage langagier sur les sessions du binôme CS



En effet, seulement les chnSPAsyn et les chnSEN ont des valeurs stables, probablement parce que nuls. La seule véritable exception est constituée par les frSPAlex, où l'on peut noter une progression avec des valeurs stables pendant les trois premières sessions et une incrémentation dans

les deux dernières. Néanmoins, globalement l'analyse statistique ne permet d'observer aucune tendance globale. Le constat ne change pas même en regroupant les langues ou, de manière encore plus générale, en regroupant d'une part les séquences d'aide à la production et d'autre part en considérant les SCE.

Tableau 13. Séquences latérales d'étayage langagier groupées pour le binôme CS



De plus, les différents types de séquences ne semblent pas liés entre eux, sauf pour les SCE et les SPAlex, où le pic du premier type correspond au nombre plus bas du deuxième (CS2). Par contre, l'hypothèse d'un rapport inversement proportionnel semble invalidée par la session CS1, où le nombre le plus bas de SCE ne correspond pas au nombre le plus haut de SPAlex. Enfin, la seule tendance majeure, exception faite pour la session CS2, est que les SPAlex sont toujours les plus nombreuses et les SCE les deuxièmes les plus nombreuses. Suite à cet ensemble d'observations, il nous semble donc pouvoir conclure que si il y a routinisation des séquences latérales d'étayage, elle ne porte pas sur le nombre d'occurrences.

4.3.4.2 Analyses qualitatives

Au-delà du nombre d'occurrences pour chaque type de séquence d'étayage, dans notre étude nous nous sommes demandé si des procédés sont routinisés lors de ces séquences. Pour observer une telle routinisation, nous avons choisi de ne considérer que les SPAlex et les SCE, qui présentaient un nombre d'occurrences qui nous a semblé suffisant pour pouvoir éventuellement parler de routinisation. Dans les lignes qui suivent, nous présentons les différents procédés mis en œuvre en fonction des phases de ces séquences (tableau 6).

4.3.4.2.1 Routines et routinisations dans les SPAlex

En ce qui concerne les SPAlex, l'analyse qualitative a mis en relief deux types de procédés : des procédés constituant des routines dès la première session télé-tandem d'une part, d'autre part des procédés introduits pendant les sessions et ensuite routinisés. Les différences entre français et chinois dans ces séquences d'étayage sont mineures et seront par conséquent seulement signalées ponctuellement.

Dans la phase de sollicitation, les procédés toujours présents principaux sont les faux départs et des hésitations accompagnées par des mimiques de *doing thinking* dont nous avons parlé en 2.5.4.6. A côté de ces procédés, d'autres apparaissent après les premières sessions. C'est le cas de l'alternance codique, routinisée lors de la quatrième session. En chinois, l'alternance codique apparaît dès la première session (par ex. CS1 59min44-1h00min07), mais le procédé se routinise largement à partir de la session 4, quand on peut noter que même l'usagère experte commence des alternances codiques en phase de sollicitation (CS4 51min11-52min04), probablement à cause du nombre très élevé de SPAlex. En français, l'alternance codique apparaît à la troisième session. Il faut noter dans ce cas que la première alternance codique (CS3 18min03-18min26) n'est pas comprise comme une sollicitation de la part de l'usagère experte française, qui ne prend pas la parole en proposant une donnée, alors que la deuxième occurrence (CS3 18min50-19min) donne lieu à une donnée. Cela nous semble indiquer le premier passage d'un procédé qui apparaît comme nouveau et incompris à un procédé rodé et ensuite routinisé.

L'autre procédé qui apparaît dans les sollicitations de ces séquences d'étayage est l'utilisation du clavardage, devenant une routine à partir de la session 4. En chinois la première alternance modale a lieu à la première session (à nouveau CS1 59min44-1h00min07), mais les 2/3 des occurrences ont lieu à partir de la session 4.

Une dernière remarque concernant la phase de sollicitation concerne exclusivement la langue chinoise. Les analyses ont montré qu'après avoir sollicité l'aide de l'usagère experte, l'apprenante française continue sa recherche lexicale à haute voix, ce qui génère des nombreux chevauchements pendant toutes les sessions (par ex. CS2 50min16-50min53).

En ce qui concerne la phase de donnée, nous avons retrouvé les mêmes caractéristiques que dans la phase de sollicitation, avec les mêmes procédés toujours présents et la routinisation de l'utilisation du clavardage à partir de la session 4. La seule différence concerne l'alternance codique, qui n'est présente que sporadiquement dans cette phase, ce qui semble suggérer que sa fonction est limitée à l'intercompréhension en fonction de l'expression de l'apprenante dans la phase de sollicitation. Autrement dit, l'alternance codique est mobilisée dans les SPAlex seulement dans l'étayage de l'étayage (Hudelot et Vasseur 1996). La routinisation du clavardage dans la donnée semble avoir des effets sur la prise, non pas parce que le clavardage augmente les prises, qui sont toujours très présentes en chinois et toujours peu présentes en français, mais parce qu'après le clavardage dans la donnée, on assiste toujours à une prise dé-contextualisée de la part de l'apprenant, qui semble lire l'item lexical sans ensuite le ré-contextualiser dans un énoncé. Ce recours au clavardage est donc ambivalent par rapport au potentiel acquisitionnel. En effet, dans les termes de Matthey (1996), le

clavardage enduirait donc une prise en écho, dont la portée pour l'acquisition serait moins forte qu'une prise en usage. D'autre part, le clavardage permet de revenir sur l'item en question dans la suite aux premières prises, en permettant des prises en usage, c'est-à-dire contextualisées, multiples. Pour conclure sur ce type de séquence d'étayage, nous devons souligner la grande présence de gestes interactifs (Bavelas *et al.* 1995) dans la co-gestion des tours de parole. L'analyse qualitative des séquences nous a fait noter que dans le corpus considéré, des tels gestes sont également présents, mais avec des caractéristiques différentes. En effet, dans les SPAlex les interlocutrices gèrent les tours de parole en changeant de posture et en penchant légèrement la tête vers l'écran lors de demandes dans la phase de sollicitation et de demandes de confirmation dans la phase de donnée. Cela constitue une routine qui nous semble spécifique à cette situation de communication et qui montrerait par conséquent l'orientation des interlocuteurs vers le dispositif technique (Mondada, 2007).

4.3.4.2.2 Routines et routinisations dans les SCE

La co-gestion des tours de parole par des « gestes » interactifs performés avec des changements posturaux et des mouvements de la tête est également présente dans les SCE, surtout dans la phase de constitution, en même temps que des mimiques d'incompréhension (froncement des sourcils). En outre, l'analyse qualitative a montré que la phase de constitution est initiée par l'apprenante toujours lors d'un point de transition, donc sans interrompre le tour de parole de l'usagère experte (avec une seule exception).

L'analyse qualitative a montré deux routines principales liant la phase de constitution et le noyau explicatif et soulignant l'étayage de l'étayage dans les SCE. Dans la première de ces routines (par exemple le début de CS3 52min02-52min35), à la fin du tour de parole de l'usagère experte, l'apprenante répète un élément qu'elle n'a pas compris (4.2.4.4.3). Cela amène l'usagère experte à répéter l'élément, souvent avec un débit plus lent. Dans la deuxième routine, si dans la phase de constitution l'apprenante demande la signification de l'élément qu'elle n'a pas compris (4.2.4.4.), dans le noyau explicatif l'usagère experte fera une alternance codique (par ex. CS2 55min14-55min55). Notons que l'usagère experte préfère passer par une alternance codique même quand elle ne connaît pas la traduction de l'élément et elle se voit obligée de chercher cette traduction dans un dictionnaire avant de prendre la parole (par ex. CS2 56min06-56min54). Enfin, dans le noyau explicatif, l'utilisation du clavardage devient une routine à partir de la session 4 (à nouveau CS2 56min06-56min54).

La phase de ratification est réalisée surtout par du paraverbal ou du verbal (« oui » « ok ») en chevauchement du dernier tour de parole du noyau explicatif, mais sans interruption de celui-ci. De

plus, du point de vue de la posture, si l'apprenante se penche vers l'écran lors de la constitution, elle reprend de la distance lors de la ratification (exemple 49), ce qui fait de la distance de l'écran un élément de la gestion des séquences latérales d'étayage langagier.

4.3.4.3 Synthèse

Dans ce paragraphe nous avons étudié les phénomènes de co-adaptation dans la co-construction des routines d'étayage. Pour ce faire, nous nous sommes concentré sur les séquences latérales d'étayage langagier. Avant tout, nous avons opéré une analyse statistique, qui n'a pas montré des phénomènes de routinisation dans le nombre d'occurrences pour chaque type de séquence latérale. Ensuite, nous avons analysé qualitativement les différentes occurrences de deux types de séquences latérales : les SPAlex et les SCE, dont le nombre était suffisant pour parler de routinisation. Ce deuxième volet de nos analyses nous a permis de noter deux types de routines dans les procédés à l'œuvre dans les séquences latérales d'étayage langagier. D'une part, des routines sont toujours très présentes dès le début des sessions télé-tandem, comme pour les éléments mimiques et les gestes interactifs. D'autre part, certains procédés tels l'alternance codique et l'alternance modale (2.5.4.1) sont introduits pendant les premières sessions et font l'objet d'une incrémentation jusqu'à leur généralisation.

Si nous devons formuler des hypothèses sur l'explication de ces observations, il nous semble possible d'avancer que les procédés toujours à l'œuvre pourraient être issus d'une utilisation sociale de la visioconférence. Autrement dit, il s'agit du transfert à la situation télé-tandem d'éléments déjà présents dans la composante multimodale des interlocutrices. Au contraire, l'alternance codique et l'alternance modale (pour cette dernière, surtout l'utilisation qui en est faite en visioconférence – 2.5.4.1 et 2.5.4.8) nous semblent plus spécifiquement liées au caractère pédagogique et bilingue des interactions télé-tandem. En effet, l'alternance codique et l'alternance modale surviennent quand il y a des questions d'intercompréhension à résoudre, question venant de la nature interlingue des interactions. Ainsi, les procédés toujours à l'œuvre refléteraient une mobilisation de la composante multimodale de la compétence communicative par transfert des autres expériences d'interaction en face à face, tant en présentiel qu'en ligne. D'autre part, les procédés routinisés pendant les sessions refléteraient une sorte d'adaptation, si ce n'est un développement, des composantes plurilingue (alternance codique), multimodale (alternance modale) et en dernier lieu discursive de la compétence communicative des interlocutrices. Cela irait partiellement à l'encontre des observations de Dejean-Thircuir *et al.* (2010 : 390), d'après qui un usage social n'aurait pas d'influence sur un usage pédagogique. Par contre, nos analyses confirment celles de Dejean-Thircuir *et al.* dans la mesure où nous avons constaté que des procédés plus « pédagogiques » (ou en tout cas ne pouvant pas dériver d'un usage social) de la situation de télé-tandem, tels l'alternance

codique et l'utilisation du clavardage, s'établissent et routinisent seulement avec une augmentation de la pratique.

4.3.5 Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons complété notre modélisation de l'étayage en télé-tandem en étudiant les interactions d'un point de vue global et principalement quantitatif. Dans un premier temps (4.3.2), nous avons identifié les configurations possibles que le système binôme télé-tandem peut prendre théoriquement. Ensuite (4.3.3) nous avons étudié les attracteurs du système, autrement dit les configurations les plus récurrentes. Cette analyse nous a permis d'une part de noter que les configurations les plus récurrentes sont celles combinant des positionnements culturels expert-novice concernant des sujets des cultures françaises ou chinoises ainsi que des positionnements sur des sujets personnels et des SPAlex ou des SCE. D'autre part, nous avons identifié des différences entre l'ensemble des configurations d'expertises croisées et celui des configurations d'expertises unilatérales. Enfin (4.3.4), nous avons étudié la trajectoire d'un binôme dans la co-construction de routines d'étayage, co-construction reflétant la co-adaptation et l'auto-organisation des éléments du système au niveau des séquences latérales d'étayage langagier.

Conclusions

Dans notre thèse nous avons étudié le phénomène de l'étayage entre partenaires dans un télé-tandem sino-français. Pour ce faire, nous avons dans un premier temps présenté l'apprentissage en tandem dans ses principes généraux, ensuite nous avons présenté le dispositif étudié afin de mieux permettre une contextualisation de notre recherche. Dans un deuxième temps, nous avons posé les fondements théoriques autour des notions d'apprentissage, d'interactions, d'appropriation des langues dans l'interaction, de compétence communicative et de médiatisation. Au fur et à mesure de la construction de notre cadre théorique, nous avons noté une série de principes épistémologiques et méthodologiques devant nous guider dans notre recherche. En fonction de ces principes, nous avons dans un troisième temps explicité notre positionnement épistémologique et nos techniques de recueil et analyse des données. Dans un quatrième temps enfin nous avons mis en œuvre les notions théoriques et les techniques d'analyse afin d'étudier l'étayage en télé-tandem dans sa complexité.

Préalablement à notre conclusion, nous voudrions insister sur la volonté de saisir, tant que faire se peut, la complexité des phénomènes. En effet, tôt dans notre recherche nous avons été confronté à une double nécessité engendrant une certaine tension. D'une part, nous avons dû circonscrire, tant théoriquement que méthodologiquement, un objet d'étude afin de pouvoir concentrer notre attention sur un phénomène précis. D'autre part, nous avons ressenti le besoin de ne pas nous limiter à disséquer les phénomènes étudiés pour en analyser séparément les parties sans en étudier ensuite les relations – par exemple étudier l'environnement et la médiatisation *per se* et non la mobilisation des ressources sémiotiques de l'environnement dans les positionnements discursifs – ou nous concentrer sur les spécificités distinguant les différents phénomènes sans prendre en compte ce qui est commun – par exemple étudier les séquences latérales d'étayage uniquement en fonction de l'apprentissage et non comme un phénomène d'intercompréhension, donc de communication. De plus, au fil de nos lectures nous avons découvert une pluralité d'approches différentes, insoupçonnée à notre sortie de master.

C'est dans ce cadre que nos échanges au sein du groupe de recherche ATENA-L²⁷⁹ ainsi que nos lectures sur la complexité – principalement Morin d'une part et Larsen-Freeman et Cameron de l'autre – se sont révélés les plus stimulants pour leur insistance sur les interrelations entre éléments au-delà de l'étude des éléments isolés de leur contexte. C'est à partir de cette découverte du paradigme de la complexité que nous avons ensuite interrogé notre positionnement épistémologique et nous nous sommes orienté vers un paradigme constructiviste où la conceptualisation de la réalité

²⁷⁹ Autonomie TEchnologies Numériques et Apprentissage des Langues, <http://atena-l.blogspot.com/>.

se fait en fonction d'une part du regard (théorique) que l'on porte sur elle, d'autre part, corrélativement, dans un mouvement où les phénomènes étudiés vont faire évoluer la théorie. C'est encore à partir de la théorie de la complexité que nous avons essayé de mobiliser non pas des concepts, mais des constellations de concepts, ce qui nous a orienté vers un positionnement avec un ancrage central dans les sciences du langage, certes, mais transdisciplinaire – comme cela se reflète dans notre cadre théorique – avec l'introduction et le questionnement de notions venant de la psychologie, des sciences de la communication, de l'anthropologie voire encore de la sociologie entre autres.

Principaux résultats

Bien sûr nous nous rendons compte que notre recherche ne fait que poser les premiers pas (pour nous) vers une prise en compte des relations entre éléments dans les systèmes complexes. Néanmoins, c'est grâce à cette réflexion non seulement sur le « quoi », mais aussi sur le « comment » de la recherche que nous avons pu aboutir à certains des résultats exposés dans la quatrième partie, consacrée aux analyses. Nous en citerons quatre qui nous semblent plus notables que les autres, en prenant de plus le soin de montrer les liens qui peuvent être tissés entre les différentes sections de notre écrit.

Les positionnements discursifs

Premièrement, dans la lignée des études nommées de la « nouvelle communication » (2.2.2), le fait de ne pas nous concentrer seulement sur l'énonciateur mais de porter notre attention sur les dynamiques interactionnelles entre les deux interlocuteurs nous a permis d'aboutir à des catégories de positionnement discursif qui prennent en compte les deux interlocuteurs et pas seulement l'un d'entre eux. Ces catégories reflètent des dynamiques possibles, allant de l'accord au contraste. De plus, toujours dans la même lignée, c'est à partir de la prise en compte de la perspective émique (2.3.3.3.1 et 3.1.5) que nous avons pu identifier pertinemment des positionnements discursifs portant sur la culture (4.1.2), qui, par rapport aux autres positionnements discursifs, nous semblent les plus intéressants pour l'apprentissage en (télé)tandem (1.1 et 1.2) et plus particulièrement concernant la composante interculturelle de la compétence communicative (2.4.2.2 et 4.1.2.4). Enfin, ces positionnements sont étudiés en termes de procédés ethnométhodologiques (2.2.5) avec la mobilisation des ressources sémiotiques de l'environnement télé-tandem (2.5.3, 4.1.2.1.2 et 4.1.2.2.1.4). Cela nous a permis d'aboutir à la liste de catégories d'analyse exposée au tableau 5 et plus largement en 4.1, catégories se référant à des dynamiques interactionnelles et non à des états.

Le carré des étayages langagiers

Un deuxième résultat qui nous semble intéressant est la modélisation de l'étayage langagier en fonction de quatre types de séquences latérales. Dans ce cas, c'est dans une démarche pleinement constructiviste (3.1.2) que nous avons fait dialoguer la théorie (2.3.3.4) avec les données afin d'aboutir à une catégorisation prototypique (4.2.3 et 4.2.4) combinant les bienfaits de la réduction du modèle permettant l'intelligibilité des phénomènes et les avantages d'une description voulant rendre compte le plus possible de la diversité des procédés mis en œuvre par les interlocuteurs ainsi que des continuités entre les différentes catégories d'analyse. Comme pour l'étude des positionnements discursifs, nous avons concentré notre attention sur les procédés ethnométhodologiques dans la mobilisation des ressources sémiotiques de l'environnement. De plus, nous avons essayé, lorsque c'était possible, de mobiliser la notion de ZPD telle que nous l'avons caractérisée (2.1.3.3, 2.1.4 et 2.3.2.3) afin de formuler des hypothèses de liens entre les procédés observés et le potentiel acquisitionnel des sous-catégories de séquences latérales d'étayage.

Les attracteurs : expertises unilatérales et expertises croisées

Un troisième résultat saillant nous vient de l'étude des configurations et des attracteurs (4.3.2 et 4.3.3), ce qui est une caractéristique typique des études dans le paradigme de la complexité. L'étude simultanée des deux dimensions des positionnements discursifs et des séquences latérales d'étayage langagier nous a amené à identifier 104 configurations que le système binôme télé tandem peut prendre. Parmi ces configurations, des calculs statistiques ont dégagé des attracteurs, autrement dit des configurations récurrentes. En particulier, les analyses ont mis en évidence deux ensembles d'attracteurs : ceux que nous avons appelés d'expertises unilatérales et ceux d'expertises croisées. Dans le cas des expertises unilatérales, un des interlocuteurs prend le rôle d'expert concernant un sujet de ses cultures en parlant dans sa langue maternelle. Cela amène principalement à des séquences conversationnelles explicatives, autrement dit des séquences d'étayage langagier d'aide à la compréhension pour l'apprenant. Dans le cas des expertises croisées, un des interlocuteurs prend le rôle d'expert concernant sa culture en parlant dans sa langue d'apprentissage. Cela amène principalement à des séquences potentiellement acquisitionnelles lexicales. Il nous semble que ces deux cas d'attracteurs, avec le fait que les interlocuteurs privilégient des positionnements culturels expert-novice ou des positionnements personnels, constituent un des éléments porteurs d'un genre « interactions télé tandem » tel qu'il est co-construit par les interlocuteurs. Nous restons néanmoins prudents concernant cette dernière observation dans la mesure où notre étude ne porte que sur quatre binômes.

Routines et routinisation

Un quatrième et dernier résultat que nous voudrions souligner vient également de l'adoption du paradigme de complexité et plus particulièrement de l'étude de l'auto-organisation du système. Il s'agit de l'étude de la trajectoire du système dans la routinisation de certains procédés dans les séquences latérales d'étayage (4.3.4). Dans ce cas, nous avons étudié non pas un phénomène – les procédés mobilisés dans les séquences latérales d'étayage langagier – à l'intérieur du corpus, mais son évolution dans le temps au sein d'un même binôme. Cette approche nous a permis de noter que certaines routines sont présentes dès le début des conversations (telles les gestes interactifs ou les mimiques) – ce qui nous fait formuler l'hypothèse qu'elles sont transposées d'une utilisation sociale de la visioconférence – alors que d'autres routines sont introduites et généralisées au fil des sessions (telles l'alternance codique ou l'alternance modale) – ce qui nous fait faire l'hypothèse d'une élaboration, une adaptation en fonction de la nature pédagogique des interactions télé-tandem. Ces dernières routines nous semblent représenter un phénomène d'apprentissage portant sur les composantes discursive/interactionnelle et multimodale dans la mesure où ces procédés sont sélectionnés et généralisés en fonction des objectifs pédagogiques. Enfin, il nous semble qu'une approche complexe s'intéressant non seulement à un phénomène dans un corpus mais aussi à son évolution sur l'axe temporel est vitale dès lors que l'on focalise l'attention sur des processus, comme dans le cas de l'apprentissage des langues.

Observations praxéologiques

Nous avons à plusieurs reprises souligné que notre recherche a une visée double, qui nous vient de notre discipline de référence, la didactique des langues et des cultures : d'une part mieux connaître l'étayage en télé-tandem afin de donner un statut ontologique à des phénomènes inconnus – comme les quatre que nous venons de citer – d'autre part formuler des moyens d'accompagnement informés par les connaissances produites dans la recherche. Dans cette section, nous commençons à ébaucher des retombées possibles dans la pratique de l'accompagnement des apprenants en télé-tandem. Nous les présentons en reprenant les trois objectifs pédagogiques du dispositif étudié, à savoir les apprentissages d'ordre interculturel, langagier et concernant l'autonomie de l'apprenant.

La composante interculturelle

Au fil des chapitres, nous avons formulé des hypothèses sur la portée que les phénomènes identifiés peuvent ou pourraient avoir pour le développement de la compétence de communication. Ainsi, nous avons noté que les apprentissages portant sur la composante interculturelle de la compétence

de communication sont restreints à une accumulation ou une rectification des savoirs concernant les cultures de l'autre, ce qui reste somme toute limité à une perspective culturaliste (4.1.2.4), notamment dans les positionnements expert-novice. Les observations formulées nous font suggérer un certain nombre de pistes pour développer davantage des apprentissages d'ordre interculturel en télé-tandem. Ces pistes peuvent porter soit sur des actions guidant les interactions télé-tandem, soit sur un accompagnement extérieur aux sessions.

En 4.1.2.4 nous avons noté qu'un début de complexification du regard porté sur les cultures en jeu vient des positionnements expert-expert en désaccord, qui, sauf pour les procédés de contradiction (4.1.2.2.2), peuvent amener à un conflit sociocognitif faisant évoluer des représentations existantes sur l'autre. En ayant noté que des tels positionnements sont rares (graphique 5), la principale question serait alors de savoir comment faire surgir les positionnements expert-expert en désaccord avec des procédés soit de correction (4.1.2.2.1), soit de reprise et explication (4.1.2.2.3). Une piste de réponse serait de demander aux étudiants de consacrer des sessions ou des parties de sessions à des échanges où chacun parle de ce qu'il sait de la culture de l'autre²⁸⁰. De cette manière, nous obtiendrions des positionnements culturels expert-expert, soit avec des accords – ce qui constituerait un étayage de l'étayage culturel (4.1.2.2.1 et 4.1.2.4) – soit avec des désaccords. Enfin, pour éviter des procédés de contradiction, il faudrait instruire les étudiants sur l'importance de justifier leurs éventuels désaccords.

En outre, nous avons noté qu'en dépit de positionnements discursifs culturalistes lors des sessions télé-tandem, les apprenantes ont souvent été capables de relativiser ces positionnements lors des entretiens (4.1.2.4), en reconnaissant qu'il s'agissait moins de vérités concernant une culture homogène que d'opinions pouvant varier au sein de la communauté chinoise ou française. Ce constat nous amène à élaborer une deuxième piste pour les interactions télé-tandem, qui serait celle de tâches à visée interculturelle. Dans ce cas, le tuteur pourrait suggérer, pour le début des sessions, la prise de connaissance de documents où différentes opinions sont exprimées concernant le même sujet, comme par exemple dans des micros-trottoirs. L'interaction télé-tandem porterait ensuite sur une discussion de ces différentes opinions, avec un échange sur les pour et les contre de chacune d'entre elles ainsi que l'explicitation des opinions des interlocuteurs mêmes. Une telle tâche permettrait de complexifier le regard porté sur différents phénomènes culturels et de société dans les interactions télé-tandem.

Cela étant, ces pistes portent toujours sur des représentations concernant la culture, sur des savoirs. Autrement dit, il y a un apprentissage dans la composante interculturelle en termes de savoirs (plus

²⁸⁰ Pour ne pas dépasser les limites d'une conclusion, nous n'abordons pas une discussion du choix de la langue dans laquelle cela pourrait se faire ainsi que les conséquences sur les attracteurs en termes d'expertises croisées.

grands ou différents) mais non concernant ce que l'apprentissage peut être. Il n'y a pas ce que nous avons appelé, à la suite de Bateson, un apprentissage II (2.3.3.5.2.2). Dans ce cas, il nous semble que l'introduction de conseils ou consignes pour les interactions télé-tandem n'est pas suffisante et au contraire nous avons besoin de l'intervention directe du tuteur. L'objectif principal serait de déplacer l'accent sur un apprentissage en termes de savoirs vers un apprentissage en termes de savoir-apprendre. Autrement dit, il s'agirait de passer de l'accumulation d'informations concernant une culture à une focalisation sur la variété des co-constructions de sens en fonction des différentes personnes²⁸¹ (Cappellini 2014c). A ce propos, nous avons noté que c'est seulement dans les entretiens que nous avons pu observer des développements concernant les autres savoirs et plus particulièrement le savoir-apprendre d'ordre interprétatif faisant découvrir d'autres constructions de sens, d'autres manières de produire des inférences à partir d'une sélection différente des éléments pertinents de la situation (par exemple l'extrait d'autoconfrontation CS2_1, reproduit en annexe 10 et discuté en 4.1.2.4).

Pour atteindre cet objectif, une piste possible est l'animation de séances de regroupement en présentiel par un tuteur avec le groupe d'étudiants se trouvant dans la même université. Pendant une telle séance de regroupement, la démarche pourrait être d'apprentissage constructiviste (au sens piagetien), avec l'analyse d'exemples comme CS2_1. Un premier exemple pourrait être analysé en groupe, avec le tuteur qui poserait des questions afin de pousser les étudiants à comprendre les perspectives des deux interlocuteurs jusqu'à saisir le point sur lequel elles diffèrent. Un deuxième exemple pourrait être analysé en binômes ou en petits groupes, avec partage avec le groupe entier ensuite. Enfin, chaque étudiant pourrait être sollicité afin de trouver des exemples de ce type dans ses propres interactions télé-tandem, soit passées soit à venir. A la fin de la séance de regroupement, le tuteur pourrait éventuellement apporter le savoir théorique décrivant les décalages dans la co-construction du sens, en mobilisant les notions de Byram (1997) et de Sperber et Wilson (1995).

La composante langagière

En ce qui concerne l'étayage langagier, les analyses ont mis en évidence que les étayages touchent, à des degrés différents, au lexique, à la prononciation et à la morphosyntaxe. De plus, nous avons noté l'existence de procédés qui s'inscrivent pour ainsi dire naturellement dans la ZPD des apprenants et qui ne nécessitent donc pas une intervention tutoriale, par exemple dans le cadre des SPAlex (4.2.4.1.5), SPAsyn (4.2.4.2.2) et SCE (4.2.4.4.5). Pour ces procédés, dont la caractéristique commune est la présence d'une demande de confirmation de la part de l'apprenant, la question qui

²⁸¹ ... et non des différentes cultures, ce qui reviendrait à une retombée dans le culturalisme.

se pose n'est donc pas « comment mieux viser la ZPD dans l'interaction ? », mais « comment favoriser ces procédés ? ». Comme ils dépendent principalement des apprenants et non des usagers experts, il nous semble nécessaire de sensibiliser les premiers sur l'importance de poser ces questions de confirmation, avec des modalités discutées ci-dessous. Par contre, pour la plupart des procédés, force est de constater que nous n'avons pas d'indications concernant leur action dans ZPD, voire la co-construction dialogique de celle-ci dans l'interaction (2.3.2.3). Dans certains cas il nous semble même que les interventions de l'utilisateur expert peuvent ne pas être pertinentes pour l'apprenant (par exemple 4.2.4.4.6).

De manière générale, il nous semble qu'une sensibilisation aux bénéfices d'une co-construction de la ZPD est souhaitable. Avant d'en spécifier les modalités, notons qu'il ne s'agit pas d'introduire cette notion ni d'autres notions pédagogiques, mais en quelque sorte de la rendre accessible par un vocabulaire partagé par les étudiants, qui ne sont pas des spécialistes en DLC. Ainsi, le but du côté des usagers experts serait de faire comprendre l'importance de faire arriver l'apprenant le plus loin possible dans ses capacités de s'exprimer et de comprendre sans assistance, et d'essayer des procédés d'aide minimale avant de passer à la formulation de la bonne expression, comme dans le cas de l'échelle d'Aljafreeh et Lantolf (1994) discutée en 2.3.2.3.1.1.

Plus concrètement, dans le cadre des SPALex, l'utilisateur expert devrait dans un premier temps laisser du temps pour les recherches lexicales et ne pas intervenir dès qu'il voit son interlocuteur en difficulté. Il nous semble que ce procédé pourrait être initialement contre-intuitif ou perçu comme non naturel, surtout à la lumière des analyses des procédés, par exemple, de CS. Un deuxième degré d'intervention serait celui de suggérer le début du mot recherché ou de rappeler le co(n)texte dans lequel le mot a été éventuellement déjà rencontré. Enfin, seulement si ces deux sortes de procédés échouent, l'utilisateur expert peut donner le mot recherché. Dans le cadre des SPAsyn, en considérant leur rareté dans les interactions télé-tandem, il ne nous semble pas nécessaire de changer l'accompagnement. En ce qui concerne les SEN, les analyses montrent que jamais il n'y a autoréparation hétéro-déclenchée, autrement dit l'utilisateur expert ne favorise jamais l'autocorrection mais au contraire fournit tout de suite la forme qu'il juge correcte. Dans ce cas, il faudrait donc former les étudiants pour que, lorsqu'ils prennent ce rôle, ils favorisent l'autocorrection de la part de l'apprenant. Cela peut se faire de différentes manières, par exemple en inscrivant un « x » dans le clavardage pour signaler la présence d'une erreur, ou en exploitant conjointement les modalités audio et vidéo en produisant du paraverbal et une expression toujours dans le but de signaler une erreur et de demander à l'apprenant de la corriger, ou encore en feignant une non compréhension.

Enfin, pour ce qui est des SCE, à nouveau l'usager expert pourrait être instruit afin de guider, le cas échéant, la compréhension d'un élément à partir d'autres éléments que l'apprenant connaît.

Outre les procédés qui peuvent être mis en place par l'usager expert, il faut noter que l'apprenant aussi a son rôle à jouer dans la co-construction de la ZPD. Plus haut, nous avons noté que certains procédés analysés touchent naturellement à la ZPD et que ces procédés ont comme caractéristique commune le fait de présenter une demande de confirmation de l'apprenant, autrement dit une démarche d'étayage de l'étayage (Hudelot et Vasseur 1997 et 2.3.3.6). Par conséquent, il nous semble important de pousser l'apprenant d'une part à indiquer ses besoins dans l'interaction, d'autre part à élaborer des hypothèses à soumettre à l'usager expert, soit en les utilisant dans un énoncé pour les SPAlex et SPAsyn, soit en demandant une confirmation de leur compréhension dans les SCE. Par contre, en ce qui concerne les SEN, par définition initiées par l'usager expert, l'apprenant n'a pas de marge de manœuvre dans la co-construction de la ZPD en ouverture de séquence latérale. Concernant l'utilisation du clavardage pour écrire le mot ou l'expression, recherchée dans le cas des SPAlex ou incomprise dans le cas des SCE, les analyses ont montré qu'elle se met en place spontanément, ce qui nous induit à affirmer qu'elle ne nécessite pas d'intervention de la part du tuteur. Si la mobilisation du clavardage peut être bénéfique pour plusieurs raisons, documentées dans la recherche (2.5.4.8), il nous semble important de noter qu'elle ne doit pas aller à l'encontre de l'oral. En effet, dans les analyses nous avons noté que dans le cas du binôme LS, le recours au clavardage lors des SCE concernant la langue chinoise va parfois empiéter sur la compréhension passant par l'oral (cf. Cappellini et Zhang 2013). En d'autres termes, l'étudiante française comprend ce que son interlocutrice lui dit seulement à l'écrit et non à l'oral, jusqu'à ne plus faire l'effort de comprendre l'oral et attendre que l'écrit arrive pour comprendre. Or, une telle démarche nous semble aller à l'encontre de l'un des objectifs principaux du télé-tandem : le développement des compétences en interaction orale. Pour cette raison, il nous semble important de faire réfléchir les apprenants, notamment par le carnet de bord, sur les effets des procédés qu'ils mettent en place en relation aux objectifs pédagogiques.

Nous avons jusqu'à maintenant parlé des objectifs, de ce que les étudiants pourraient et/ou devraient faire dans les sessions télé-tandem pour augmenter le potentiel acquisitionnel dans l'appropriation des langues. Si nous nous penchons maintenant sur les types d'intervention tutoriale qui pourraient favoriser ces effets sur les interactions télé-tandem, nous pouvons en imaginer de trois sortes. La première, semblable aux remarques faites pour la composante interculturelle, serait celle d'une séance de regroupement pendant laquelle le tuteur ferait analyser différents extraits pour faire comprendre la portée de différents procédés. Une telle séance de regroupement serait utile après les

premières sessions de télé-tandem (par exemple après les deux premières sessions), pour que d'une part les apprenants puissent reporter les analyses des extraits à leurs propres expériences du télé-tandem et d'autre part pour que les procédés d'entraide en place ne se soient pas déjà stabilisés en des routines, ce qui rendrait plus difficile une éventuelle restructuration. En ce sens, les procédés décrits ci-dessus, procédés strictement pédagogiques, seraient introduits en cours de route afin de restructurer les étayages langagiers et pourraient suivre la même trajectoire que les procédés d'alternance codique et d'alternance modale, avec une routinisation pendant les sessions successives. Outre l'analyse d'exemples, un deuxième mode d'intervention serait celui de l'entraînement à ces procédés avec des jeux de rôle soit avec un autre étudiant pendant la séance de regroupement (dans ce cas on perdrait la dimension de la médiatisation), soit avec le tuteur lors d'un entretien individuel. Un troisième mode d'intervention enfin serait l'introduction, dans le carnet de bord, de questions spécifiques sur la mobilisation des procédés visés.

Au-delà des procédés, en ce qui concerne les configurations nous avons noté un certain lien entre configurations d'expertises unilatérales et séquences latérales d'aide à la compréhension d'une part et configurations d'expertises croisées et séquences latérales d'aide à la production de l'autre (4.3.3.5). Cette caractéristique pourrait être signalée aux apprenants lors de la première session de regroupement et répétée lors de l'entretien de début de parcours. Le but ne serait pas de demander d'adopter l'une ou l'autre de ces configurations, mais d'explicitier les caractéristiques des configurations pour que chaque étudiant apprenne à mieux gérer son propre apprentissage et à le structurer en fonction de ses objectifs. Autrement dit, il s'agit de fournir un outil pour le développement de l'autonomie de l'apprenant. Par ailleurs, notons que, comme dans le cas de la co-construction de la ZPD, il ne s'agit pas de faire mobiliser aux étudiants les notions d'expertise unilatérale ou d'expertise croisée. Au contraire, l'intervention tutorial doit se faire dans un langage accessible aux apprenants, qui ne sont pas forcément, répétons-le, des spécialistes en DLC.

Avant d'aborder la question de l'autonomie, il nous faut signaler que les analyses ont montré que dans les interactions télé-tandem les étudiants n'abordent que très rarement des questions de morphosyntaxe quand celles-ci n'entravent pas l'intercompréhension, se concentrant très majoritairement sur le lexique et, par la situation même, sur l'interaction orale. Il nous semble possible d'imaginer des activités qui pourraient soumettre les interactions télé-tandem à un travail sur des éléments structurels : par exemple raconter son week-end pour exercer les différents temps du passé. Néanmoins, il nous semble important de resituer le télé-tandem en tant que dispositif parmi d'autres, et réserver un travail sur les structures de la langue à des environnements qui s'y prêtent davantage, tels la classe de langue ou le travail sur des sites Internet spécifiques en centre de

ressources en langues, sans vouloir faire passer à tout prix toutes les dimensions de l'apprentissage des langues et cultures par le téléndem.

L'autonomie d'apprentissage

Pendant notre recherche nous avons constaté que l'autonomie d'apprentissage ne fait jamais l'objet d'un étayage pendant les sessions téléndem²⁸². Les seules observations possibles ne concernent donc pas l'étayage mais la mobilisation de l'autonomie pendant les interactions téléndem en termes de réflexion sur l'organisation et la structuration des sessions. En ce sens, les seules traces d'autonomie d'apprentissage présentes dans les interactions téléndem ne portent pas sur une réflexion métacognitive sur les stratégies d'apprentissage, mais plutôt sur le niveau de la métacommunication. C'est donc dans sa dimension sociale que l'autonomie d'apprentissage est présente dans les interactions que nous avons analysées, ce qui va dans le même sens des résultats de Lewis et Stickler (2007). Il nous semblerait donc pouvoir conclure que dans les interactions téléndem, les apprenants sont naturellement portés à prendre en charge leur apprentissage, à en devenir responsables afin de mener leurs interactions.

Néanmoins, cette conclusion doit être nuancée par deux observations, l'une d'ordre méthodologique, l'autre d'ordre psychologique. Premièrement, nous devons noter que nous avons analysé seulement les interactions des étudiantes qui d'une part ont accepté d'enregistrer leurs sessions et d'autre part ont réussi dans les enregistrements. Cette réussite pourrait être due à une bonne capacité à s'organiser, la même capacité d'organisation que nous venons d'apprécier. En d'autres termes, il se pourrait que la capacité d'organiser les interactions ne soit pas commune à tout étudiant prenant part au téléndem, mais seulement aux étudiantes dont nous avons analysé les interactions. La deuxième observation porte sur le plan métacognitif. Une des dimensions communes à toute conception de l'autonomie est celle de la métacognition (Little 2012), autrement dit la réflexion explicite sur les stratégies cognitives et/ou d'apprentissage mises en place lors de l'apprentissage. Une telle explicitation est le seul garant de la prise de conscience des stratégies d'apprentissage et par conséquent de leur évaluation, voire de leur transférabilité. Par conséquent, même une organisation réussie de son apprentissage ne peut pas être considérée entièrement comme une trace d'autonomisation si elle ne fait pas l'objet d'une explicitation verbale.

En ce sens, une piste praxéologique serait que les différents outils visant la métacognition et la planification de l'apprentissage intègrent les résultats de notre recherche. En d'autres termes, tant dans les carnets de bord que dans les entretiens et sessions de regroupement il faudrait sensibiliser

²⁸² Le seul cas où nous pourrions parler d'étayage de l'autonomie d'apprentissage est quand le binôme CW discute des méthodes possibles pour la prise de note en CW5 32min44.

les apprenants aux caractéristiques de l'apprentissage en téléndem. Aux activités que nous avons suggérées ci-dessus il faudrait donc ajouter un accompagnement, à notre sens dans les entretiens avec le tuteur, où les étudiants prennent conscience non seulement des stratégies à mettre ou mises en place, mais aussi de leur potentielle pertinence dans d'autres situations d'apprentissage et/ou d'interaction interlingue. Cela étant, nous pensons que des études se focalisant sur l'autonomie d'apprentissage en téléndem sont nécessaires pour mener de véritables réflexions.

La composante multimodale

Même si le développement de la composante multimodale de la compétence de communication ne rentre pas dans les objectifs pédagogiques du dispositif étudié, nous voudrions formuler une remarque nous venant des analyses. Concernant les apprentissages que nous pourrions appeler « globaux », autrement dit l'instauration de routines d'étayage, si les analyses que nous avons faites sont confirmées par des études plus larges, nous pourrions en conclure qu'un accompagnement concernant l'orientation vers le dispositif (2.5.4.4, 4.1.3 et 4.3.4.2.1) ne serait pas indispensable. En effet, les apprenants semblent opérer un transfert des usages sociaux qu'ils ont de la visioconférence. Le seul point sur lequel un accompagnement nous semble éventuellement nécessaire est celui, noté ci-dessus, concernant l'abus d'alternances modales entravant la compréhension par l'oral.

En conclusion, nous voudrions souligner que ces lignes ne sont qu'une ébauche de retombées sur le plan de l'ingénierie pédagogique. De plus, des telles retombées doivent être soumises à la confirmation des résultats de la présente recherche sur des corpus plus importants. Enfin, notons que la mise en place de telles mesures d'accompagnement ouvrirait idéalement un nouveau cycle de recherche en instaurant une recherche-action prenant en compte non seulement les interactions à l'intérieur du binôme téléndem, mais aussi les interactions entre les différents acteurs du dispositif.

Bilan et perspectives

A la fin de notre parcours, nous pouvons enfin porter un regard rétrospectif sur notre recherche. La première observation qui nous paraît importante est le fait que notre parcours n'a pas été linéaire et qu'au contraire nous nous sommes parfois lancé dans des pistes qui semblaient prometteuses pour ensuite les abandonner – comme dans le cas de la mobilisation du cadre input-interaction (Cappellini et Zhang 2013) ou l'annotation fine de la multimodalité dans ELAN (3.3.2.2) – ou au contraire que des pistes qui semblaient initialement marginales se sont avérées ensuite centrales dans notre thèse – par exemple la typologie des séquences latérales dans la mouvance

interactionniste francophone, ensuite re-modélisée en fonction d'une catégorisation prototypique. Dans notre écrit, tant dans le cadre théorique que dans les analyses en passant par notre positionnement épistémologique, nous avons essayé de rendre compte des principales évolutions de notre parcours, en spécifiant au fur et à mesure l'évolution de notre objet de recherche (cf. les synthèses à la fin des cinq chapitres du cadre théorique) ainsi que de notre approche. A ce propos, nous reconnaissons pleinement notre démarche dans les mots, déjà cités, de Jameson (2007 : 315), pour qui « restituer sa gaucherie à un processus de pensée initial signifie revenir à l'acte de pensée comme praxis et retirer les réifications qui se sédimentent autour de cet acte quand il est devenu un objet ».

Au-delà des changements de cap dus à des questions de cohérence théorique et épistémologique, un autre élément qui a rendu notre parcours quelque peu sinueux est le contexte de la recherche, surtout en ce qui concerne le recueil des données. En ce sens, la disponibilité des étudiants ayant participé au *Télé tandem Dalian-Lille* pour enregistrer leurs sessions ainsi que leur capacité effective à effectuer les enregistrements ont déterminé les caractéristiques de notre corpus d'analyse. En outre, le matériel informatique utilisé a joué un rôle important sur les possibilités d'enregistrement. A ce propos, une leçon que nous tirons de la présente recherche est que, au-delà du fonctionnement pédagogique du dispositif à étudier, il est important, pour mener un recueil de données le plus globalisant possible dans le cadre du télé tandem et plus généralement des télécollaborations, de pouvoir compter sur une assistance technique, voire un partenariat entre chercheurs pour une supervision du recueil des données dans les deux établissements. Une telle possibilité aurait permis, nous semble-t-il, d'une part de pouvoir enregistrer les deux écrans des deux interlocuteurs, d'autre part éventuellement d'opérer un enregistrement des environnements physiques entourant les interlocuteurs, sur l'exemple du recueil exposé par Develotte *et al.* (2011). De telles données auraient pu nous faire aller plus loin dans notre approche écologique.

En ce qui concerne plus strictement nos analyses, nous avons déjà noté en début d'introduction les résultats qui nous semblent les plus porteurs. A côté de ces résultats, certaines questions sont restées sans réponse ou avec une réponse partielle. Nous en abordons deux, avant de passer aux perspectives ouvertes. La première est celle de l'articulation entre les notions de ZPD et celle de compétence communicative telles qu'elles ont été définies dans cet écrit. Dans les analyses nous avons pu formuler des hypothèses concernant l'investissement de la ZPD dans les étayages portant sur la composante langagière et plurilingue de la compétence communicative. Or, la formulation de ces hypothèses nous semble liée au fait que les éléments rentrant dans la composante langagière peuvent faire l'objet d'un jugement de correction. Autrement dit, l'utilisation d'un item lexical ou

d'une structure grammaticale peut être correcte ou incorrecte en fonction de certaines normes adoptées par les interlocuteurs. Par contre, les éléments des autres composantes ne sont pas sujets à un jugement de correction, mais ils peuvent être jugés plus ou moins appropriés, avec une continuité, un spectre entre ce qui est complètement approprié et ce qui est complètement inapproprié (2.4.1.1), ce qui introduit une difficulté majeure. En effet, en télé-tandem un élément langagier peut se dire acquis « dans » la compétence quand il est mobilisé correctement en interaction et sans aide, autrement dit quand l'élément est au niveau intra-mental. Avant cette mobilisation correcte et autonome, nous avons pu identifier plusieurs degrés d'appropriation partielle, correspondant aux degrés de la ZPD, ce qui signifie que la ZPD « finit » là où commence l'utilisation correcte et autonome. Si les autres composantes fonctionnent dans une logique d'approprié-inapproprié (et non de correct-incorrupt), il s'ensuit que nous ne pouvons pas déterminer quand un élément est acquis, donc où se situe la ZPD et par conséquent, en dernier lieu, quels étayages sont les plus aptes à favoriser l'appropriation de l'élément. Nous devons reconnaître que cette difficulté est restée une aporie pendant toute notre recherche, ce qui fait de plusieurs observations du chapitre 2.4 un guide pour un chemin encore à construire.

La deuxième question, pour laquelle nous avons trouvé une réponse partielle ou en tout cas primaire, est celle de l'étude des relations entre différentes dimensions dans une démarche complexe. Nous avons à plusieurs reprises insisté sur le fait que dans une démarche complexe nous avons voulu étudier les dimensions sociale, physique et cognitive. La dimension physique a été étudiée de manière transversale aux deux autres. Pour les dimensions sociale et cognitive, nous les avons étudiées initialement séparément (4.1 pour le social et 4.2 pour le cognitif) en focalisant notre attention sur des phénomènes circonscrits : les positionnements discursifs et les séquences latérales d'étayage. L'étude des relations entre ces deux dimensions s'est faite pour ainsi dire par juxtaposition, en observant quelles catégories se superposaient afin d'identifier les configurations et les attracteurs du système. Ensuite, nous avons observé quelles étaient les caractéristiques des nouvelles entités dégagées, pour ne pas tomber dans l'illusion que les nouvelles entités auraient été caractérisables par la somme des caractéristiques mises en lumière dans les analyses séparées. Dans ce cadre, une deuxième question qui reste ouverte est de trouver d'autres possibilités pour étudier les relations entre dimensions, allant au-delà de la simple juxtaposition des catégories de chaque dimension avec une étude successive des configurations et attracteurs. A nouveau, nous gardons cette question pour des recherches à venir.

Outre ces deux questions problématiques, notre recherche ouvre des perspectives qui nous semblent à creuser. Le premier développement possible, le plus simple, est celui de mobiliser les catégories

élaborées sur d'autres corpus d'interactions télétandem pour tester la transférabilité de ces concepts. De plus, il serait intéressant de confronter nos résultats avec d'autres recherches existantes sur le télétandem et éventuellement sur la télécollaboration lorsqu'une telle comparaison serait pertinente. Une deuxième piste est celle de vérifier (ou contredire) nos hypothèses concernant le potentiel d'acquisition de différents procédés d'étayage en fonction de la co-construction de la ZPD. Un tel objectif présuppose, outre l'analyse des procédés en place, la mise en place de post-tests typiques des études acquisitionnistes²⁸³. Néanmoins, de telles études devraient à notre sens se distancier du paradigme expérimental et prendre en compte la situation d'apprentissage lors de l'élaboration des tests visant à apprécier des changements dans la compétence communicative. Autrement dit, il ne nous semble pas possible de mobiliser des tests interrogeant les sujets de manière décontextualisée concernant des éléments langagiers qui ont pu faire l'objet d'étayage pendant les sessions télétandem. En effet, de tels tests pourraient tout au plus nous informer sur la non acquisition des éléments en question, mais non sur la capacité à mobiliser ces éléments en situation. Par conséquent, la question se pose de comment tester l'éventuelle acquisition d'éléments langagiers, principalement d'ordre lexical, dans des situations se rapprochant le plus possible des interactions télétandem, voire l'utilisation de ces éléments dans des interactions orales. L'élaboration de tels post-tests reste, à notre connaissance, un chantier à ouvrir.

Une troisième et dernière piste est celle de re-contextualiser l'étude des interactions télétandem dans une étude plus large du dispositif, incluant donc les interactions entre étudiants de différents binômes et entre étudiants et formateurs. C'est dans une telle re-contextualisation que nous pourrions mener l'étude sur l'autonomisation des apprenants que nous avons ébauchée ci-dessus. En d'autres termes, il s'agirait d'étudier les interactions entre différents acteurs du dispositif dans le cadre d'une modélisation distinguant les niveaux macro-, méso- et micro-éducatifs (Rivens Mompean 2013) du télétandem (Rivens Mompean et Cappellini *in press*).

En conclusion, notre recherche a voulu mettre en place, dans un paradigme complexe, une approche interactionniste et écologique pour l'étude de l'étayage en télétandem, en prenant en compte la multidimensionnalité des interactions dans ce qu'elles présentent de co-construction du social, de confrontation à la matérialité des environnements physiques et numériques et des liens avec les langues utilisées et leurs apprentissage. L'étayage a été étudié dans ses spécificités tout en le caractérisant comme un phénomène de médiation (au sens socioconstructiviste) et/dans la

²⁸³ Des pré-tests ne nous semblent pas nécessaires dans la mesure où nous pouvons partir du présupposé que si un élément langagier fait l'objet d'étayage dans les sessions télétandem, alors il n'est pas déjà acquis dans la compétence de l'apprenant.

communication. Une telle approche a amené à des résultats dont la validité pour d'autres contextes reste à apprécier, ainsi qu'à l'ouverture de différentes pistes pour des recherches à venir. Enfin, nous espérons que les phénomènes identifiés par la présente recherche, dont ceux rappelés en début de cette conclusion, pourront faire porter une attention différente et peut-être nouvelle sur les dispositifs de télétandem et de télécollaboration. En ce sens, nous espérons que cette thèse aura su apporter une contribution aux débats actuels, voire qu'elle en engendre des nouveaux, au sein de la communauté des didacticiens et praticiens, visant une meilleure compréhension et des pratiques d'accompagnement plus informées.

Bibliographie

A.

- Abdallah-Preteuille, M. & Porcher, L. (1996). *Education et communication interculturelle*. Paris : PUF.
- Abe, D. & Gremmo, M.-J. (1983). Enseignement / Apprentissage. Vers la redéfinition du rôle de l'enseignant. *Mélanges pédagogiques CRAPEL*, 103-117.
- Ahmed, M. K. (1994). Speaking as Cognitive Regulation : A Vygotskian Perspective on Dialogic Communication. In J.P. Lantolf & G. Appel (éds.). *Vygotskian approaches to second language research*. Norwood, NJ : Ablex.
- Alber, J. L. & Py, B. (1986). Vers un modèle exolingue de la communication interculturelle. *Etudes de linguistique appliquée*, 61, 78-90.
- Aljaafreh, A. & Lantolf, J.P. (1994). Negative feedback as regulation and second language learning in the zone of proximal development. *The Modern Language Journal*, 78(4), 465-483.
- Anton, M. (1999). « The discourse of learner-centered classroom: Sociocultural perspectives on teacher-learner interaction in the second language classroom », *The Modern Language Journal*, 83(3), 303-318.
- Apfelbaum, B. (1995). Formes de réflexion linguistique dans des tandems franco-allemands : le cas des séquences déclenchées par le partenaire natif. In D.G. Véronique & R. Vion (éds.). *Des savoir-faire communicationnels* (pp. 165-179). Aix-en Provence : Publications de l'Université de Provence.
- Appel, C. (1999). *Tandem language learning by e-mail: some basic principles and a case study*. CLCS Occasional paper n° 54. Dublin : Center for Language and Communication Studies.
- Appel, G. & Lantolf J.P. (1994). Speaking as mediation: A study of L1 and L2 text recall tasks. *The Modern Language Journal*, 78(4), 437-452.
- Arditty, J. (2004). Spécificité et diversité des approches interactionnistes. *Aquisition et Interaction en Langue Etrangère*, 21, 167-201.
- Arditty, J. (2005). Approches interactionnistes. Exemples de fondements théoriques et questions de recherche. In F. Cicurel & V. Bigot (éds.). *Les interactions en classe de langue* (pp. 8-19). Paris : Clé International.
- Arditty, J. & Vasseur, M.-T. (2002). Contextes, variabilité et activités d'appropriation des langues. In F. Cicurel & G.D. Véronique (éds.). *Discours, action et appropriation des langues* (pp. 251-264), Paris : PSN.
- Atkinson, D., Churchill, E., Nishino, T. & Okada, H. (2007). Alignment and interaction in a sociocognitive approach to second language acquisition. *The Modern Language Journal*, 91(2), 169-188.
- Audras, I. & Chanier, T. (2007). Acquisition de compétences interculturelles. *Lidil*, 36, 23-42.
- Audras, I. & Chanier, T. (2008). Observation de la construction d'une compétence interculturelle dans des groupes exolingues en ligne. *Alsic*, 11(1), 175-204.
- Austin, J.L. (1970). *Quand dire, c'est faire*. Paris : Seuil.

B.

- Bachmann, C., Lindenfeld, J. & Simonin, J. (1981). *Langage et communications sociales*. Paris : Didier.
- Baldry, A. & Thibault, P. J. (2006). *Multimodal transcription and text analysis*. Sheffield : Equinox Publishing.
- Bakhtine, M. (1977) [1929]. *Le marxisme et la philosophie du langage*. Paris : Editions de Minuit.
- Bange, P. (1992a). *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*. Paris : Didier.
- Bange, P. (1992b). A propos de la communication et de l'apprentissage en L2. *Aile*, 1, 53-86.
- Bange, P. (2005). *L'apprentissage d'une langue étrangère. Cognition et interaction*. En collaboration avec Rita Carol et Peter Griggs. Paris : L'Harmattan.
- Barbot, M.-J. (2000). *Les auto-apprentissages*. Paris : CLE International.
- Barbot, M.-J. (2006). Rôle de l'enseignant en question : l'accompagnement en question. *Mélanges CRAPEL*, 28, 29-46.
- Barbot, M.-J. (2009). Pour une ingénierie de la rencontre en autoformation. In N. Auger, F. Dervin, & E. Suomela-Salmi (éds.). *Pour une didactique des imaginaires dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères* (pp. 19-37). Paris : L'Harmattan.
- Barbot, M.-J. & Camatarri, G. (1999). *Autonomie et apprentissage. L'innovation dans la formation*. Paris : PUF.

- Barbot, M.-J. & Dervin, F. (éds.) (2011). *Rencontres interculturelles en formation, Education Permanente*, n° 186.
- Barbot, M.-J. & Lancien, T. (éds.) (2003). *Médiation, médiatisation et apprentissage. Notions en questions*. Lyon : Editions de l'ENS.
- Barbot, M.-J. & Massou, L. (éds.) (2011). *TIC et métiers de l'enseignement supérieur, Questions de communication*, Nancy : Presses Universitaires de Nancy.
- Barbot, M.-J. & Pugibet, V. (éds.) (2002). *Apprentissage des langues et technologies : usages en émergence*. Paris : CLE International.
- Barbot, M.-J. & Rivens Mompean, A. (2011). Développer l'autonomie dans un master de formateurs en langue, un défi ? *TransFormations*, 5, 55-67.
- Bardin, L. (2007). *L'analyse de contenu*, Paris : PUF.
- Bateson, G. (1977) [1972]. *Vers une écologie de l'esprit 1*, Paris : Seuil.
- Bateson, G. (1980) [1972]. *Vers une écologie de l'esprit 2*, Paris : Seuil.
- Bauer, B., deBenedette, L., Furstenberg, G., Levet, S. & Waryn, S. (2006). The *Cultura* Project. In J. Belz & S. L. Thorne (2006). *Internet-mediated Intercultural Foreign Language Education* (pp. 31-62) Boston : Thomson and Heinle.
- Bauman, Z. (2000). *Liquid Modernity*, Cambridge : Polity Press.
- Beacco, J.-C. (2000). *Les dimensions culturelles de l'enseignement des langues*. Paris : Hachette.
- Beacco, J.-C. (2002). Sur les fonctions de la notion de *compétence en langue* en didactique des langues. In V. Castellotti & B. Py (éds). *La notion de compétence en langue* (pp. 103-115). Lyon : ENS Editions.
- Beacco, J.-C. (2007). *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*. Paris : Didier.
- Belz, J. (2002). Social dimensions of telecollaborative foreign language study. *Language Learning and Technology*, 6(1), 60-81.
- Belz, J. (2003). Linguistic perspectives on the development of intercultural competence in telecollaboration. *Language Learning and Technology*, 7(2), 68-117.
- Belz, J. A. (2007). The Development of Intercultural Communicative Competence in Telecollaborative Partnerships. In R. O'Dowd (éd.). *Online Intercultural Exchange. An Introduction for Foreign Language teachers* (pp. 127-166). Clevedon : Multilingual Matters.
- Belz, J. & Thorne, S. L. (éds.) (2006). *Internet-mediated Intercultural Foreign Language Education*, Boston : Thomson and Heinle.
- Benson, P. (2007). Autonomy in language teaching and learning. State of the art. *Language teaching*, 40(1), 21-40.
- Benveniste, E. (1966). *Problèmes de linguistique générale*. Tome 1. Paris : Gallimard.
- Bérard, E. (1991). *L'approche communicative. Théorie et pratiques*. Paris : CLE International.
- Betbeder, M.-L., Ciekanski, M., Greffier, F., Reffay, C. & Chanier, T. (2007). Interactions multimodales synchrones issues de formations en ligne : problématiques, méthodologie et analyses. In M.-N. Lamy, F. Manganot, & E. Nissen (éds-) *Actes du colloque EPAL 2007*. Consulté en janvier 2011 http://w3.u-grenoble3.fr/epal/dossier/06_act/pdf/betbeder.pdf
- Bettoni, C. (2001). *Imparare un'altra lingua*. Bari : Laterza.
- Bialystok, E. & Sharwood Smith, M. (1985). Interlanguage is not a state of mind : An evaluation of the construct for second language acquisition. *Applied Linguistics*, 6(2), 101-117.
- Bigot, V. (2002). Les comportements langagiers tutélaires des enseignants : réflexion sur la mise en discours des activités cognitives des apprenants. In F. Cicurel & G. D. Véronique (éds.). *Discours, action et appropriation des langues* (pp. 67-85). Paris : PSN.
- Bigot, V. (2005a). Quelques questions de méthodes pour une recherche sur la construction de la relation interpersonnelle en classe de langue. In F. Cicurel & V. Bigot (éds.). *Les interactions en classe de langue* (pp. 42-53). Paris : Clé International.
- Bigot, V. (2005b). Négociation de la relation et processus d'appropriation en classe de langue. *Aile*, 22, 17-43.
- Blake, R. (2000). Computer mediated communication: a window to L2 Spanish interlanguage. *Language Learning and Technology*, 4(1), 120-136.
- Block, D. (2010). La compétence de communication revisitée : multimodalité et incorporation. In D. Macaire, J.-P. Narcy-Combes, & H. Portine (éds.). *Interrogations épistémologiques en didactique des langues* (pp. 150-163). Paris : Clé International.

- Bondareva, Y. (2004). Determinants of social presence in videoconferencing. In *Proceedings of the Workshop on Environments for Personalized Information Access*. Consulté en janvier 2011 http://www.di.uniba.it/avi2004/e4pia/EPIA2004_proceedings.pdf#page=9
- Bondareva, Y., Meesters, L. & Bouwhuis, D. (2006). Eye contact as a determinant of social presence in video communication. In *Proceedings of Human Factors in Telecommunication Symposium*, consulté en janvier 2011 http://www.hft.org/HFT06/paper06/37_Bondareva.pdf
- Bonu, B. (2007). Problèmes méthodologiques dans l'analyse des interactions pédagogiques supportées par la visiophonie. In M.-N. Lamy, F. Mangenot, & E. Nissen (éds.) *Actes du colloque EPAL 2007*. Consulté en mai 2011 : http://w3.u-grenoble3.fr/epal/dossier/06_act/pdf/bonu.pdf
- Bouchard, R. (2005). Les interactions pédagogiques comme polylogues. *Revue de linguistique et de didactique des langues*, 31, 139-55.
- Bower, J. & Kawaguchi, S. (2011). Negotiation of meaning and corrective feedback Japanese/English eTandem. *Language Learning & Technology*, 15(1), 41-71.
- Boyer, H., Butzbach, M. & Pendanx, M. (1990). *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*. Paris : CLE International.
- Bramanti, M. (1997). *Calcolo delle probabilità e statistica per il corso di diploma in ingegneria. Teoria e esercizi*. Bologna : Progetto Leonardo.
- Brammerts, H. (1996). Language learning in tandem using the Internet. In M. Warschauer (éd.) *Telecollaboration in foreign language learning* (pp. 121-130). Honolulu : Second Language Teaching and Curriculum Center.
- Brammerts, H. (2002). Principes et objectifs. In B. Helmling (éd.). *L'apprentissage autonome des langues en tandem* (pp. 19-24). Paris : Didier.
- Brammerts, H. & Calvert, M. (2002). Apprendre en communiquant. In B. Helmling (éd.). *L'apprentissage autonome des langues en tandem* (pp. 31-40). Paris : Didier.
- Brammerts, H., Calvert, M. & Kleppin, K. (2002). Le conseil individualisé : objectifs et procédures. In B. Helmling (éd.). *L'apprentissage autonome des langues en tandem* (pp. 59-66). Paris : Didier.
- Brammerts, H., Johnsson, B., Kleppin, K. & Sanco, L. S. (2002). Le conseil individualisé dans différents contextes. In B. Helmling (éd.). *L'apprentissage autonome des langues en tandem* (pp. 67-72). Paris : Didier.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development. Experiments by nature and design*. Cambridge MA : Harvard University Press.
- Bronckart, J.-P., Bulea, E. & Pouliot, M. (éds.) (2005). *Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et exploiter les compétences*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.
- Brossard, M. (1999). Apprentissage et développement : tensions dans la zone proximale. In Y. Clot (éd.). *Avec Vygotski* (pp. 209-220). Paris : La Dispute.
- Bruner, J. (1967). *Toward a theory of instruction*. Cambridge : Harvard University Press.
- Bruner, J. (1983). *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire*. Paris : PUF.
- Bruner, J. (1987). *Comment les enfants apprennent à parler*. Paris : Retz.
- Bruner, J. (1991). ... car la culture donne forme à l'esprit. Paris : Eshel.
- Bruner, J. (1997). *La cultura dell'educazione*. Milano : Feltrinelli.
- Bruner, J. (2008). *Cultures et modes de pensée*. Paris : Retz.
- Bulea, E. & Bronckart, J.-P. (2005). Pour une approche dynamique des compétences (langagières). In Bronckart, J.-P., Bulea, E. & Pouliot, M. (éds.). *Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et exploiter les compétences* (pp. 193-227). Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.
- Byalistok, E. (1990). *Communication strategies. A psychological analysis of second-language use*. Oxford-Cambridge (MA) : Blackwell.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon : Multilingual Matters.
- Byram, M. (éd.) (2003). *La compétence interculturelle*. Strasbourg : Editions du Conseil de l'Europe.
- Byram, M. (2010). Linguistic and Cultural Education for *Bildung* and Citizenship. *The Modern Language Journal*, 94(2), 317-321.
- Byram, M., Gribkova, B. & Starkey, H. (2002). *Développer la dimension interculturelle de l'enseignement des langues*. Strasbourg : Editions du Conseil de l'Europe. Consulté en janvier 2010 : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/guide_dimintercult_fr.pdf

Byram, M. & Zarate, G. (1997). Définitions, objectifs et évaluation de la compétence socioculturelle. In M. Byram, G. Zarate & G. Neuner (1997). *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues* (pp. 9-43). Strasbourg : Editions du Conseil de l'Europe.

Byram, M., Zarate, G. & Neuner., G. (1997). *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues*. Strasbourg : Editions du Conseil de l'Europe. Consulté en janvier 2010 : www.coe.int/t/DG4/linguistic/Source/.../CompetenceSocioculturelle_FR.doc

C.

Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical basis of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47.

Cappellini, M. (2010). *Etayages pour l'apprentissage de la langue française dans un dispositif télé-tandem. Modélisation et représentations*. Mémoire de Master 2, parcours recherche, soutenu le 7 septembre 2010 à l'UFR de Lettres Modernes Université Charles de Gaulle, Lille 3. Inédit.

Cappellini, M. (2011). « Construction du lien social dans un télé-tandem franco-chinois. Une étude exploratoire des facteurs caractérisant la relation entre apprenants de langues étrangères en formation à distance par visioconférence », in *Pré-actes du colloque TICEMED 2011, Barcelona 8-10 juin 2011*. Consulté en janvier 2012 : http://www.ticemedconf.org/home/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=62&Itemid=105&lang=fr

Cappellini, M. (2012). Towards a model of scaffoldings during multimodal online interactions in a teletandem environment. In *Pre-proceedings of the CMC & teacher education SIG workshop of Euorcall, Learning through sharing: open resources, open practices, open communication*. Consulté en juillet 2014 : http://euorcallsigsbologna.weebly.com/uploads/8/7/4/5/8745414/cappellini_bologna_2012_euorcall.pdf

Cappellini, M. (2014). Co-construction des routines d'étayage dans un tandem franco-chinois par visioconférence. In C. Dejean-Thircuir, F. Mangenot, E. Nissen, T. Soubrié, (éds.). *Actes du colloque Echanger Pour Apprendre en Ligne 2013*. Consulté en juillet 2014 : http://epal.u-grenoble3.fr/dossier/06_act/pdf/epal2013-cappellini.pdf

Cappellini, M. (2014b). Affordances et positionnements d'expertise culturelle dans un tandem par visioconférence. In I. Colon de Carvajal & M. Ollagnier-Beldame (éds.). *Actes du colloque Interactions Multimodales Par Ecran*. Consulté en juillet 2014 : <http://impec.ens-lyon.fr/actes-du-colloque-impec-2014-en-ligne-208378.kjsp>

Cappellini, M. (2014c). Un forum de discussion en ligne pour le développement de la compétence communicative interculturelle. *Les Cahiers de l'ASDIFLE*, 25, 27-42.

Cappellini, M. (2015). Du carnet d'apprentissage individuel aux outils du web 2. Etude d'une transposition des carnets d'apprentissage sur un blog collectif dans un dispositif d'autoformation accompagnée en italien pour LANSAD. *Les Cahiers de l'APLIUT*, à paraître.

Cappellini, M. & Rivens Mompean, A. (2013). Positionnements culturels dans un tandem sino-fançais par visioconférence. *Sinergies Chine*, 8, 137-149. Consulté en mai 2014 : http://gerflint.fr/Base/Chine8/Article12Cappellini_Rivens.pdf

Cappellini, M. & Rivens Mompean, A. (2015). Role taking for the teletandem pair involved in multimodal online conversation: some considerations from data to develop counselling practices. *Language Learning in Higher Education*, 5(1), in press.

Cappellini, M. & Zhang, M. (2013). Etude des feedbacks correctifs dans un tandem par visioconférence. *Les Cahiers de l'ACEDLE*, 10(2), 27-59. Consulté en juillet 2014 : http://acedle.org/IMG/pdf/03_Cappellini_Zhang_RDLC_v10n2.pdf

Carlo, C. (1998). Influence des productions langagières du natif sur le lecte d'apprenants intermédiaires ou avancés en interaction duelle. *Aile*, 11, 191-218.

Carré, P. (2010). L'autodirection des apprentissages. In P. Carré, A. Moisan & D. Poisson (éds.). *L'autoformation. Perspectives de recherche* (pp. 117-169). Paris : PUF.

Castellotti, V. (2002). Qui a peur de la notion de compétence ? V. Castellotti & B. Py (éds.). *La notion de compétence en langue* (pp. 9-18). Lyon : ENS Editions.

Castellotti, V. & Py, B. (éds.) (2002). *La notion de compétence en langue*. Lyon : ENS Editions.

Chapelle, C. A. (2009). The relationship between second language acquisition theory and computer-assisted language learning. *The Modern Language Journal*, 93(Focus Issue), 741-753.

- Charaudeau, P. (1995). Rôles sociaux et rôles langagiers. In G.D. Véronique & R. Vion (éd.). *Modèles de l'interaction verbale* (pp. 79-96). Aix en Provence : Publications de l'Université de Provence.
- Charaudeau, P., Maingueneau, D. (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*, Paris : Seuil.
- Chaudron, C. (1985). A method for examining the input/intake distinction. In S. M. Gass, S. M. & C. G. Madden (éds.). *Input in second language acquisition* (pp. 285-299). Rowley : Newbury House Publishers.
- Chotel, L. & Mangenot, F. (2011). Autoformation et sites d'apprentissage et de réseautage en langues. In C. Dejean-Thircuir, F. Mangenot, & T. Soubrié (éds.). *Actes du colloque EPAL 2011, université Stendhal – Grenoble 3, 24-26 juin 2011*. http://w3.u-grenoble3.fr/epal/dossier/06_act/pdf/epal2011-chotel-mangenot.pdf
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, MA : MIT Press.
- Cicurel, F. (2002). La classe de langue. Un lieu ordinaire, une interaction complexe. *Aile*, 16, 145-164.
- Cicurel, F. (2012). *Les interactions dans l'enseignement des langues. Agir professoral et pratiques de classe*. Paris : Didier.
- Cicurel, F. & Bigot, V. (éds.) (2005). *Les interactions en classe de langue*. Paris : Clé International.
- Cicurel, F. & G.D. Véronique (éds.) (2002). *Discours, action et appropriation des langues*. Paris : PSN.
- Clot, Y. (1999a). La fonction psychologique du travail. Paris : PUF.
- Clot, Y. (éd.) (1999b). *Avec Vygotski*. Paris : La Dispute.
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : PUF.
- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G. & Scheller, L. (2000). Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Pistes*, 2(1). Consulté en juin 2011 : <http://www.pistes.uqam.ca/v2n1/pdf/v2n1a3.pdf>
- Codreanu, T. & Combe Celik, C. (2012). La médiation de l'interaction pédagogique sur une plateforme de visioconférence poste à poste. *Alsic*, 15(3). Consulté en février 2013 <http://alsic.revues.org/2572>
- Commission Européenne (2006). *Compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie. Un Cadre de Référence Européen*. Consulté en juin 2012 : http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp_fr.pdf
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Paris : Didier.
- Conseil de l'Europe, *Livre blanc de le dialogue interculturel*. Consulté en janvier 2010 : www.coe.int/t/dg4/intercultural/.../white%20paper_final_revised_fr.pdf
- Consolo, D. A., De Souza Brocco, A. & Mendes Custodio, C. (2009). Grammar and communication in portuguese as a foreign language. In *CSEDU Conference 2009*, Lisbon, Etre, Proceedings, CD-ROM. Consulté en octobre 2009 : <http://www.teletandembrasil.org/site/docs/CONSOLOBROCCO.pdf>
- Cosnier, J. & Develotte, C. (2011). Le face à face en ligne. Approche éthologique. In C. Develotte, R. Kern & M.-N. Lamy (éds.). *Décrire la conversation en ligne. Le face à face distanciel* (pp. 27-50). Lyon : ENS Editions.
- Cosnier, J. & Kerbrat Orecchioni, C. (éds.) (1987). *Décrire la conversation*. Lyon : PUL.
- Coste, D. (2002). Des usages pragmatiques à l'action et de l'acquisition à l'appropriation. In F. Cicurel & G.D. Véronique (éds.). *Discours, action et appropriation des langues* (pp. 273-279). Paris : PSN.
- Coste, D. (2002b). Compétence à communiquer et compétence plurilingue. In V. Castellotti & B. Py (éds.). *La notion de compétence en langue* (pp. 115-123). Lyon : ENS Editions.
- Coste, D. (2004). De quelques déplacements opérés en didactique des langues par la notion de compétence plurilingue. In A. Auchlin, M. Burger, L. Filliettaz, A. Grobet, J. chler, L. Perrin, C. Rossari & L. de Saussure (éds.) (2004). *Structures et discours. Mélanges offerts à Eddy Roulet* (pp. 67-86.), Québec : Editions Nota Bene.
- Coste, D., Moore, D. & Zarate, G. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg : Editions du Conseil de l'Europe. Consulté en janvier 2010 : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/.../CompetencePlurilingue_FR.doc
- Coughlan, P. & Duff, P.A. (1994). Same task, different activities: analysis of a second language acquisition task from an activity perspective. In J.P. Lantolf & G. Appel (éds.). *Vygotskian approaches to second language research*. Norwood NJ : Ablex.
- Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : Clé International.
- Cutting, J. (2002). *Pragmatics and discourse*. London : Routledge.
- Cyr, P. (1998). *Les stratégies d'apprentissage*. Paris : CLE International.

- Cziko, G. A. (2004). Electronic Tandem Language Learning (eTandem): A Third Approach to Second Language Learning for the 21st Century. *Calico Journal*, 22(1), 25-40.
- Cziko, G. A. & Park, S. (2003). Internet audio communication for second language learning: a comparative review of six programs. *Language Learning & Technology*, 7(1), 15-27.

D.

- Dabène, L. (1984a). Pour une taxinomie des opérations métacommunicatives en classe de langue. *Etudes de Linguistique Appliquée*, 55, 39-47.
- Dabène, L. (1984b). Communication et métacommunication dans la classe de langue. In L. Dabène & C. Foerster (éds.). *Interactions : les échanges langagiers en classe de langue* (pp. 129-138). Grenoble : Ellug.
- Darnon, C., Butera, F. & Mugny, G. (2008). *Des conflits pour apprendre*. Grenoble : PUG.
- Da Rocha, S. (2009). Comparaison entre le Centre de Ressources en Langues de Lille III et le laboratoire du télé-tandem de l'UNESP. In *Produção Científica*, site du projet *Télé-tandem Brésil*, consulté en juin 2013 <http://www.teletandembrasil.org/site/docs/Rocha%20Suzana.pdf>
- Dausendschon-Gay, U. (2010). La construction interactive d'objets. In D. Macaire, J.-P. Narcy-Combes, & H. Portine (éds.). *Interrogations épistémologiques en didactique des langues* (pp. 98-110). Paris : Clé International.
- De Fornel, M. (1995). Processus de contextualisation et interaction verbale. In G.D. Véronique & R. Vion (éds.). *Modèles de l'interaction verbale* (pp. 127-145), Aix-en Provence : Publications de l'Université de Provence.
- Degache, C. & Mangenot, F. (éds.) (2007). *Les échanges exolingues via Internet*. Numéro spécial de *Lidil*, 36.
- De Gois, E. R. (2009). *As diferenças culturais no teletandem*. Consulté en mars 2010 : <http://www.teletandembrasil.org/site/docs/GOIS.pdf>
- de Guerrero, M.C.M. (1994). Form and function of inner speech in adult second language learning. In J.P. Lantolf & G. Appel (éds.). *Vygotskian approaches to second language research*. Norwood NJ : Ablex.
- De Guerrero, M. C. M. & Villamil O. (2000). Activating the ZPD : mutual scaffolding in L2 peer revision. *The Modern Language Journal*, 84(1), 51-68.
- Dejean-Thircuir, C. (2008). Modalités de collaboration entre étudiants et constitution d'une communauté dans une activité à distance. *Alsic*, 11(1), 7-32.
- Dejean-Thircuir, C., Guichon, N. & Nicolaev, V. (2010). Compétences interactionnelles des tuteurs dans des échanges vidéographiques synchrones. *Distances et savoirs*, 8(3), 377-393.
- Dejean-Thircuir, C. & Mangenot, F. (2005). Tâches et scénario de communication dans les classes virtuelles. *Les Cahiers de l'Asdifle*, 17, 310-321.
- Dejean-Thircuir, C. & Mangenot, F. (éds.) (2006). *Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation*. Paris : Clé International.
- Demaizière, F. & Narcy-Combes, J.-P. (2007). Du positionnement épistémologique aux données de terrains. *Les Cahiers de l'Acedle*, 4, 1-20.
- De Nuchèze, V. (éd.) (2004). *La rencontre interculturelle*. Numéro spécial de *Lidil*, 29.
- De Pietro, J.-F. (1988). Vers une typologie des situations de contact linguistique. *Langage et société*, 43, 65-89.
- De Pietro, J.-F. (2002). De la complexité de l'interaction à sa modélisation didactique. In V. Castellotti & B. Py (éds.). *La notion de compétence en langue* (pp. 51-59). Lyon : ENS Editions.
- 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 troisième colloque régional de linguistique* (pp. 99-124). Strasbourg : Université des sciences humaines et Université Louis Pasteur.
- De Pietro, J.-F. & Schnewely, B. (2000). Pour une didactique de l'oral, ou : l'enseignement / apprentissage est-il une « macro-séquence potentiellement acquisitionnelle » ? *Etudes de linguistique appliquée*, 120, 461-474.
- De Saussure, F. (1995) [1916]. *Cours de linguistique générale*. Paris : Payot.
- Develotte, C., Guichon, N. & Kern, R. (2008). « Allo Berkeley ? Ici Lyon... Vous nous voyez bien ? » Etude d'un dispositif de formation en ligne synchrone franco-américain à travers le discours de ses usagers. *Alsic*, 11(2), 129-156.

- Develotte, C., Guichon, N. & Vincent, C. (2010). The use of the webcam for teaching a foreign language in a desktop videoconferencing environment. *ReCALL Journal*, 22(3), 293-312.
- Develotte, C., Kern, R. & Lamy, M.-N. (éds.) (2011). *Décrire la conversation en ligne. Le face à face distanciel*. Lyon : ENS Editions.
- De Singly, F. (2005). *L'enquête et ses méthodes. Le questionnaire*. Paris : Armand Colin.
- Dolci, R. & Spinelli, B. (2007). La dimension idio-culturelle des micro-communautés d'apprentissage en ligne. *Lidil*, 36, 69-92.
- Dolz, J. (2002). L'énigme de la compétence en éducation. Des travaux en sciences de l'éducation révisités. In V. Castellotti & B. Py (éds.). *La notion de compétence en langue* (pp. 83-104). Lyon : ENS Editions.
- Donato, R. (1994). Collective scaffolding in second language learning. In J.P.Lantolf & G. Appel (éds.). *Vygotskian approaches to second language research*. Norwood NJ : Ablex.
- Donato, R. & McCormick, D. (1994). A sociocultural perspective on language learning strategies: The role of mediation. *The Modern Language Journal*, 78(4), 453-464.
- Dooly, M. & O'Dowd, R. (éds.) (2012). *Researching Online Foreign Language Interaction and Exchange. Theories, Methods and Challenges*. Bern : Peter Lang.
- Dos Santos, G. R. (2008). *Características da interação no contexto de aprendizagem in-tandem*. São José do Rio Preto. Consulté en janvier 2011 <http://www.teletandembrasil.org/site/docs/DissertacaoGersonRossi.pdf>
- Doughty, C. J. & Long, M. H. (2003). Optimal psycholinguistic environments for distance foreign language learning. *Language Learning and Technology*, 7(3), 50-80.
- Drissi, S. (2009). Adaptation pédagogique de tuteurs en formation dans un environnement vidéographique synchrone. In C. Develotte, F. Mangenot & E. Nissen (éds.). *Actes du colloque EPAL 2009*. Consulté en janvier 2011 http://w3.u-grenoble3.fr/epal/dossier/06_act/pdf/epal2009-drissi.pdf
- Drissi, S. (2011). *Apprendre à enseigner par visioconférence : étude d'interactions pédagogiques entre futurs enseignants et apprenants de FLE*. Thèse soutenue le 2 décembre 2011 à l'ENS Lyon, inédite.
- Ducrot, O. (1980). *Les mots du discours*. Paris : Minuit.
- Ducrot, O. (1984). *Le dire et le dit*. Paris : Minuit.
- Ducrot, O. (1991) [1972]. *Dire et ne pas dire. Principes de sémantique linguistique*. Paris : Hermann.
- Ducrot, O. & Schaeffer, J.-M. (éds.) (1995). *Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*. Paris : Seuil.

E.

- Eggermont, C. & Noske, R. (2009). Le tandem transfrontalier. L'échange : France (Lille) – Flandre (Courtrai), un nouveau type de tandem. In *Actes du colloque ACEDLE 2009 Les langues tout au long de la vie*, Lille. Consulté en janvier 2011 <http://evenements.univ-lille3.fr/colloque-acedle2009/pdf/actes-colloque.pdf>

F.

- Faerch C. & Kasper, G. (1983). Plans and strategies in foreign language communication. In C. Faerch & G. Kasper (éds.). *Strategies in Interlanguage communication*. London : Longman.
- Fasel Lauzon, V., Pekarek Doehler, S. & Pochon-Berger, E. (2009). Identification et observabilité de la compétence d'interaction : le désaccord comme microcosme actionnel. *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée Vals/Asla*, 89, 121-142.
- Firth, A. & Wagner, J. (1997). On Discourse, Communication, and (Some) Fundamental Concepts in SLA Research. *The Modern Language Journal*, 81(3), 285-300.
- Firth, A. & Wagner, J. (1998). SLA Property: No Trepassing! *The Modern Language Journal*, 82(1), 91-94.
- Fluckiger, C. (2007). *L'appropriation des TIC par les collégiens dans les sphères familiales et scolaire*. Thèse de doctorat. Inédit.
- Fox, W. (1999). *Statistiques sociales*. Bruxelles : De Boeck.
- François, F. (1993). *Pratiques de l'oral*. Paris : Nathan.
- François, F. (1999). Mot et dialogue chez Vygotski et Bakhtine. In Y. Clot (éd.). *Avec Vygotski* (pp. 189-206). Paris : La Dispute.
- Frawley, W. (1997). *Vygotsky and Cognitive Science. Language and the Unification of the Social and Computational Mind*. Cambridge MA : Harvard University Press.

G.

- Gajo, L. (2001). *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*. Paris : Didier.
- Gajo, L., Matthey, M., Moore, D. & Serra, C. (éds.) (2004). *Un parcours au contact des langues. Textes de Bernard Py commentés*. Paris : Didier.
- Gajo, L. & Mondada, L. (2000). *Interactions et acquisitions en contexte. Modes d'appropriation de compétences discursives plurilingues par de jeunes immigrés*. Fribourg : Editions Universitaires Fribourg Suisse.
- Gajo, L. & Mondada, L. (2002). Pratiques et appropriation de l'entretien dans une pluralité de contextes. In F. Cicurel & G.D. Véronique (éds). *Discours, action et appropriation des langues* (pp. 137-146), Paris : PSN.
- Galatanu, O. (2000). Signification, sens et construction discursive de soi et du monde. In J.-M. Barbier & O. Galatanu, O. (éds). *Signification, sens, formation* (pp. 25-43). Paris : PUF.
- Galatanu, O. & Nikolenko, V. (2009). Acquisition du lexique de la zone sémantique de l'axiologique. Le cas des apprenants avancés. In O. Galatanu, M. Pierrard & D. Van Raemdonck (éds.). *Construction du sens et acquisition de la dignification linguistique dans l'interaction* (pp. 59-72). Bruxelles : Peter Lang.
- Galisson, R. (1991). *De la langue à la culture par les mots*, Paris : CLE International.
- Galvani, P. (2010). L'exploration réflexive et dialogique de l'autoformation existentielle. In P. Carré, A. Moisan & D. Poisson (éds.). *L'autoformation. Perspectives de recherche* (pp. 269-314). Paris : PUF.
- Garcia, D. N. M. (2010). *Teletandem: Acordos e negociações entre os pares*. Tese de Doutorado. P.P.G. em Estudos Linguísticos, UNESP. Consulté en juillet 2011 <http://www.teletandembrasil.org/site/docs/GARCIA.pdf>
- Garrison, D. R. & Anderson, T. (2003). *E-Learning in the 21st Century. A Framework for Research and Practice*. New York : Routledge.
- Gass, S. M. (1997). *Input, Interaction, and the Second Language Learner*. New York, London : Routledge.
- Gass, S. M. (1998). Response Article to Firth & Wagner. Apples and Oranges: or, why apples are not Oranges and don't need to be. *The Modern Language Journal*, 82(1), 83-90.
- Gass, S. M., Mackey, A. & Pica, T. (1998). The role of input and interaction in second language acquisition. *The Modern Language Journal*, 82(3), 299-307.
- Gass, S. M. & Varonis, E. M. (1985). Task variation and nonnative – nonnative negotiation of meaning. In S.M. Gass & C.G. Madden (éds.). *Input in second language acquisition* (pp. 149-161). Rowley : Newbury House Publishers.
- Gass, S. M. & Varonis, E. M. (1994). Input, Interaction and second language production. *Studies in second language acquisition*, 16(3), 283-302.
- Gauducheau, N. & Marcoccia, M. (2007). Analyser la mimo-gestualité : un apport méthodologique pour l'étude de la dimension socio-affective des échanges en ligne. In M.-N. Lamy, F. Mangenot, F. & E. Nissen (éds.). *Actes du colloque EPAL 2007*. Consulté en janvier 2011 http://w3.u-grenoble3.fr/epal/dossier/06_act/pdf/gauducheau-marcoccia.pdf
- Germain, C. (1993). *Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. Paris : CLE International.
- Germain, C. & Netten, J. (2004). Facteurs de développement de l'autonomie langagière en FLE / FLS. *Alsic*, 7, 55-69.
- Gibson, J. J. (1979). *The Ecological Approach to Visual Perception*, London : Lawrence Erlbaum Associates.
- Gieve, S. & Clark, R. (2005). 'The Chinese approach to learning': Cultural trait or situated response? The case of a self-directed learning program. *System*, 33, 261-276.
- Goffman, E. (1973) [1959]. *La mise en scène de la vie quotidienne*. Paris : Minuit.
- Goodfellow, R., Jeffreys, I., Miles, T. & Shirra, T. (1996). Face-to-face language learning at a distance? A study of a videoconference try-out. *ReCALL Journal*, 8(2), 5-16.
- Gregg, K., R., Long, M. H., Jordan, G. & Beretta, A. (1997). Rationality and its Discontents in SLA. *Applied Linguistics*, 18(4), 538-558.
- Gremmo, M.-J. (1995). Conseiller n'est pas enseigner. *Mélanges Crapel*, 22, 33-61.
- Gremmo, M.-J., Holec, H. & Riley, P. (1977). Interactional structure: the role of role. *Mélanges pédagogiques 1977*, 40-56.
- Gremmo, M.-J. & Riley, P. (1997). Autonomie et apprentissage autodirigé : l'histoire d'une idée. *Mélanges Crapel*, 23, 81- 107.
- Grice, H.P. (1957). Meaning. *Philosophical Review*, 66, 377-388.
- Grice, H. P. (1979) [1975]. Logique et conversation. *Communications*, 80, 57-72.

- Griggs, P. (2007). *Perspective sociocognitive sur l'apprentissage des langues étrangères. Situation naturelle ou guidée*. Paris : L'Harmattan.
- Griggs, P. (2011). La structuration de l'input dans le cadre des interactions multimodales de la classe de langue étrangère. *Langage, Interaction, Acquisition (LIA)*, 1(2), 297-328.
- Grosbois, M. (2012). *Didactique des langues et technologies. De l'EAO aux réseaux sociaux*. Paris : PUPS.
- Grossen, M. & Py, B. (éds.) (1997). *Pratiques sociales et médiations symboliques*. Bern : Peter Lang.
- Guichon, N. (2006). *Langues et TICE. Méthodologie de conception multimédia*. Paris : Ophrys.
- Guichon, N. (2009). Training future language teachers to develop online tutors' competence through reflective analysis. *ReCALL Journal*, 21(2), 166-185.
- Guichon, N. (2012). *Vers l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues*. Paris : Didier.
- Guichon, N. & Drissi, S. (2008). Tutorat de langue par visioconférence : comment former aux régulations pédagogiques ? *Les Cahiers de l'Acedle*, 5, 185-217.
- Gulich, E. (1990). Pour une ethnométhodologie linguistique. Description des séquences conversationnelles explicatives. In M. Charolles, S. Fisher & J. Jayez (éds.). *Le discours. Représentations et interprétations* (pp. 71-109). Nancy : Presses Universitaires de Nancy.
- Gumperz, J. (1982). *Discourse strategies*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Guth, S. & Helm, F. (éds.) (2010). *Telecollaboration 2.0*. Oxford : Peter Lang.
- Gutierrez, A. G. (2008). Microgenesis, *Method and Object*: A Study of Collaborative Activity in a Spanish as a Foreign Language Classroom. *Applied Linguistics*, 29(1), 120-148.

H.

- Hall, J. K., Hellermann, J. & Pekarek Doehler, S. (éds.) (2011). *L2 Interactional Competence and Development*. Bristol : Multilingual Matters.
- Hall, J.K. & Pekarek Doehler, S. (2011). L2 Interactional Competence and Development. In J.K. Hall, J. Hellermann, & S. Pekarek Doehler (éds.). *L2 Interactional Competence and Development* (pp. 1-15). Bristol : Multilingual Matters.
- Hampel, R. & Stickler, U. (2012). The use of videoconferencing to support multimodal interaction in an online language classroom. *ReCALL Journal*, 24(2), 116-137.
- Hauck, M (2010). Telecollaboration: At the interface between multimodal and intercultural communicative competence. In S. Guth & F. Helm (éds.). *Telecollaboration 2.0* (pp. 219-244). Oxford : Peter Lang.
- Hauck, M. & Lewis, T. (2007). The Tridem Project. In R. O'Dowd (éd.). *Online Intercultural Exchange. An Introduction for Foreign Language teachers* (pp. 250-258). Clevedon : Multilingual Matters.
- Hedderich, N. (1996). Language intercultural learning in the forum. In D. Little & H. Brammerts (eds.). *A guide to language learning in tandem via the Internet. CLCS Occasional paper n° 46* (pp. 43-49). Dublin : Center for Language and Communication Studies.
- Heift, T. (2004). Corrective feedback and learner uptake in CALL. *ReCALL Journal*, 16(2), 416-131.
- Hellermann, J. (2011). Members' Methods, Members' Competencies: looking for Evidence of Language Learning in Longitudinal Investigations of Other-Initiated Repair. In J.K. Hall, J. Hellermann, & S. Pekarek Doehler (éds.). *L2 Interactional Competence and Development* (pp. 144-169). Bristol : Multilingual Matters.
- Helm, F., Guth, S. & Farrah, M. (2012). Promoting dialogue or hegemonic practice? Power issues in telecollaborations. *Language Learning and Technology*, 16(2), 103-127.
- Helmling, B. (éd.) (2002). *L'apprentissage autonome des langues en tandem*. Paris : Didier.
- Helmling, B. (2002). Réflexion en groupes de pairs : un enrichissement réciproque de l'apprentissage. In B. Helmling (éd.). *L'apprentissage autonome des langues en tandem* (pp. 81-92). Paris : Didier.
- Holec, H. (1981). *Autonomy and foreign language learning*. Oxford : Pergamon Press.
- Holec, H. (2013). Entretien. *Les Cahiers de l'Asdifle*, 24, 112-117.
- Holec, H., Little, D. & Richterich, R. (1996). *Stratégies dans l'apprentissage et l'usage des langues*. Strasbourg : Editions du Conseil de l'Europe.
- Hudelot, C. & Vasseur, M.-T. (1997). Peut-on se passer de la notion d'étayage pour rendre compte de l'élaboration langagière en L1 et en L2 ? *Calap*, 15, 109-135.
- Hutchby, I. (2001). *Conversation and technology: from the telephone to the Internet*. Cambridge, Polity.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J.B. Pride & Holmes (éds.). *Sociolinguistics: selected readings* (pp. 269-293) Harmondsworth : Penguin.
- Hymes, D. (1984). *Vers la compétence de communication*. Paris : Hatier.

J.

- Jakobson, R. (1963). *Essais de linguistique générale I. Les fondations du langage*. Paris : Minuit.
- Jameson, F. (2007). *Le Postmodernisme, ou la logique culturelle du capitalisme tardif*. Paris : Les éditions beaux-arts de Paris.
- Jauregi, K. & Banados, E. (2008). Virtual interaction through video-web communication : A step towards enriching and internationalizing language learning programs. *ReCALL Journal*, 20(2), 183-207.
- Jeanneret, T. & Py, B. (2002). Traitement interactif de structures syntaxiques dans une perspective acquisitionnelle. In F. Cicurel & D. Véronique (Eds.). *Discours, action et appropriation des langues* (pp. 37-52), Paris : PSN.
- Jefferson, G. (1972). Side Sequences. In D. Sudnow (éd.). *Studies in Social Interaction* (pp. 294-338). New York : The Free Press.
- Jefferson, G. (1973). A Case of Precision Timing in Ordinary Conversation: Overlapped Tag-Positioned Address Terms in Closing Sequences. *Semiotica*, 9(1), 47-96.
- Jefferson, G. (1974). Error correction as an interactional resource. *Language in Society*, 3, 181-199.
- Jepson, K. (2005). Conversation – and negotiated interaction – in text and voice chat rooms. *Language Learning and Technology*, 9(3), 79-98.
- Jézégou, A. (2002). Formations ouvertes et autodirection : pour une articulation entre liberté de choix et engagement cognitif de l'apprenant. *Education Permanente*, 152, 43-53.
- Jézégou, A. (2007). La distance en formation. Premier jalon pour une opérationnalisation de la théorie de la distance transactionnelle. *Distances et Savoirs*, 5(3), 341-366.
- Jézégou, A. (2010a). Créer de la présence à distance en *e-learning*. Cadre théorique, définition, et dimensions clés. *Distances et Savoirs*, 8(2), 257-274.
- Jézégou, A. (2010b). *Community of inquiry en e-learning* : à propos du modèle de Garrison et Anderson. *Journal of Distance Education / Revue de l'Éducation à distance*, 24(2), 1-18.
- Jiang, W.Y. & Ramsay, G. (2005). Rapport-building through CALL in teaching Chinese as a foreign language. *Language Learning and Technology*, 9(2), 47-63.
- John-Steiner, V. & Panofsky, C. P. (1985). Processus sociogénétiques de la communication verbale. In B. Schneuwly & J.-P. Bronckart (éds.). *Vygotsky aujourd'hui* (pp. 203-220). Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

K.

- Kapac, P. & Schwienhorst, K. (2005). In two minds ? Learner attitudes to bilingualism and the bilingual tandem analyser. *ReCALL Journal*, 17(2), 254-268.
- Kaufmann, J.-C. (2008). *L'enquête et ses méthodes. L'entretien compréhensif*. Paris : Armand Colin.
- Kenginger, C. (2002). Defining the Zone of Proximal Development in US Foreign Language Education. *Applied Linguistics*, 23(2), 240-261.
- Kenning, M.-M. (2010). Collaborative scaffolding in online task-based voice interactions between advanced learners. *ReCALL Journal*, 22(2), 135-151.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1987). La mise en place. In J. Cosnier & C. Kerbrat-Orecchioni (éds.). *La conversation* (319-352). Lyon : PUL.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1994). *Les interactions verbales 3*. Paris : Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1996). *La conversation*. Paris : Seuil.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1998) [1990]. *Les interactions verbales 1. Approche interactionnelle et structure des conversations*. Paris : Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2001). *Les actes de langage dans le discours. Théorie et fonctionnement*. Paris : Nathan.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). *Le discours en interaction*. Paris : Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2011). Conversation en présentiel et conversations en ligne : bilan comparatif. In C. Develotte, R. Kern & M.-N. Lamy (éds.). *Décrire la conversation en ligne. Le face à face distanciel* (pp. 173-196). Lyon : ENS Editions.
- Kitade, K. (2006). The Negotiation Model in Asynchronous Computer-mediated Communication (CMC): Negotiation in Task-based Email Exchanges. *Calico Journal*, 23(2), 319-348.
- Kleiber, G. (1990). *La sémantique du prototype. Catégories et sens lexical*. Paris : PUF.
- Kotter, M. (2003). Negotiation of meaning and codeswitching in online tandems. *Language Learning and Technology*, 7(2), 145-172.

- Krafft, U. & Dausendschon-Gay, U. (1994). Analyse conversationnelle et recherche sur l'acquisition. *Bulletin suisse de linguistique appliquée Vals/Asla*, 59, 127-158.
- Kramsch, C. (1986). From Language Proficiency to Interactional Competence. *The Modern Language Journal*, 70(4), 366-372.
- Kramsch, C. (2000). Social discursive constructions of self in L2 learning. In J.P. Lantolf (éd.), *Sociocultural theory and second language learning* (pp. 133-154). Oxford : Oxford University Press.
- Kramsch, C. (éd.) (2002). *Language Acquisition and Language Socialization. Ecological Perspectives*. London, New York : Continuum.
- Kramsch, C. (2012). Why is everyone so excited about complexity theory in applied linguistics? *Mélanges CRAPEL*, 33, 9-24.
- Krashen, S. (1980). The input hypothesis. In J. Alatis (éd.), *Current issues in bilingual education* (pp. 168-180). Washington DC : Georgetown University Press.
- Krashen, S. (1985). *The input hypothesis: issues and implications*. Harlow : Longman.

L.

- Labov, W. (2006) [1966]. *The Social Stratification of English in New York City*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Laks, B. (1996). *Langage et cognition. L'approche connectiviste*. Paris : Hermès.
- Lamy, M.-N. (2004). Oral conversations online: redefining oral competence in synchronous environments. *ReCALL Journal*, 16(2), 520-538.
- Lamy, M.-N. (2008). Ce que cyber-parler veut dire : quels cadres théoriques pour l'analyse des conversations multimodales en réseau ? In J. Gerbault (éd.), *La langue du cyber-espace. De la diversité aux normes* (pp. 91-104). Paris : L'Harmattan.
- Lamy, M.-N. (2010). Apprentissage des langues médié par ordinateur : discours critiques sur l'outil. In D. Macaire, J.-P. Narcy-Combes, & H. Portine (éds.), *Interrogations épistémologiques en didactique des langues* (pp. 135-147). Paris : Clé International.
- Lamy, M.-N. & Flewitt, R. (2011). Describing online conversations : insights from a multimodal approach. In C. Develotte, R. Kern & M.-N. Lamy (éds.), *Décrire la conversation en ligne. Le face à face distanciel* (pp. 71-94). Lyon : ENS Editions.
- Lamy, M.-N. & Hampel, R. (2007). *Online communication in language learning and teaching*. New York : Palgrave MacMillan.
- Lamy, M.-N. & Zourour, K. (2013). *Social networking or language education*. New York : Palgrave MacMillan.
- Lantolf, J. P. (1994) (éd.). *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Numéro special de *The Modern Language Journal*, 78(4).
- Lantolf, J. P. (1996). SLA Theory Building: Letting All the Flowers Bloom! *Language Learning*, 46(4), 713-749.
- Lantolf, J. P. (2000a) (éd.). *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford : Oxford University Press.
- Lantolf, J. P. (2000b). Second language learning as a mediated process. *Language Teaching*, 33(2), 79-96.
- Lantolf, J. P. & Appel, G. (éds.) (1994). *Vygotskian Approaches to Second Language Research*. Norwood : Ablex Publishing Corporation.
- Lantolf, J.P. & Genung, P.B. (2000). L'acquisition scolaire d'une langue étrangère vue dans la perspective de la théorie de l'activité : une étude de cas. *Aile*, 12, 99-122.
- Lantolf, J.P. & Genung, P.B. (2002). 'I'd rather switch than fight': an activity theoretic study of power, success and failure in a foreign language. In C. Kramsch (éd.), *Language acquisition and language socialization. Ecological perspectives* (pp. 175-196). London : Continuum.
- Lantolf, J. P. & Poehner, M. E. (éds.) (2008). *Sociocultural Theory and the Teaching of Second Languages*. London : Equinox.
- Lantolf, J. P. & Thorne, S. L. (2006). *Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development*. Oxford : Oxford University Press.
- Larsen-Freeman, D. & Cameron, L. (2008). *Complex systems and applied linguistics*. Oxford : Oxford University Press.

- Lee, L. (2008). Focus-on-form through collaborative scaffolding in expert-to-novice online interaction. *Language Learning and Technology*, 12(3), 53-72.
- Le Bihan, J.-C. (2004). La méthodologie Tandem dans la formation des professeurs des écoles. *Les Langues Modernes*, 2004-3, 72-83.
- Le Bray, J.-E. (2002). Description de l'usage des nouvelles technologies dans l'apprentissage des langues. In M.-J. Barbot & V. Pugibet (éds.). *Apprentissage des langues et technologies : usages en émergence* (pp. 37-44). Paris : CLE International.
- Le Moigne, J.-L. (1995). *Les épistémologies constructivistes*. Paris : PUF.
- Le Moigne, J.-L. (1999) [1990]. *La modélisation des systèmes complexes*. Paris : Dunod.
- Leone, P. (2012a). Leadership in multimodal computer-mediated second language communication for reciprocal learning. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 8(3), 55-66.
- Leone, P. (2012b). Content domain and language content in computer-mediated conversation for learning. *Apples – Journal of Applied Language Studies*, 6(2), 131-153.
- Lewis, T., Chanier, T. & Youngs, B. (éds.) (2011). *Multilateral Online Exchange for Language and Culture Learning*. Numéro spécial de *Language Learning and Tehcnology*, 15(1).
- Lewis, T. & Stickler, U. (2007). Les stratégies collaboratives d'apprentissage lors d'un échange en tandem via Internet. *Lidil*, 36. Consulté le 20 juillet 2010 : <http://lidil.revues.org/2543>
- Lewis, T. (2013). Between the social and the selfish. Learning autonomy in online environments. *Innovation in language learning and teaching*, 7(3), 198-212.
- Li, S. (2010). The effectiveness of corrective feedback in SLA. *Language learning*, 60(2), 309-365.
- Li, J. (2013). Language development and scaffolding in a Sino-American telecollaborative project. *Language Learning and Technology*, 17(2), 193-219.
- Licoppe, C. & Relieu, M. (2007). Présentation. *Réseaux*, 144, 9-23.
- Liddicoat, A. J. (2011). Enacting participation: hybrid modalities in online video conversation. In C. Develotte, R. Kern & M.-N. Lamy (éds.). *Décrire la conversation en ligne. Le face à face distanciel* (pp. 51-70). Lyon : ENS Editions.
- Lightbown, P. M. (2000). Anniversary Article. Classroom Research and Second Language Teaching. *Applied Linguistics*, 24(1), 431-462.
- Linard, M. (1996). *Des machines et des homes : apprendre avec les nouvelles technologies*. Paris : L'Harmattan.
- Little, D. (1996). Learner autonomy and learner counselling. In D. Little & H. Brammerts (éds.). *A guide to language learning in tandem via the Internet. CLCS Occasional paper n° 46* (pp. 23-34). Dublin : Center for Language and Communication Studies.
- Little, D. (2002). Autonomie de l'apprenant . In B. Helmling (éd.). *L'apprentissage autonome des langues en tandem* (pp. 25-30). Paris : Didier.
- Little, D. (2012). Two concepts of autonomy in language learning and their consequences for research. In L.B. Anglada & D.L. Banegas (éds.), *Views on motivation and autonomy in ELT. Selected papers from the XXXVII FAAPI Conference* (pp. 20-26). Bariloche : APIZALS.
- Little, D. & Brammerts, H. (éds.) (1996). *A guide to language learning in tandem via the Internet. CLCS Occasional paper n° 46*. Dublin : Center for Language and Communication Studies.
- Little, D. & Ushioda, E. (1998). Designing, implementing and evaluating a project in tandem language learning via e-mail. *ReCALL Journal*, 10(2), 95-101.
- Little, D., Ushioda, E., Appel, M. C., Moran, J., O'Rourke, B. & Schwienhorst, K. (1999). *Evaluating tandem language learning by e-mail: report on a bilateral project. CLCS Occasional paper n° 55* Dublin : Center for Language and Communication Studies.
- Long, M. H. (1983a). Linguistic and conversational adjustments to non-native speakers. *Studies in Second Language Acquisition*, 5(2), 177-193.
- Long, M. H. (1983b). Native speaker/Nonnative speaker Conversation and the Negotiation of Comprehensible input. *Applied linguistics*, 4(2), 126-141.
- Long, M. H. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W. Ritchie & T.K. Bhatia (éds.). *Handbook of language acquisition: Vol. 2. Second language acquisition* (pp. 413-468). San Diego, CA: Academic Press.
- Long, M. H., Inagaki, S. & Ortega, L. (1998). The role of implicit negative feedback in SLA: Models and recasts in Japanese and Spanish. *The Modern Language Journal*, 82(3), 357-371.

- Long, M. H. & Robinson, P. (1998). Focus on form: Theory, research and practice. In C. Daughy & J. Williams (éds.). *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp. 15-41). Cambridge : Cambridge University Press.
- Ludi, G. (2006). De la compétence linguistique au répertoire plurilingue. In L. Mondada & S. Pekarek-Doehler (éds.) (2006). *La notion de compétence : études critiques* (pp. 173-189). Numéro spécial du *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée VALS/ASLA*, 84.
- Lupi, V., Pozzi, F. & Torsani, S. (2008). La dimension sociale dans un master post-universitaire à distance : outils, animation et analyse des interactions. *Alsic*, 11, 151-174.
- Lyotard, J.-F. (1979). *La condition postmoderne : rapport sur le savoir*. Paris : Minuit.
- Lyster, R. (1998). Negotiation of form, recasts and explicit correction in relation to error types and learner repair in immersion classrooms. *Language learning*, 51, 265-301.
- Lyster, R. & Saito, K. (2011). Interactional feedback as instructional input: A synthesis of classroom SLA research. *Language, Interaction, Acquisition (LIA)*, 1(2), 276-296.

M.

- Macaire, D. (2004). Du Tandem au Tele-Tandem. Nouveaux apprentissages, nouveaux outils, nouveaux rôles. Consulté en janvier 2011 <http://www.tele-tandem.net/fr/wp-content/uploads/2010/02/Macaire-Du-tandem-au-Tele-Tandem.pdf>
- Macaire, D. (2010). Monisme ou pluralisme ? vers une conception compréhensive de la recherche-action en didactique des langues et cultures. In D. Macaire, J.-P. Narcy-Combes, & H. Portine (éds.). *Interrogations épistémologiques en didactique des langues* (pp. 66-75). Paris : Clé International.
- Macaire, D., Narcy-Combes, J.-P. & Portine, H. (éds.) (2010). *Interrogations épistémologiques en didactique des langues*. Paris : Clé International.
- Macedo-Rouet, M. (2009). La visioconférence dans l'enseignement. Ses usages et effets sur la distance de transaction. *Distances et Savoirs*, 7(1), 65-91.
- Magnan, S. S. (2008). The unfulfilled promise of teaching for communicative competence: Insights from sociocultural theory. In J.P. Lantolf & M.E. Poehner (éds.). *Sociocultural Theory and the Teaching of Second Languages* (pp. 349-379). London : Equinox.
- Maingueneau, D. (2002). *Analyser les textes de communication*. Paris : Nathan.
- Maldonado, T. (1997). *Critica della ragione informatica*. Milano : Feltrinelli.
- Malmi, N. (2010). Le dispositif Tandem : une aide à la réussite des étudiants étrangers à l'université ?. Communication lors du Colloque *Français sur Objectifs Universitaires*, Perpignan, 10-12 juin 2010.
- Mangenot, F. (1998). Quelles tâches dans ou avec les produits multimédia ? *Triangle 17, Multimédia et apprentissage des langues*. Saint Cloud : ENS Editions Fontenay, pp. 65-80.
- Mangenot, F. (2000). L'intégration des TIC dans une perspective systémique. *Les langues modernes*, 2000-3, 38-44.
- Mangenot, F. (2001). Interactivité, interactions et multimédia. In R. Bouchard & F. Mangenot (éds.). *Notions et questions*, 5, 105-115.
- Mangenot, F. (2006). Glossaire. In C. Dejean-Thircuir & F. Mangenot (éds.). *Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation* (pp. 14-16). Paris : Clé International.
- Mangenot, F. (2011). Apprentissages formels et informels. Autonomie et guidage. In C. Dejean-Thircuir, F. Mangenot & T. Soubrié (éds.). *Actes du colloque EPAL 2011*. http://w3.u-grenoble3.fr/epal/dossier/06_act/pdf/epal2011-mangenot.pdf
- Mangenot, F. (2013). Les échanges en ligne comme secteur de pratiques et de recherches en ALAO : quelles problématiques, quelles évolutions ? *Les Cahiers de l'ILOB*, 5, 3-21.
- Mangenot, F. (2014). Heurs et malheurs de l'intégration des TIC dans l'apprentissage des langues. *Les Cahiers de l'Asdifle*, 25, 17-25.
- Marcelli, A., Gaveau, D. & Tokiwa, R. (2005). Utilisation de la visioconférence dans un programme de FLE : tâches communicatives et interactions orales. *Alsic*, 8(3), 185-203.
- Marcoccia, M. (2011). « T'es où maintenant ? » : les espaces de la conversation visiophonique en ligne. In C. Develotte, R. Kern & M.-N. Lamy (éds.). *Décrire la conversation en ligne. Le face à face distanciel* (pp. 95-116). Lyon : ENS Editions.
- Martin, O. (2012). *L'analyse quantitative des données quantitatives*. Paris : Armand Colin.

- Matthey, M. (1996). *Apprentissage d'une langue et interaction verbale. Sollicitation, transmission et construction des connaissances linguistiques en situation exolingue*. Bern : Peter Lang.
- Matthey, M. (2005). Plurlinguisme, compétences partielles et éveil aux langues. De la sociolinguistique à la didactique des langues. In Bronckart, J.-P., Bulea, E. & Pouliot, M. (éds.). *Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et exploiter les compétences* (pp. 139-159). Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.
- Matthey, M. & Véronique, D. (2004). Trois approches de l'acquisition des langues étrangères : enjeux et perspectives. *Aile*, 21, 203-223.
- McCafferty, S.G. (1994). Adult second language learners' use of private speech: a review of studies. *The Modern Language Journal*, 78(4), 421-436
- McCafferty, S.G. (1994). The use of private speech in adult ESL learners at different levels of proficiency. In J.P. Lantolf & G. Appel (éds.). *Vygotskian approaches to second language research*. Norwood, NJ : Ablex.
- McLaughlin, B. & Heredia, R. (1996). Information-processing approaches to second language acquisition and use. In W. Ritchie & T.K. Bhatia (éds.). *Handbook of language acquisition: Vol. 2. Second language acquisition* (pp. 213-228). San Diego CA : Academic Press.
- Mead, G. H. (1992) [1967]. *Mind, Self & Society. From the standpoint of a social behaviorist*. Chicago : The University of Chicago Press.
- Medeiros Mendes, C., Villela, L. T. & Lourenço, G. (2009). Teletandem: Um olhar sobre os aspectos culturais. In J. A. Telles (éd.). *Teletandem. Um contexto virtual, autônomo, colaborativo para aprendizagem das linguas estrangeiras no século XXI* (pp. 169-182). Campinas, SP : Pontes Editores.
- Moirand, S. (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris : Hachette.
- Mondada, L. (2006). La compétence comme dimension située et contingente, localement évaluée par les participants. *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée VALS/ASLA*, 84, 83-119.
- Mondada, L. (2007). Imbrications de la technologie et de l'ordre interactionnel. L'organisation de vérifications et d'identifications de problèmes pendant la visioconférence. *Réseaux*, 144, 141-182.
- Mondada, L. & Pekarek-Doehler, S. (2000). Interaction sociale et cognition située : quels modèles pour la recherche sur l'acquisition des langues ? *Aile*, 12. Consulté en juillet 2014 : <http://aile.revues.org/947>
- Mondada, L. & Pekarek-Doehler, S. (2004). Second Language Acquisition as situated Practice: Task Accomplishment in French Second Language Classroom. *The Modern Language Journal*, 88(4), 501-518.
- Mondada, L. & Pekarek-Doehler, S. (éds.) (2006). *La notion de compétence : études critiques. Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée VALS/ASLA*, 84.
- Morandi, F. (2001). *Modèles et méthodes en pédagogie*. Paris : Nathan.
- Morin, E. (1986). *La méthode 3. La connaissance de la connaissance*. Paris : Seuil.
- Morin, E. (1990). *Introduction à la pensée complexe*. Paris : ESF éditeur.
- Mucchielli, A. (1991). *Les méthodes qualitatives*. Paris : PUF.
- Mucchielli, A. (2007). Les processus intellectuels fondamentaux sous-jacents aux techniques et méthodes qualitatives. *Recherches qualitatives, Hors Série 3*.

N.

- Narcy-Combes, J.-P. (2003). Etre tuteur, de la théorie à une pratique. *Asp*, 41-42, 21-34.
- Narcy-Combes, J.-P. (2005). *Didactique des langues et TIC : vers une recherche-action responsable*. Paris : Ophrys.
- Narcy-Combes, J.-P. (2010). Illusion ontologique et pratique réflexive en didactique des langues. In D. Macaire, J.-P. Narcy-Combes & H. Portine (éds.). *Interrogations épistémologiques en didactique des langues* (pp. 111-122). Paris : Clé International.
- Narcy-Combes, J.-P. (2013). Synchronie et diachronie en didactique des langues, de la recherche aux pratiques. *Les Cahiers de l'Asdifle*, 24, 53-59.
- Narcy-Combes, J.-P. & Miras, G. (2012). 40 ans de modélisation en didactique de langues. *Mélanges CRAPEL*, 33, 25-44.
- Nassaji, H. & Swain, M. (2000). A Vygotskian perspective on corrective feedback in L2: the effect of random versus negotiated help on the learning of English articles. *Language Awareness*, 9(1), 34-51.
- Nicolaev, V., (2009). Les négociations de sens dans un dispositif d'apprentissage des langues en ligne synchrone. In *Actes du colloque ACEDLE 2009, Recherches en didactique des langues – Les langues tout au*

long de la vie (pp. 255-272). Université Lille 3 10-12 décembre 2009. Consulté en janvier 2011 <http://evenements.univ-lille3.fr/colloque-acedle2009/pdf/actes-colloque.pdf>

Nicolaev, V. (2012). *L'apprentissage du FLE dans un dispositif vidéographique synchrone : étude des séquences métalinguistiques*. Thèse soutenue le 26 octobre 2012 à l'ENS Lyon, inédite.

Nicolescu, B. (1996). *La Transdisciplinarité. Manifeste*. Monaco : Editions de la Roche.

Nogueira de Moraes Garcia, D. & Luvizari, L. H. (2009). Aprendizagem de linguas em Tandem como espaço para desenvolvimento de habilidades de negociaçao e competencia intercultural na formação de professores de linguas. In J. Telles (éd.). *Teletandem. Um contexto virtual, autônomo, colaborativo para aprendizagem das linguas estrangeiras no século XXI* (pp. 183-198). Campinas, SP : Pontes Editores.

Nussbaum, L., Tuson, A. & Unamuno, V. (2003). Procédures de contournement des difficultés de langue dans l'interaction entre apprenants. In F. Cicurel & G. D. Véronique (éds.). *Discours, action et appropriation des langues* (pp. 147-162). Paris : PSN.

Nussbaum, L. & Unamuno, V. (2000). Fluidité et complexité dans la construction du discours entre apprenants de langues étrangères. *Aile*, 12, 27-49.

O.

Ochs, E. (2002). Becoming a speaker of culture . In C. Kramsch (éd.). *Language Acquisition and Language Socialization. Ecological Perspectives* (pp. 99-120). London, New York : Continuum.

O'Dowd, R. (2000). Intercultural learning via videoconferencing: a pilot exchange project. *ReCALL*, 12(1), 49-61.

O'Dowd, R. (2003). Understanding the "other side" : intercultural learning in a Spanish-English e-mail exchange. *Language learning and Technology*, 7(2), 118-144.

O'Dowd, R. (2006). Combining networked communication tools for students' ethnographic research. In J.A. Belz & S.L. Thorne (éds.), *Computer-mediated Intercultural Foreign Language Education* (pp. 85-120). Boston MA: Heinle and Heinle.

O'Dowd, R. (éd.) (2007). *Online Intercultural Exchange. An Introduction for Foreign Language teachers*. Clevedon : Multilingual Matters.

O'Dowd, R. & Ritter, M. (2006). Understanding and working with 'failed communication' in telecollaborative exchanges. *Calico Journal*, 61(2), 623-642.

Ojanguren Sanchez, A. & Blanco Holscher, M. (éds.) (2006). *El Aprendizaje Autonomo de Lenguas en Tandem*. Oviedo : Ediciones de la Universidad de Oviedo.

Ollivier, C. & Puren, L. (2011). *Le web 2.0 en classe de langue. Une réflexion théorique et des activités pratiques pour faire le point*. Paris : Editions maison des langues.

O'Rourke, B. (2005). Form-focused interaction in online tandem learning. *Calico journal*, 22(3), 433-466.

O'Rourke, B. (2007). Models of Telecollaboration (1). E-Tandem. In R. O'Dowd (éd.). *Online Intercultural Exchange. An Introduction for Foreign Language teachers* (pp. 41-61). Clevedon : Multilingual Matters.

O'Rourke, B. (2012). Using eye-tracking to investigate gaze behavior in synchronous computer-mediated communication for language learning. In M. Dooly & R. O'Dowd (éds.). *Researching Online Foreign Language Interaction and Exchange. Theories, Methods and Challenges* (pp. 305-342). Bern : Peter Lang.

Oskoz, A. (2009). Learners' Feedback in Online Chats: What Does It reveal about Students Learning? *Calico Journal*, 27(1), 48-68.

Otha, A. S. (2000). Rethinking interaction in SLA: Developmentally appropriate assistance in the zone of proximal development and the acquisition of L2 grammar. In J.P. Lantolf (éd.). *Sociocultural theory and second language learning* (pp. 51-78). Oxford : Oxford University Press.

P.

Paillé, P. & Mucchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.

Pavlenko, A. & Lantolf, J. P. (2000). Second language learning as participation and the (re)construction of selves. In J.P. Lantolf (éd.). *Sociocultural theory and second language learning* (pp. 155-178). Oxford : Oxford University Press.

Peirce, C. S. (2005). Icone, indici e simboli. In G. Bettetini, O. Calabrese, A. M. Lorusso, P. Violi & U. Volli (éds.). *Semiotica* (pp. 235-238). Milano : Raffaello Cortina.

- Pekarek, S. (1999). *Leçons de conversation. Dynamiques de l'interaction et acquisition de compétences discursives en classe de langue seconde*. Fribourg : Editions Universitaires Fribourg Suisse.
- Pekarek Doehler, S. (éd.) (2000). *Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères*, Numéro spécial de *Aile*, 12.
- Pekarek Doehler, S. (2002). Formes d'interaction et complexité des tâches discursives : les activités conversationnelles en classe de L2. In F. Cicurel & G.D. Véronique (éds.). *Discours, action et appropriation des langues* (pp. 117-130). Paris : PSN.
- Pekarek Doehler, S. (2005). De la nature située des compétences en langue. In J.-P. Bronckart, E. Bulea & M. Pouliot (éds.). *Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et exploiter les compétences* (pp. 41-68). Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.
- Pekarek Doehler, S. (2006). "CA for SLA" Analyse conversationnelle et recherché sur l'acquisition des langues. *Revue française de Linguistique Appliquée*, 11(2), 123-137.
- Pekarek Doehler, S. (2006b). Compétence et langage en action. *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée VALS/ASLA*, 84, 9-45.
- Pekarek Doehler, S. (2009). Démythifier les compétences : vers une pratique écologique de l'évaluation. In O. Galatanu, M. Pierrard, D. Van Raemdonk, A. Bellachhab & V. Marie (éds.). *Construction du sens et acquisition de la signification linguistique dans l'interaction* (pp. 19-37). Bruxelles : PIEP Lang.
- Pekarek Doehler, S. & Pochon-Berger, E. (2011). Developing 'methods' for interaction: A cross-sectional study of disagreement sequences in French L2. In J.K. Hall, J. Hellermann, & S. Pekarek Doehler (éds.). *L2 Interactional Competence and Development* (pp. 223-240). Bristol : Multilingual Matters.
- Peraya, D. (2000). Le cyberspace : un dispositif de communication et de formation médiatisée. In S. Alava (éd.). *Cyberspace et formations ouvertes* (pp. 17-44). Bruxelles : De Boeck Université.
- Pescheux, M. (2007). *Analyse de pratique enseignante en FLE/S. Memento pour une ergonomie didactique en FLE*. Paris : Harmattan.
- Pica, T. (1994). Research on Negotiation: What does it reveal about second language learning conditions, processes, and outcomes? *Language Learning*, 44(3), 493-527.
- Poehner, M.E. (2008). Both sides of conversation: the interplay between mediation and learner reciprocity in dynamic assessment. In J.P. Lantolf & M.E. Poehner (éds.). *Sociocultural Theory and the Teaching of Second Languages* (pp. 33-56). London : Equinox.
- Poisson, D. (2003). Modélisation des processus de médiation-médiatisation : vers une biodiversité pédagogique. In M.-J. Barbot & T. Lancien (éds.). *Médiation, médiatisation et apprentissage. Notions en questions* (pp. 89-101). Lyon : Editions de l'ENS.
- Porcher, L. (2004). *L'Enseignement des langues étrangères*. Paris : Hachette.
- Porcher, L. (2006). *Les médias entre éducation et communication*. Paris : Clemi.
- Porquier, R. (1984). Communication exolingue et apprentissage des langues. In B. Py (éd.). *Acquisition d'une langue étrangère III* (pp. 17-47). Paris : Presses de l'Université Paris VIII Vincennes à Saint-Denis.
- Porquier, R. & Py, B. (2004). *Apprentissage d'une langue étrangère : contextes et discours*. Paris : Didier.
- Poteaux, N. (2000). Nouveaux dispositifs, nouvelles dispositions. *Les langues modernes*, 2000-3, 8-11.
- Potolia, A. & Mochet, M.-A. (2002). Mutations des supports mutations des pratiques. In M.-J. Barbot & V. Pugibet (éds.). *Apprentissage des langues et technologies : usages en émergence* (pp. 26-44). Paris : CLE International.
- Py, B. (1989). L'acquisition vue dans la perspective de l'interaction. *DRLAV Revue de Linguistique*, 41, 83-100.
- 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* (pp. 81-88). Paris : Hachette.
- Py, B. (1997). La conversation exolingue et la construction de la langue. In M. Grossen & B. Py (éds.). *Pratiques sociales et médiations symboliques* (pp. 203-219). Berne : Peter Lang.
- Py, B. (2000). La construction interactive de la norme comme pratique et comme représentation. *Aile*, 12, 77-97.
- Py, B. & Grosjean, F. (2002). Variantes de contact, restructuration et compétence bilingue : approche expérimentale. In V. Castellotti & B. Py (éds.). *La notion de compétence en langue* (pp. 19-28). Lyon : ENS Editions.

Q.

Quintin, J.-J. & Masperi, M. (2010). Reliance, liance et alliance : opérationnalité des concepts dans l'analyse du climat socio-relationnel de groupes restreints d'apprentissage en ligne. *Alsic*, 13. Consulté en février 2011 <http://alsic.revues.org/index1702.html>

R.

Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies. Une approche cognitive des instruments contemporains*. Paris : Armand Colin.

Rastier, F. (2000). Problématiques du sens et de la signification. In J.-M. Barbier & O. Galatanu, *Signification, sens, formation* (pp. 5-24). Paris : PUF.

Reich, A. & Rost-Roth, M. (1995). Traitement interactif des problèmes de production et de compréhension lors des références problématiques. In G.D. Véronique & R. Vion (éds.). *Des savoir-faire communicationnels* (pp. 45-59). Aix-en Provence : Publications de l'Université de Provence.

Reymond, C. (2001). Tandem : remotivation et travail autonome de l'élève. *Les dossiers de l'ingénierie éducative*, 34, 18-21.

Richerich, R. (1985). *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*. Paris : Hachette.

Rivens Mompean, A. (2009). Experience of Tandem at University: How can ICT help promote collaborative language learning between students of different mother tongues. In 9th WCCE 2009 (World Conference for Computers in Education) – "Education and Technology for a Better World", juillet 2009, Bento Goncalves, Brésil. Consulté en janvier 2011 : http://stl.recherche.univ-lille3.fr/sitespersonnels/rivens/WCCE2009_rivens.pdf

Rivens Mompean, A. (2013). *Le Centre de Ressource en Langues : vers la modélisation du dispositif d'apprentissage*. Villeneuve d'Ascq : Septentrion.

Rivens Mompean, A. & Barbot, M.-J. (éds.) (2009). *Dispositifs médiatisés en langues et accompagnement-tutorat*. Villeneuve d'Ascq : Université Lille 3. Editions CEGES.

Rivens Mompean, A. & Cappellini, M. Teletandem as a complex learning environment. Looking for a model. *DELTA*, à paraître.

Rivens Mompean, A. & Eisenbeis, M. (2009). Autoformation en langue : quel guidage pour l'autonomisation ? *Les Cahiers de l'Acedle*, 6, 221-244.

Roebuck, R. (2000). Subjects speak out: How learners position themselves in a psycholinguistic task. In J.P. Lantolf (éd.). *Sociocultural Theory and Second Language Learning* (pp. 79-96). Oxford : Oxford University Press.

Rosen, E. (2006). *Le point sur le Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : CLE International.

Roulet, E. (1985). Pragmatique et pédagogie : apprendre à communiquer, c'est apprendre à négocier. *Langues et linguistique*, 11, 37-57.

Roulet, E. (1989). L'unité de linguistique française et l'analyse du discours : du passé récent au futur proche. *Cahiers de Linguistique Française*, 9, 27-37.

Roulet, E. (1995). Vers une approche modulaire de l'analyse de l'interaction verbale. In G.D. Véronique & R. Vion (éds.). *Modèles de l'interaction verbale* (pp. 113-126). Aix-en Provence : Publications de l'Université de Provence.

Roulet, E. (1999a). Une approche modulaire de la complexité de l'organisation du discours. In H. Nolke & J.-M. Adam (éds.). *Approches modulaires : de la langue au discours* (pp. 187-257). Lausanne : Delachaux et Niestlé.

Roulet, E. (1999b). *La description de l'organisation du discours*. Paris : Didier Hatier.

Roulet, E., Auchlin, A., Chler, J., Rubattel, C. & Schelling, M. (1987). *L'articulation du discours en français contemporain*. Berne : Peter Lang.

S.

Sacks, H. (1972). An Initial Investigation of the Usability of Conversational Data for Doing Sociology. In D. Sudnow (éd.). *Studies in Social Interaction* (pp. 31-74). New York : The Free Press.

Sacks, H. (1995). *Lectures on Conversation*. Oxford, Blackwell.

Sacks, H., Schegloff, E. & Jefferson, G. (1974). A Simplest Systematics for the Organization of turn-Taking in Conversation. *Language*, 50(4), 696-735.

- Sarré, C. (2011). Computer-Mediated Negotiated Interactions: How is Meaning Negotiated in Discussion Boards, Text Chat and Videoconferencing? In S. Thouseny, & L. Bradley (éds.). *Second Language Teaching and Learning with Technology: views of emergent researchers* (pp. 189-210). Dublin : Research-publishing.net.
- Satar, M.H. (2010). *Social presence in online multimodal communication: A framework to analyse online interactions between language learners*. Thèse de doctorat soutenue à l'Open University (Royaume Uni). Inédite.
- Sato, C. (1986). Conversation and interlanguage development. Rethinking the connection. In R. Day (éd.). *Talking to learn. Conversation in second language acquisition* (pp. 23-45). Rowley : Newbury House.
- Schegloff, E. A. (1972). Notes on a Conversational Practice: Formulating Place. In D. Sudnow (éd.). *Studies in Social Interaction* (pp. 75-119). New York : The Free Press.
- Schegloff, E. A., Jefferson, G., & Sacks, H. (1977). The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. *Language*, 53, 361-382.
- Schinkle-Llano, L. (1993). On the value of a Vygotskian framework for SLA theory and research. *Language learning*, 43(1), 121-129.
- Schneider, J. & Von der Emde, S. (2006). Conflicts in Cyberspace: From Communication Breakdown to Intercultural Dialogue in Online Collaborations. In J. Belz & S.L. Thorne (éds.). *Internet-mediated Intercultural Foreign Language Education* (pp. 178-206). Boston : Thomson and Heinle.
- Schneuwly, B. (1999). Le développement du concept de développement chez Vygotski. In Y. Clot (éd.). *Avec Vygotski* (pp. 267-280). Paris : La Dispute.
- Schneuwly, B. & Bronckart, J. P. (éds.) (1985). *Vygotsky aujourd'hui*, Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Simoes, G. & dos Santos Lima, S. (2009). Autonomia: redefinindo o papel do professor non contexto em Tandem. In J. A. Telles (éd.). *Teletandem. Um contexto virtual, autônomo, colaborativo para aprendizagem das linguas estrangeiras no século XXI* (pp. 219-228). Campinas, SP : Pontes Editores.
- Searle, J.R. (1972) [1969]. *Les actes de langage*. Paris : Hermann,
- Searle, J.R. (1982). *Sens et expression*. Paris : Minuit.
- Sharwood Smith, M. (1985). From input to intake: on argumentation in second language acquisition. In S. Gass & C. Madden (éds.). *Input in second language acquisition* (pp. 394-403). Rowley : Newbury House.
- Sheraky, M. & Tahririan, M. H. (2006). Negotiation of Meaning and Noticing in text-Based Online Chat. *The Modern Language Journal*, 90(4), 557-573.
- Simonin, L. (1989). Présentation. In J.J. Gumperz. *Sociolinguistique interactionnelle*. Paris : L'Harmattan.
- Sinclair, J. M. & Coulthard, R. M. (1975). *Towards an analysis of discourse: the English used by teachers and pupils*. London : Oxford University Press.
- Smith, B. (2003). Computer-Mediated Negotiated Interaction: An Expanded Model. *The Modern Language Journal*, 87(1), 38-57.
- Sockett, G. & Toffoli, D. (2012). Beyond learner autonomy: A dynamic systems view of the informal learning of English in virtual online communities. *ReCALL*, 24(2), 138-151.
- Sotillo, S. (2000). Discourse Functions and Syntactic Complexity in Synchronous and Asynchronous Communication. *Language Learning and Technology*, 4(1), 82-119.
- Sotillo, S. (2005). Corrective Feedback via Instant Messenger Learning Activities in NS-NNS and NNS-NNS Dyads. *Calico Journal*, 22(3), 467-496.
- Sperber, D. & Wilson, D. (1995) [1986]. *Relevance. Communication and Cognition*. Oxford : Blackwell Publishing.
- Stickler, U. (2006). Asesoriamiento tandem centrado en la ayuda al estudiante. In A. Ojanguren Sanchez & M. Blanco Holscher (éds.). *El aprendizaje autonomo de lenguas en tandem. Principios, estrategias y experiencias de integration* (pp. 115-123). Oviedo : Universidad de Oviedo.
- Stickler, U. & Lewis, T. (2006). Aprendizaje tandem y competencia intercultural. In A. Ojanguren Sanchez & M. Blanco Holscher (éds.). *El aprendizaje autonomo de lenguas en tandem. Principios, estrategias y experiencias de integration* (pp. 90-102). Oviedo : Universidad de Oviedo.
- Swain, M. (1985). Communicative competence : some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. Gass & C. Madden (éds.). *Input in second language acquisition* (pp. 235-253). Rowley : Newbury House.

Swain, M. (2000). The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. In J.P. Lantolf (éd.). *Sociocultural theory and second language learning* (pp. 97-114). Oxford : Oxford University Press.

Swain, M. & Lapkin, S. (1998). Interaction and second language learning: Two adolescent French immersion students working together. *The Modern Language Journal*, 82(3), 320-337.

T.

Tarone, E. (1980). Communication strategies, foreign talk, and repair in interlanguage. *Language Learning*, 30, 417-431.

Telles, J. A. (éd.) (2009). *Teletandem. Um contexto virtual, autônomo, colaborativo para aprendizagem das linguas estrangeiras no século XXI*. Campinas, SP : Pontes Editores.

Telles, J. A. (2009b). Do we really need a webcam? – The uses that foreign language students make out of webcam images during télé-tandem sessions. Consulté en octobre 2009 : <http://www.teletandembrasil.org/site/docs/TELLESwebcam.pdf>

Telles, J. A. & Vassallo, M. L. (2006). Foreign language learning *in-tandem*: *Teletandem* as an alternative proposal in CALLT. *The ESPecialist*, 27(2), 189-212.

Thorne, S. L. (2000). Second language acquisition theory and the truth(s) about reality. In J.P. Lantolf (éd.). *Sociocultural theory and second language learning* (pp. 219-244). Oxford : Oxford University Press.

Thorne, S. L. (2003). Artifacts and cultures-of-use in Intercultural communication. *Language Learning and Technology*, 7(2), 38-67.

Thorne, S. L. (2005). Epistemology, Politics and Ethics in Sociocultural Theory. *The Modern Language Journal*, 89(3), 393-409.

Thorne, S. L. (2006). Pedagogical and Praxeological Lessons from Internet-mediated Intercultural Foreign Language Education Research. In J.A. Belz & S.L. Thorne (éds.), *Computer-mediated Intercultural Foreign Language Education* (pp. 2-30). Boston MA: Heinle and Heinle.

Thorne, S. L. (2010). The 'Intercultural Turn' and Language Learning in the Crucible of new Media. In S. Guth & F. Helm (éds.). *Telecollaboration 2.0* (pp. 139-164). Oxford : Peter Lang.

Todorov, T. (1981). *Mikhaïl Bakhtine le principe dialogique. Suivi de Ecrits du Cercle de Bakhtine*. Paris : Seuil.

Tomé, M. (2009). Productions orales, *weblogs* et projets de télécollaboration avec le *web 2.0* pour l'enseignement du français (FLE). *Alsic*, 12, 90-108.

Train, R. (2006). A Critical Look at technologies and Ideologies in Internet-mediated Intercultural Foreign Language Education. In J.A. Belz & S.L. Thorne (éds.), *Computer-mediated Intercultural Foreign Language Education* (pp. 247-284). Boston MA : Heinle and Heinle.

Traverso, V. (1999). *L'analyse des conversations*. Paris : Nathan.

Traverso, V. (éd.) (2000). *Perspectives interculturelles sur l'interaction*. Lyon : PUL.

Traverso, V. (2011). Chevauchements de parole, resolution et reparation dans la conversation en ligne. », In C. Develotte, R. Kern & M.-N. Lamy (éds.). *Décrire la conversation en ligne. Le face à face distanciel* (pp. 117-144). Lyon : ENS Editions.

Trévisé, A.(1979). Spécificité de l'énonciation didactique dans l'apprentissage de l'anglais par des étudiants francophones. *Encrages, numéro spécial de linguistique appliquée*, 44-52.

Tudini, V. (2003). Using native speakers in chat. *Language Learning and Technology*, 7(3), 141-159.

U.

Ushakova, T. N. (1994). Inner speech and second language acquisition: an experimental-theoretical approach. In J.P. Lantolf & G. Appel (éds). *Vygotskian approaches to second language research*. Norwood NJ : Ablex.

Ushioda, E. (2000). Tandem language learning via e-mail: form motivation to autonomy. *ReCALL*, 12(2), 121-128.

V.

Van Compernelle, R. A. (2010). Incidental microgenetic development in second-language teacher-learner talk-in-interaction. *Classroom Discourse*, 1(1), 66-81.

Van Compernelle, R. A. (2011). Responding to questions and L2 learner interactional competence during language proficiency interviews: a microgenetic study with pedagogical implications. In J.K. Hall, J.

- Hellermann, & S. Pekarek Doehler (éds.). *L2 Interactional Competence and Development* (pp. 115-140). Bristol : Multilingual Matters.
- Van der Maren, J.-M. (1999). *La recherche appliquée en pédagogie*. Bruxelles : De Boeck.
- Van Lier, L. (2000). From input to affordance: Social-interactive learning from an ecological perspective. In J.P. Lantolf (éd.). *Sociocultural theory and second language learning* (pp. 245-260). Oxford : Oxford University Press.
- Van Lier, L. (2002). An ecological-semiotic perspective on language and linguistics. In C. Kramsch (éd.). *Language acquisition and language socialization. Ecological perspectives* (pp. 140-164). London : Continuum.
- Van Lier, L. (2004). *The Ecology and Semiotics of Language Learning: a Sociocultural Perspective*. Dordrecht : Kluwer Academic Publishers.
- Van Lier, L. (2008). Agency in the classroom. In J.P. Lantolf & M.E. Poehner (éds). *Sociocultural Theory and the Teaching of Second Languages* (pp. 163-186). London : Equinox.
- Varonis, E. M. & Gass, S. (1985). Non-native/ non-native conversation. A model for negotiation of meaning. *Applied Linguistics*, 6(1), 71-90.
- Vassallo, M. L. (2006). Tandem come tirocinio: la riflessione nel corso dell'azione in un tandem in presenza italiano-portoghese. *Revista de italianística*, 12, 65-114.
- Vassallo, M. L. (2009). Teletandem ou Tandem tele-presencial? In J. A. Telles (éd.). *Teletandem. Um contexto virtual, autônomo, colaborativo para aprendizagem das linguas estrangeiras no século XXI* (pp. 91-119). Campinas, SP : Pontes Editores.
- Vassallo, M. L. & Telles, J. A. (2006). Foreign language learning *in-tandem*: Theoretical principles and research perspectives. *The ESPecialist*, 25(1), 1-37.
- Vasseur, M.-T. (1990). Interaction et acquisition d'une langue étrangère en milieu social. In D. Gaonac'h (éd.). *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère : l'approche cognitive* (pp. 89-99). Paris : Hachette.
- Vasseur, M.-T. (1995). Le poids du sujet, le poids de la culture dans l'interaction. In G.D. Véronique & R. Vion (éds.). *Des savoir-faire communicationnels* (pp. 161-164). Aix-en Provence : Publications de l'Université de Provence.
- Vasseur, M.-T. (2000). De l'usage de l'inégalité dans l'interaction-acquisition en langue étrangère. *Aile*, 12, 51-76.
- Vasseur, M.-T. (2002). Comment les analyses interactionnistes réinterprètent la notion de compétence. Compétence en langue ou efficacité en discours ? In V. Castellotti & B. Py (éds). *La notion de compétence en langue* (pp. 37-49). Lyon : ENS Editions.
- Vasseur, M.-T. (2004). 'Comprendre comment on apprend en communiquant' disait Bernard Py. In L. Gajo, M. Matthey, D. Moore & C. Serra (éds.). *Un parcours au contact des langues. Textes de Bernard Py commentés* (pp. 111-114). Paris : Didier.
- Vasseur, M.-T. (2005). *Rencontre de langues. Question(s) d'interaction*. Paris : Didier.
- Vasseur, M.-T. (2007). Les 'données du terrain' au cœur du dispositif de recherche : pour une recherche sur l'interaction et dans l'interaction en didactique des langues. *Les Cahiers de l'Acedle*, 4, 21-35.
- Vasseur, M.-T. & Arditty, J. (1996). Les activités réflexives en situation de communication exolingue : réflexions sur quinze ans de recherche. *Aile*, 8, 57-87.
- Verity, D. P. (2000). Side affects: The strategic development of professional satisfaction. In J.P. Lantolf (éd.). *Sociocultural theory and second language learning* (pp. 179-198). Oxford : Oxford University Press.
- Verjans, S., Rajagopal, K., Baten, L., Duser, L. & Van Maele, J. (2009). *CEFCult Framework and Methodology*, consulté en juin 2012 http://cefcult.eu/data/D4.1_CEFcult%20Framework%20and%20Methodology_final_v3.pdf
- Vermersch, P. (2000). *L'entretien d'explicitation*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.
- Véronique, G. D. (1995). L'altérité dans l'interaction verbale : à propos d'une enquête longitudinale sur l'acquisition des L2. In G. D. Véronique & R. Vion (éds.). *Des savoir-faire communicationnels* (pp. 143-157). Aix-en Provence : Publications de l'Université de Provence.
- Véronique, D. (1997). Dialogue et interaction communicative : linguistique et sociologie compréhensive. In M. Grossen & B. Py (éds.). *Pratiques sociales et médiations symboliques* (pp. 79-95). Bern : Peter Lang.
- Véronique, G. D. (2005). Les interrelations entre la recherche sur l'acquisition du français langue étrangère et la didactique du français langue étrangère : quelques pistes de travail. *Aile*, 23, 9-41.

- Véronique, G. D. (2007). L'action en classe de langues et les activités de recherche en didactique des langues et des cultures. *Les Cahiers de l'Acedle*, 4, 121-132.
- Véronique, G. D. (2010). La recherche sur l'acquisition des langues étrangères : entre le nomologique et l'actionnel. In D. In D. Macaire, J.-P. Narcy-Combes, & H. Portine (éds.). *Interrogations épistémologiques en didactique des langues* (pp. 76-85). Paris : Clé International.
- Véronique, G. D. (2011). Le traitement de l'input dans l'acquisition des langues étrangères. *Langage, Interaction et Acquisition (LIA)*, 1(2), 159-164.
- Véronique, G. D. & Vion, R. (éds.) (1995a). *Modèles de l'interaction verbale*. Aix-en Provence : Publications de l'Université de Provence.
- Véronique, G. D. & Vion, R. (éds.) (1995b). *Des savoir-faire communicationnels*. Aix-en Provence : Publications de l'Université de Provence.
- Vinagre, M. (2007). Integrating tandem learning in higher education. In R. O'Dowd (éd.). *Online Intercultural Exchange. An Introduction for Foreign Language teachers* (pp. 240-249). Clevedon : Multilingual Matters.
- Vincent, C. (2012). *Interactions pédagogiques « fortement multimodales » en ligne : le cas de tuteurs en formation*. Thèse soutenue le 26 octobre 2012 à l'ENS Lyon, inédite.
- Vion, R. (2000) [1992]. *La communication verbale : analyse des interactions*. Paris : Hachette.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Vygotski, L. S. (1997) [1934]. *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.

W.

- Walker, L. (2002). Rôle du journal d'apprentissage. In B. Helmling (éd.). *L'apprentissage autonome des langues en tandem* (pp. 73-80). Paris : Didier.
- Wang, Y. (2004a). Distance Language Learning: Interactivity and Fourth-generation Internet-based Videoconferencing. *Calico Journal*, 21(2), 373-395.
- Wang, Y. (2004b). Supporting synchronous distance language learning with desktop videoconferencing. *Language Learning & Technology*, 8(3), 90-121.
- Wang, Y. (2006). Negotiation of meaning in desktop videoconferencing-supported distance language learning. *ReCALL*, 18(1), 122-164.
- Wang-Szilas, J., Berger, C. & Zhang, L. (2013). eTandem language learning integrated in the curriculum: Reflection from students' perspectives. In *Proceedings of the European Distance and E-Learning Network 2013 Annual Conference*. Oslo, 12-15 June 2013.
- Ware, P. D. (2005). "Missed" communication in online communication: tensions in a German-American telecollaboration. *Language Learning & Technology*, 9(2), 64-89.
- Ware, P. D. & Kramsch, C. (2005). Toward an Intercultural Stance: Teaching German and English through Telecollaboration. *The Modern Language Journal*, 89(2), 190-206.
- Ware, P. D. & O'Dowd, R. (2008). Peer feedback on language form in telecollaboration. *Language Learning & Technology*, 12(1), 43-63.
- Warschauer, M. (éd.) (1995). *Virtual connexions: Online activities and projects for networking language learners*. Honolulu, HI : University of Hawai'i second language teaching and curriculum center.
- Warschauer, M. (1997). Computer-mediated collaborative learning : theory and practice. *The Modern Language Journal*, 81(4), 470-481.
- Watzlawick, P. Beavin, J. H. & Jackson, D. D. (1971) [1967]. *Une logique de la communication*. Paris : Seuil.
- Wertsch, J. V. (1985). *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- White, L. (1987). Against comprehensible input: The Input Hypothesis and the development of L2 competence. *Applied linguistics*, 8(1), 95-110.
- White, L. (1989). The adjacency condition on case assignment: Do learners observe the subject principle? In S. Gass & J. Schachter (éds.). *Linguistic perspectives on second language acquisition* (pp. 134-158). Cambridge : Cambridge University Press.
- Winkin, Y. (1981). *La nouvelle communication*. Paris : Seuil.
- Woodin, J. (1997). Email tandem learning and the communicative curriculum. *ReCALL*, 9(1), 22-33.

Woodin, J. (2002). Compétence interculturelle. In B. Helmling (éd.). *L'apprentissage autonome des langues en tandem* (pp. 51-58). Paris : Didier.

X.

Xing, M.J., Wang, J.H. & Spencer, K. (2008). Raising students' awareness of cross-cultural contrastive rhetoric in English writing via an e-learning course. *Language Learning & Technology*, 12(2), 71-93.

Y.

Yamada, M. & Akahori, K. (2009). Awareness and performance through self- and partner's image in videoconferencing. *Calico Journal*, 27 (1), 1-25.

Z.

Zheng, L.H. & Desjeux, D. (2000). *Chine-France. Approches interculturelle en économie, littérature, pédagogie, philosophie et sciences humaines*. Paris : L'Harmattan.

Zourou, K. (2006). Effets de l'instrumentation sur les apprentissages collectifs dans une formation hybride aux TICE. In C. Dejean-Thircuir & F. Mangenot (éds.). *Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation* (pp. 101-110). Paris : Clé International.

Zuengler, J. & Miller, E. R. (2006). Cognitive and Sociocultural Perspectives: Two Parallel SLA Worlds? *Tesol Quarterly*, 40(1), 35-58.

Glossaire

Dans ce glossaire, le lecteur pourra retrouver les principaux concepts et notions théoriques cités dans le cadre théorique (en italique à leur première apparition) et pour la plupart, mobilisés dans les analyses. Chaque concept est suivi d'une brève définition le situant dans sa théorie de référence (sauf bien évidemment quand la dénomination même se réfère à une théorie). Les concepts cités sont repris dans l'index ci-dessous pour en faciliter le repérage dans le texte.

Affordance : en psychologie de la perception, l'affordance est ce qu'un acteur perçoit dans un environnement pour accomplir ou contraindre son action.

- *communicative* : dans les études sur la communication médiatisée par les technologies, une affordance communicative est ce qui permet ou contraint la communication en fonction de la perception des interlocuteurs.
- *d'apprentissage* : dans les RAL, une affordance d'apprentissage est ce qui permet ou contraint un apprentissage en fonction de la perception de l'apprenant.

Allocution : dans l'interactionnisme en sciences du langage, l'allocution se réfère au fait que tout énoncé est formulé en fonction d'un interlocuteur.

Alloglotte : dans les RAL, l'alloglotte est un locuteur qui emploie une langue différente de sa(s) langue(s) maternelle(s).

Alternance codique : dans les RAL, l'alternance codique (*code switching*) se réfère à l'utilisation d'une langue différente de la langue de conversation.

Alternance modale : dans les études sur la communication médiatisée par les technologies, l'alternance modale (*mode switching*) se réfère au passage d'une modalité à l'autre dans la communication.

Approches socioculturelles : ensemble de courants dans les RAL reprenant des concepts de la psychologie socioconstructiviste.

Appropriation : en psychologie socioconstructiviste, *appropriation* est un synonyme de l'intériorisation, autrement dit le passage d'une fonction mentale du niveau social (intermental) au niveau individuel (intra-mental).

Dans les RAL, *appropriation* est un hyperonyme regroupant *apprentissage* et *acquisition*.

Artefact : dans la théorie socioconstructiviste, un artefact est ou peut être un instrument de médiation ou un objet de régulation.

Dans l'approche instrumentale, un artefact est un objet matériel utilisé dans une action instrumentée.

Attention conjointe : dans la théorie socioconstructiviste, phénomène par lequel deux personnes arrivent à focaliser leurs actions sur le même artefact. Elle est la forme la plus basique de communication.

Autonomie

- *d'apprentissage/ de l'apprenant* : en DLC, l'autonomie d'apprentissage ou l'autonomie de l'apprenant indiquent un paradigme éducatif où l'apprenant structure son propre parcours d'apprentissage.
- *langagière* : en DLC, l'autonomie langagière indique le niveau de compétence en langue étrangère permettant une communication sans aides.
- *principe de -* : dans la méthode tandem, le principe d'autonomie indique que cette méthode se place dans le paradigme de l'autonomie de l'apprenant.

Bifocalisation : dans la mouvance interactionniste francophone, la bifocalisation se réfère à un phénomène de l'interaction interlingue où les interlocuteurs opèrent une focalisation

principale sur le sujet de la conversation et une focalisation secondaire sur la langue employée pour communiquer.

Cadre Input-Interaction : courant des RAL d'origine anglophone.

Canal : dans les études sur la communication médiatisée par les technologies, le canal indique le(s) sens humain(s) sollicités dans la communication. En visioconférence, il s'agit du canal visuel et du canal auditif.

Catégorisation : en analyse conversationnelle et plus largement en ethnométhodologie, la catégorisation est le processus par lequel un interlocuteur assigne une ou plusieurs catégories à un autre interlocuteur.

Dans nos analyses, la catégorisation est le processus par lequel on assigne un ensemble circonscrit de données à une catégorie d'analyse, soit par conditions nécessaires et suffisantes soit par prototypes.

Chevauchement : en analyse conversationnelle, un chevauchement est le temps pendant lequel deux interlocuteurs prennent la parole en même temps.

Compétence communicative/ de communication : en anthropologie et en DLC, la compétence de communication, ou compétence communicative, désigne la capacité à prendre part à une communication en situation.

Composante (de la compétence de communication) : une composante de la compétence de communication est une abstraction théorique identifiant un sous-ensemble de savoirs liés à un certain domaine dans la compétence de communication. Dans notre modélisation, nous identifions quatre composantes : langagière et plurilingue ; interculturelle ; discursive et interactionnelle ; multimodale.

Contact linguistique : voir *interaction interlingue*.

Contexte : au sens large, voir *situation*. Au sens strict, dans la théorie de la pertinence, le contexte est un environnement cognitif présentant un ensemble de représentations mentales mutuellement manifestes à deux interlocuteurs ou plus.

Contrat de communication : en analyse du discours, la notion de contrat de communication indique à la fois le poids de la situation et des statuts des interlocuteurs sur la communication et ses buts ainsi que leurs réalisations dans l'interaction.

Contrat didactique : dans les interactions interlingues, le contrat didactique est un type de contrat de communication particulier, permettant d'introduire de manière implicite ou explicite une visée d'apprentissage (des langues) même dans des conversations qui n'ont pas de visée pédagogique.

Conversation exolingue : voir *interaction interlingue*.

Cultures d'usage : dans les approches socioculturelles dans les RAL, la notion de cultures d'usage indique l'association, chez un usager, d'un certain genre à un certain outil de CMO.

Déclencheur : dans les négociations de sens du cadre input-interaction et dans les séquences latérales identifiées par la mouvance interactionniste francophone, le déclencheur est l'item langagier traité dans la séquence latérale.

Détermination locale (principe de -) : en analyse conversationnelle, il s'agit d'un principe indiquant que dans les interactions, toute entité a une valeur locale. Son corollaire est que toute entité peut évoluer au fil de l'interaction.

Développement : processus de passage d'un stade inférieur à un stade supérieur dans une compétence ou dans une composante de la compétence de communication.

Dialogisme, dialogique : d'après Bakhtine, caractéristique concernant le fait que tout énoncé est non seulement une allocution, mais aussi qu'il se rapporte à des énoncés antérieurs.

Donnée : dans la mouvance interactionniste francophone, la donnée indique soit une phase constituante des SPALex et des SPAsyn, soit l'item langagier au centre de cette phase.

Effet contextuel : dans la théorie de la pertinence, l'effet contextuel est le résultat d'une ostension ou un ensemble d'ostensions sur le contexte.

Endolingue : dans la mouvance interactionniste francophone, l'axe endolingue-exolingue (avec l'axe monolingue-bi/plurilingue) caractérise les conversations en fonction de la disparité entre les compétences de communication des interlocuteurs et leur traitement dans l'interaction. Le pôle endolingue indique des conversations où il n'existe pas de disparité entre les compétences communicatives des interlocuteurs.

Environnement : dans les études écologiques, l'environnement est le lieu où les acteurs accomplissent leurs actions et est conçu comme un réservoir de ressources sémiopragmatiques. Dans l'interactionnisme en sciences du langage, nous avons distingué l'environnement physique (composante physique de la situation) et l'environnement cognitif (contexte + métacontexte). Enfin, en visioconférence on peut distinguer les environnements physiques de ceux numériques ou virtuels.

Etayage : dans le socioconstructivisme, l'étayage est ce qu'un tuteur ou un pair expert fait pour aider un apprenant à accomplir une tâche au-delà de ses possibilités.

Ethnographie de la communication : courant de l'anthropologie s'intéressant à comment différentes communautés de langage réalisent des activités communicatives.

Ethnométhodologie : courant de la sociologie s'intéressant aux méthodes par lesquelles des interlocuteurs co-construisent le social.

Exolingue : dans la mouvance interactionniste francophone, l'axe endolingue-exolingue (avec l'axe monolingue-bi/plurilingue) caractérise les conversations en fonction de la disparité entre les compétences de communication des interlocuteurs et leur traitement. Le pôle exolingue indique des conversations où il existe des disparités entre les compétences communicatives des interlocuteurs et où ces disparités sont traitées dans les conversations.

- *Conversation* - : voir *interaction interlingue*.

Format : Bruner définit un format, parfois appelé *scénario*, comme une suite fixe d'actions dans une interaction permettant de libérer l'attention de l'enfant/apprenant vers d'autres phénomènes.

Genèse instrumentale : dans l'approche instrumentale, la genèse instrumentale indique l'ensemble d'instrumentation et d'instrumentalisation.

Indices de contextualisation : dans la sociolinguistique interactionniste, les indices de contextualisation sont des éléments de la communication permettant l'interprétation, notamment en ce qui concerne la co-construction du métacontexte.

Inférence : dans la théorie de la pertinence, l'inférence est le processus par lequel un interlocuteur, en partant des ostensions produites par son interlocuteur, essaie de comprendre ses intentions.

Input : dans le cadre input-interaction, l'input est constitué par le matériel langagier auquel l'apprenant est exposé.

Instrument : dans l'approche instrumentale, un instrument est une entité mixte composée de l'artefact et des schèmes d'utilisation de cet artefact par un usager.

- *symbolique* : dans la psychologie socioconstructiviste, un instrument symbolique est un instrument permettant la régulation de soi.

Instrumentalisation : dans l'approche instrumentale, les processus d'instrumentalisation sont constitutifs, avec ceux d'instrumentation, de la genèse instrumentale. Ces processus sont dirigés vers le pôle « artefact » de l'instrument et concernent l'observation des caractéristiques et des propriétés de l'artefact ainsi que leurs transformations.

Instrumentation : dans l'approche instrumentale, les processus d'instrumentation sont constitutifs, avec ceux d'instrumentalisation, de la genèse instrumentale. Ces processus sont dirigés vers le pôle « sujet » de l'instrument et concernent la perception, voire la création des schèmes d'utilisation de l'instrument.

Intégration des ressources (principe de-) : en sémiotique sociale, principe d'après lequel il faut considérer l'ensemble des modes et modalités à l'œuvre dans un message afin d'en saisir le sens.

Intention : dans la théorie de la pertinence, l'intention correspond *grosso modo* à ce que le locuteur veut dire, au sens d'un énoncé. Elle peut être analysée de trois manières.

- *informative* : l'intention informative consiste en le fait de faire savoir à son interlocuteur que l'on voudrait obtenir un certain effet comme conséquence d'une ou plusieurs ostensions.
- *communicative* : l'intention communicative consiste en le fait de vouloir que l'interlocuteur reconnaisse l'intention informative
- *pratique* : l'intention pratique consiste en le fait d'obtenir une certaine action de la part de l'interlocuteur suite à l'inférence des deux autres intentions.

Interaction

- *interlingue* : dans la mouvance interactionniste, l'interaction interlingue est une interaction entre un ou plusieurs locuteurs natifs et un ou plusieurs alloglottes.
- *modifiée* : dans le cadre input-interaction, l'interaction modifiée indique une interaction où l'input est modifié dans l'interaction sur demande du locuteur non-natif.

Interaction hypothesis : dans le cadre input-interaction, l'*interaction hypothesis* soutient que pour qu'il y ait acquisition chez l'apprenant, celui-ci doit non seulement être exposé à un input modifié, mais aussi il doit pouvoir faire modifier cet input dans une interaction modifiée.

Intériorisation : voir *appropriation*.

Médiation : en psychologie socioconstructiviste, la médiation est l'introduction d'un instrument, par exemple le langage, lors d'une activité à des fins de régulation. Elle peut être de trois types : sociale (de ou par l'autre ; d'un expert ou d'un pair), de soi, d'un artefact.

Médiatisation : dans les études sur la communication médiatisée par les technologies, la médiatisation est une forme particulière de médiation, liée à l'introduction des TIC et plus particulièrement, dans la présente recherche, de l'ordinateur.

Métacommunication : dans l'interactionnisme en sciences du langage, la métacommunication est une communication qui porte sur la communication au niveau de la relation entre interlocuteurs. La métacommunication est la plupart du temps accomplie de manière implicite par la production et l'interprétation d'indices de contextualisation.

Métacontexte : dans notre modèle de la communication, le métacontexte est une composante de l'environnement cognitif de la conversation et plus largement de la situation. Il indique l'ensemble d'hypothèses mutuellement manifestes concernant le contrat de communication.

Métalinguistique : adjectif indiquant une communication ou une séquence latérale qui porte sur la langue.

Microgenèse : dans la psychologie socioconstructiviste, niveau d'analyse de la méthode génétique portant sur le développement dans des temps très courts.

Microsociologie : courant sociologique s'inspirant de l'interactionnisme symbolique et s'intéressant à la gestion de l'identité sociale dans les interactions, notamment en termes de face.

Modalité : dans les études sur la communication médiatisée par les technologies, la modalité indique le moyen technique permettant la communication. En visioconférence, les principales modalités sont celles audio, vidéo et le clavardage.

Mode : dans l'interactionnisme en sciences du langage et dans les études sur la communication médiatisée par les technologies, le mode indique le régime sémiotique par lequel la communication passe. En visioconférence, les principaux modes sont celui verbal oral, verbal écrit, paraverbal et posturo-mimo-gestuel.

Mouvance interactionniste en RAL et DLC : courant d'origine francophone s'intéressant aux interactions interlingues.

Multimodalité : dans l'interactionnisme en sciences du langage, la multimodalité indique la présence de plusieurs modes dans les interactions. Dans les études sur la communication médiatisée par les technologies, outre la présence de plusieurs modes, le terme multimodalité peut indiquer la présence de plusieurs modalités dans la communication.

Négociation de sens : dans le cadre input-interaction, la négociation de sens désigne une séquence latérale qui déclenche ou peut déclencher l'acquisition de l'item langagier au centre de la négociation.

Next turn proof : voir *séquentialité*.

Occurrence donnée-prise : dans la mouvance interactionniste francophone, une occurrence donnée-prise est un échange conversationnel où une donnée est offerte à l'apprenant et répétée par celui-ci.

Ontogenèse : dans la psychologie socioconstructiviste, niveau d'analyse de la méthode génétique portant sur le développement psychologique d'un individu.

Ostension : dans la théorie de la pertinence, une ostension est une action visant à faire comprendre les intentions de celui qui la produit.

Output : dans le cadre input-interaction, l'output est une production langagière du non-natif.

- *compréhensible* : hypothèse prolongeant *l'interaction hypothesis* et affirmant que pour déclencher l'acquisition, l'apprenant doit non seulement être exposé à un input modifié et négocié, mais aussi pouvoir produire des énoncés pour en tester la correction et la compréhensibilité. Si une première énonciation n'est pas compréhensible, l'éventuelle reformulation sera appelé *output poussé*.

Performance : dans la dichotomie compétence/performance, la performance indique la mobilisation de la compétence en situation.

Phatique

- *procédé* - : en interactionnisme en sciences du langage, un procédé phatique est un procédé par lequel le locuteur s'assure que son interlocuteur le suit.
- *communication* - : d'après Jakobson, la communication phatique est la communication visant à établir et tester le canal de communication. Dans le cas de la visioconférence, cette communication apparaît dans des séquences d'orientation vers le dispositif pour tester le correct fonctionnement des outils de visioconférence.

Positionnement discursif : dans l'interactionnisme en sciences du langage et dans la mouvance interactionniste francophone, le positionnement discursif désigne la façon de se positionner dans le discours en fonction de certaines catégorisations.

Prise : dans la mouvance interactionniste francophone, lors des séquences ayant potentiellement trait à l'acquisition, une prise est la répétition par l'apprenant de l'item langagier traité par la séquence.

Procédé (ethnométhodologique) : en ethnométhodologie et en analyse conversationnelle, un procédé est une façon d'accomplir un acte ayant une valeur sociale, tel par exemple la catégorisation.

Prototype (catégorisation par -) : type de catégorisation qui s'oppose à la catégorisation par conditions nécessaires et suffisantes et se basant sur différents degrés de présence des traits définitoires dans l'assignation d'un item à une ou plusieurs catégories.

Réciprocité (principe de -) : dans la méthode tandem, le principe de réciprocité indique que les deux apprenants doivent pouvoir profiter en égale mesure de l'échange.

Régulateur (procédé -) : en interactionnisme en sciences du langage, un procédé régulateur est un procédé par lequel un interlocuteur, pendant le tour de parole de l'autre, assure le locuteur qu'il est en train de suivre.

Régulation : en psychologie socioconstructiviste, la régulation consiste en des opérations mentales, souvent par des instruments symboliques, permettant la gestion de l'environnement ou d'une action conjointe. Dans ce deuxième cas, la régulation peut être de l'autre ou par l'autre.

Réparation : en analyse conversationnelle, la réparation est un phénomène où un interlocuteur revient sur un tour de parole afin de le reformuler. La réparation peut être déclenchée par la personne ayant énoncé le tour de parole (auto-initiée) ou par un interlocuteur (hétéro-initiée).

De plus, elle peut être opérée par la personne ayant énoncé le tour de parole (auto-réparation) ou par un interlocuteur (hétéro-réparation).

Rôle : en analyse du discours, le rôle désigne le comportement langagier pris par chaque interlocuteur en fonction du contrat de communication.

Sémiotique sociale : courant des sciences du langage et plus particulièrement de la sémiotique s'intéressant à la construction du sens dans des pratiques sociales et des espaces sociaux.

Sens : dans la théorie de la pertinence, le sens est l'ensemble des intentions faisant l'objet de la communication.

Séquence latérale : en analyse conversationnelle, une séquence latérale est une séquence où l'on traite momentanément un sujet différent de celui principal.

Dans la mouvance interactionniste francophone, plusieurs types de séquences latérales ont été identifiés, tels les séquences potentiellement acquisitionnelles et les séquences d'évaluation normative.

Séquentialité (principe de -) : en analyse conversationnelle, le principe de séquentialité, parfois appelé *next turn proof*, indique que la valeur de chaque tour de parole doit être comprise en prenant en compte le(s) tour(s) de parole qui le précède(nt) et celui(ceux) qui le suit(suivent).

Situation : dans notre modélisation, la situation indique l'ensemble des environnements physique et cognitif.

Sociolinguistique interactionniste : courant issu de l'ethnographie de la communication, appliquant les outils de la sociolinguistique variationniste à l'étude des communications entre individus issus d'ethnies différentes.

Sollicitation : dans la mouvance interactionniste, la sollicitation est une phase des SPALex et des SPAsyn, où l'alloglotte (pour nous, l'apprenant) demande une aide au locuteur natif (pour nous, l'usager expert).

Tour de parole : en analyse conversationnelle, le tour de parole désigne soit le temps compris entre la prise de parole d'un locuteur et quand il arrête de parler et un autre locuteur commence, soit le contenu des ostensions (verbales ou non) produites pendant ce temps.

Transmodalité : en sémiotique sociale et dans les études sur la communication médiatisée par les technologies, la transmodalité indique que la (co-)construction du sens se fait à travers les différents modes et les différentes modalités à l'œuvre, à considérer comme un ensemble et non de manière isolée.

Zone Prochaine/Proximale de Développement (ZPD) : dans la psychologie socioconstructiviste, la zone proximale de développement indique l'espace métaphorique qui existe entre ce qu'un enfant (ou un apprenant) est capable de faire de manière autonome et ce qu'il peut faire avec l'aide d'un tuteur ou d'un pair.

Index des notions et des auteurs principaux

- affordance; 88; 181; 184; 185; 186; 187; 188;
194; 199; 324; 335; 344; 354; 356; 358
- allocution; 74; 75; 112; 123; 131; 266
- alloglotte; 125; 127; 131; 132; 133; 134; 135;
136; 137; 138; 139; 140; 141; 142; 151;
174
- alternance codique; 21; 22; 109; 169; 191;
226; 280; 289; 321; 346; 350; 357; 361;
378; 379; 380; 381; 386; 391
- alternance modale; 191; 344; 354; 357; 378;
380; 386; 391; 393
- appropriation; 52; 108; 110; 114; 121; 124;
159
- artefact; 56; 58; 108; 118; 119; 176; 177; 179;
180; 185; 186; 187; 188; 190; 191; 200;
245
- attention conjointe; 55; 63; 66; 95; 121; 128;
305
- autonomie; 11; 15; 17; 18; 19; 20; 23; 26; 28;
29; 32; 35; 53; 111; 147; 174; 175; 222;
386; 391; 392; 393; 400; 406
- Bateson; 12; 72; 89; 90; 146; 166; 167; 180;
210; 213; 388
- bifocalisation; 133; 147
- Brammerts; 17; 19; 20; 22; 23; 26; 30; 31;
401
- Bruner; 10; 48; 53; 55; 57; 60; 61; 62; 63; 64;
65; 81; 85; 86; 112; 116; 118; 121; 147;
148; 162; 164; 165; 334; 374
- Byram; 27; 35; 41; 155; 159; 169; 170; 171;
172; 388
- cadre input-interaction; 13; 46; 96; 97; 102;
103; 104; 105; 106; 107; 110; 115; 121;
122; 123; 139; 152; 206; 242; 283; 305;
306; 340; 393
- canal; 176
- Canale; 134; 155; 158; 159; 160; 162; 163;
402
- catégorisation; 70; 131; 132; 135; 138; 152;
160; 222; 239; 240; 244; 301
- chevauchements; 78; 79; 195; 197; 200; 226;
235; 269; 284; 378; 486
- compétence communicative; 10; 65; 90; 93;
109; 113; 119; 121; 128; 149; 156; 181;
240; 241; 341; 349; 357; 380; 383; 384;
394; 396; 402
- compétence de communication; 17; 20; 45; 46;
52; 61; 71; 80; 143; 144; 145; 154; 155;
156; 157; 158; 159; 160; 161; 162; 163;
166; 167; 168; 169; 170; 173; 175; 178;
179; 184; 200; 201; 208; 214; 219; 220;
249; 250; 253; 275; 292; 293; 298; 305;
358; 372; 386; 393
- composante; 71; 109; 128; 137; 145; 149; 156;
157; 158; 159; 160; 161; 162; 163; 164;
166; 167; 169; 170; 171; 172; 173; 174;
175; 176; 177; 181; 193; 194; 195; 200;
217; 223; 234; 240; 249; 250; 253; 275;
292; 293; 294; 298; 305; 307; 357; 358;
359; 372; 380; 384; 386; 387; 388; 390;
393; 394
- contact linguistique; 125

contexte; 69; 82; 87; 88; 89; 91; 92; 94; 95;
 128; 129; 132; 164; 180; 181; 219; 265;
 266; 301

contrat de communication; 70; 83; 89; 90; 91;
 94; 95; 124; 126; 130; 131; 135; 136; 172;
 173; 240; 361

contrat didactique; 124; 126; 135; 136; 404

cultures d'usage; 177; 183; 184; 188; 189;
 200

Dausendschon-Gay; 92; 94; 124; 128; 131;
 139; 147; 152; 239; 307

De Pietro; 10; 21; 27; 125; 126; 135; 138; 155;
 168; 173; 174; 306; 307;

déclencheur; 99; 140

détermination locale; 135; 136; 240; 251

développement; 7; 17; 18; 19; 20; 21; 22; 25;
 26; 28; 31; 34; 45; 48; 49; 50; 51; 52; 53;
 54; 55; 56; 57; 58; 59; 60; 61; 62; 64; 66;
 81; 108; 109; 110; 113; 114; 117; 118; 121;
 122; 123; 144; 146; 148; 153; 154; 160;
 166; 167; 168; 170; 171; 174; 175; 180;
 181; 193; 195; 208; 209; 219; 223; 234;
 239; 240; 241; 250; 292; 293; 294; 298;
 301; 357; 358; 380; 386; 390; 391; 393;
 401; 402; 406; 416; 494

dialogisme; 28; 60; 74; 75; 76; 77; 95; 112;
 113; 116; 117; 118; 119; 121; 122; 130;
 144; 149; 166; 173; 233; 240; 305; 359;
 361; 389

Donato; 114; 115; 117; 120; 374

donnée; 136; 140; 141; 142; 146; 308; 317;
 318; 319; 320; 321; 322; 324; 326; 329;
 331; 352; 356; 378; 379

effet contextuel; 84; 87; 88; 89; 91; 95; 129;
 164; 218; 326; 341; 346; 354; 355

endolingue; 125; 126

environnement; 12; 46; 87; 88; 91; 129; 132;
 164; 176; 177; 179; 180; 181; 184; 185;
 187; 188; 189; 190; 191; 192; 193; 194;
 199; 218; 219; 223; 232; 254; 256; 257;
 271; 272; 273; 275; 283; 287; 296; 301;
 325; 335; 341; 344; 353; 356; 359; 383;
 385; 394; 396

Environnement; 192

étayage; 7; 9; 10; 11; 12; 13; 14; 15; 45; 46;
 47; 48; 57; 60; 61; 62; 63; 64; 65; 67; 77;
 80; 93; 94; 95; 96; 107; 109; 110; 112; 113;
 114; 115; 116; 117; 118; 119; 124; 128;
 132; 144; 146; 147; 148; 149; 150; 153;
 154; 166; 168; 179; 208; 210; 214; 215;
 216; 217; 218; 219; 220; 231; 238; 239;
 241; 242; 244; 246; 248; 249; 250; 251;
 253; 272; 275; 280; 283; 285; 294; 298;
 301; 305; 307; 308; 312; 315; 316; 317;
 332; 334; 340; 350; 351; 352; 353; 356;
 357; 358; 359; 360; 361; 362; 363; 365;
 366; 368; 369; 371; 372; 373; 374; 375;
 376; 377; 378; 379; 380; 381; 383; 385;
 386; 387; 388; 390; 392; 393; 395; 396;
 402; 407; 435

exolingue; 90; 124; 125; 126; 127; 133; 135;
 242; 399; 404; 412; 414; 418

format; 147; 195

genèse instrumentale; 51; 56; 184; 186; 187;
 188; 189; 231; 241; 324; 335; 356

Guichon; 10; 177; 193; 194; 197

Gulich; 134; 138; 307; 348
 Hauck; 31; 37; 177; 182; 190; 191; 275; 344;
 354
 Hutchby; 12; 86; 94; 124; 185; 186; 188; 407
 Hymes; 46; 71; 80; 155; 156; 157; 158; 161;
 172; 407
 indices de contextualisation; 71; 88; 89; 90;
 91; 92; 127; 128; 129; 164; 172; 173; 175;
 232; 235; 240; 251; 303; 454
 inférence; 55; 69; 81; 85; 86; 88; 90; 91; 93;
 95; 128; 129; 130; 139; 149; 164; 167; 172;
 175; 185; 194; 232; 234; 235; 240; 245;
 251; 271; 282; 303; 311; 326; 344; 346;
 355; 388
 input; 13; 46; 96; 97; 98; 99; 100; 101; 102;
 103; 104; 105; 106; 107; 110; 115; 116;
 121; 122; 123; 139; 152; 190; 206; 242;
 283; 305; 306; 340; 393; 403; 406; 407;
 409; 410; 411; 416; 418; 419
 instrument; 24; 50; 51; 53; 56; 66; 108; 109;
 118; 119; 121; 152; 179; 180; 187; 188;
 191
 instrument symbolique; 50; 54; 55; 56; 119;
 121
 instrumentalisation; 186; 187; 188; 189; 335;
 344
 instrumentation; 183; 186; 187; 188; 189; 191;
 324; 335; 344; 420
interaction hypothesis; 96; 97; 98; 100; 101
 interaction interlingue; 125; 127; 132; 133;
 134; 135; 141; 144; 242; 393
 intériorisation; 45; 48; 51; 52; 53; 54; 55; 57;
 60; 66; 115; 118; 119; 121; 152; 153; 168;
 195
 Jeanneret; 137; 138; 306; 307;
 Jefferson; 78; 79; 234; 408; 415; 416
 Kerbrat-Orecchioni; 12; 67; 68; 69; 71; 73; 75;
 76; 78; 79; 80; 90; 93; 94; 130; 174; 176;
 197; 223; 257; 258; 263; 408
 Lantolf; 46; 49; 50; 51; 56; 58; 64; 108; 110;
 111; 112; 113; 115; 116; 117; 118; 120;
 121; 122; 142; 256; 322; 389
 Larsen-Freeman; 11; 209; 210; 211; 216; 217;
 218; 219; 220; 359; 375; 383
 Le Moigne; 11; 104; 106; 120; 150; 161; 165;
 205; 206; 207; 209; 210; 216; 217; 218;
 375
 Lewis; 8; 11; 21; 26; 27; 28; 30; 31; 392
 Little; 18; 19; 23; 25; 26; 28; 30; 31; 392
 Macaire; 10; 31; 152; 205; 214
 Matthey; 9; 48; 65; 122; 123; 126; 127; 128;
 129; 135; 136; 137; 140; 142; 146; 150;
 151; 152; 167; 215; 357; 378
 médiation; 45; 50; 51; 52; 53; 54; 56; 57; 64;
 66; 85; 107; 108; 109; 110; 111; 112; 113;
 114; 115; 116; 117; 118; 119; 122; 144;
 146; 176; 179; 180; 200; 251; 266; 301;
 396; 403; 414; 472
 médiatisation; 13; 46; 48; 50; 53; 175; 179;
 180; 182; 183; 185; 186; 187; 188; 193;
 200; 201; 249; 251; 272; 275; 285; 293;
 316; 383; 391; 400; 414
 métacommunication; 74; 86; 89; 90; 93; 133;
 174; 392; 404

métacontexte; 87; 89; 90; 91; 95; 128; 129;
 130; 132; 148; 164; 177; 180; 181; 219;
 232; 240; 249; 251; 301; 303; 305; 373
 métalinguistique; 78; 133; 195
 microgenèse; 48; 50; 51; 53; 55; 61; 114; 121;
 244
 modalité; 176; 177; 182; 186; 188; 189; 190;
 191; 193; 194; 195; 197; 198; 199; 218;
 225; 257; 271; 272; 273; 286; 287; 296;
 298; 320; 326; 334; 342; 344; 353; 356;
 389
 mode; 80; 86; 95; 144; 176; 177; 182; 186;
 190; 191; 194; 195; 196; 197; 254; 272;
 283; 286; 295; 303; 318; 320; 326; 334;
 342; 344; 345; 346; 354; 355; 356; 391
 Mondada; 122; 123; 126; 127; 128; 131; 133;
 134; 138; 144; 145; 148; 151; 152; 160;
 161; 162; 163; 165; 169; 173; 174; 194;
 199; 239; 295; 302
 Morin; 11; 106; 120; 154; 205; 207; 208; 210;
 218; 229; 375; 383;
 multimodalité; 73; 90; 123; 127; 175; 189;
 190; 191; 195; 198; 226; 241; 254; 256;
 257; 270; 271; 272; 283; 285; 287; 292;
 296; 305; 319; 333; 334; 344; 353; 354;
 355; 356; 357; 358; 375; 393; 400
 Nancy-Combes; 60; 61; 68; 106; 152; 154;
 205; 207; 208; 214; 222; 228
next turn proof; 124
 Nicolescu; 11; 106; 211; 212
 ostension; 55; 84; 85; 86; 87; 88; 89; 91; 92;
 93; 94; 95; 128; 129; 139; 163; 165; 171;
 177; 185; 197; 218; 232; 234; 240; 245;
 251; 265; 271; 295; 303; 326; 330; 337;
 338; 340; 342; 344; 346; 354; 355; 365295;
 303; 326;
 Pekarek; 26; 46; 116; 122; 123; 124; 126; 128;
 133; 143; 144; 145; 146; 148; 150; 151;
 152; 161; 162; 163; 164; 165; 168; 169;
 172; 173; 174; 175; 214
 Peraya; 33; 179; 187; 189; 414
 performance; 58; 60; 63; 64; 105; 106; 111;
 112; 114; 116; 118; 156; 157; 158; 159;
 160; 162; 163; 164; 168; 420
 phatique; 80; 194; 197; 258; 271; 295
 positionnements discursifs; 14; 88; 94; 95;
 128; 239; 293; 301; 308; 372; 383; 384;
 385; 387; 395; 435
 principe d'intégration des ressources; 182;
 189; 241
 prise; 136; 138; 140; 141; 142; 146; 151; 308;
 309; 310; 312; 317; 319; 320; 321; 329;
 330; 331; 333; 334; 335; 345; 378; 379
 prototype; 249; 314; 315; 316; 317; 318; 319;
 320; 322; 323; 325; 327; 328; 329; 330;
 331; 332; 333; 336; 337; 338; 339; 340;
 342; 344; 345; 348; 350; 408
 Py; 21; 26; 125; 126; 127; 128; 131; 132; 133;
 135; 136; 137; 138; 141; 142; 148; 151;
 160; 161; 169; 233; 306; 310
 régulation; 56; 57; 65; 66; 95; 109; 111; 113;
 117; 118; 121; 153; 305; 357

réparation; 79; 80; 114; 131; 132; 142; 242;
357; 389

rôle; 80; 89; 90; 91; 94; 95; 116; 130; 132;
152; 181; 239; 262; 268; 269; 270; 304;
368; 385

Sacks; 78; 79; 115; 131; 151; 239; 244; 265;
355

SCE; 307; 310; 311; 316; 319; 327; 338; 339;
340; 341; 342; 343; 344; 345; 346; 347;
348; 349; 350; 351; 353; 354; 355; 356;
357; 358; 365; 366; 368; 369; 371; 374;
377; 379; 380; 381; 388; 390; 435; 513

Schegloff; 78; 79; 142; 242; 253; 357

SEN; 138; 306; 307; 309; 310; 312; 313; 316;
319; 327; 331; 332; 333; 335; 336; 337;
338; 339; 340; 349; 350; 353; 355; 357;
366; 368; 369; 374; 377; 389; 390; 435;
513

sens; 12; 13; 67; 77; 80; 81; 82; 83; 86; 87; 90;
91; 92; 94; 95; 119; 121; 122; 129; 133;
134; 136; 145; 147; 176; 177; 180; 182;
185; 188; 189; 191; 192; 194; 195; 199;
208; 210; 215; 225; 229; 245; 272; 275;
294; 313; 319; 320; 346; 349; 355; 388

séquentialité; 86; 124; 129; 130; 135; 145;
149; 151; 153; 177; 186; 194; 197; 200;
240; 251; 271; 330

situation; 69; 70; 75; 77; 87; 88; 89; 91; 95;
108; 119; 121; 123; 124; 126; 127; 128;
130; 131; 132; 135; 143; 146; 148; 151;
152; 159; 160; 161; 162; 163; 165; 166;
168; 171; 172; 180; 207; 219; 232; 266;
283; 293; 301; 303; 379; 388; 396

sollicitation; 62; 136; 137; 138; 140; 307; 308;
309; 310; 312; 313; 317; 318; 319; 321;
322; 326; 328; 329; 331; 332; 333; 338;
342; 349; 353; 355; 356; 378; 379; 513

SPAlex; 306; 307; 308; 312; 313; 316; 317;
318; 319; 320; 321; 322; 323; 325; 326;
327; 328; 330; 331; 332; 333; 336; 338;
339; 343; 346; 349; 350; 352; 353; 354;
356; 357; 365; 366; 368; 369; 371; 374;
376; 377; 378; 379; 380; 381; 388; 389;
390; 435; 513

SPAsyn; 306; 307; 308; 309; 316; 327; 328;
329; 330; 331; 332; 336; 339; 357; 366;
368; 369; 374; 377; 388; 389; 390; 435;
513

Sperber; 12; 46; 70; 72; 81; 82; 83; 84; 85; 86;
87; 88; 129; 388

Swain; 27; 100; 105; 113; 117; 121; 134; 155;
158; 159; 160; 162; 163; 168; 402; 412;
416; 417

tour de parole; 78; 79; 80; 93; 95; 115; 136;
138; 140; 141; 142; 145; 191; 195; 197;
198; 226; 236; 256; 257; 263; 265; 268;
269; 271; 273; 276; 284; 288; 291; 295;
307; 308; 310; 311; 312; 313; 320; 321;
322; 324; 326; 328; 329; 330; 331; 332;
333; 334; 335; 336; 338; 驚 340; 345; 346;
348; 349; 352; 353; 354; 355; 379; 609

transmodalité; 188

Van Lier; 12; 179; 180; 181; 182; 184; 185;
186; 188; 214; 324

Vasseur; 113; 122; 126; 127; 129; 132; 133;
134; 135; 141; 144; 145; 146; 147; 148;

149; 150; 155; 165; 166; 173; 244; 253;
378; 390
Vygotsky; 48; 49; 50; 51; 52; 53; 54; 55; 56;
58; 59; 60; 64; 65; 69; 76; 81; 85; 96; 108;
118; 120; 121; 142; 166; 180; 405
Wilson; 388

Wilson; 12; 46; 70; 72; 81; 82; 83; 84; 85; 86;
87; 88; 129
ZPD; 55; 58; 59; 61; 62; 63; 64; 65; 66; 97;
110; 111; 112; 113; 115; 116; 117; 118;
119; 142; 146; 149; 154; 168; 244; 250;
322; 330; 347; 357; 385; 388; 389; 390

Listes

Liste des figures

Figure 1. Parcours tandem	p. 20
Figure 2. Un modèle de la compétence de communication	p. 173
Figure 3. Organisation de l'espace à l'écran	p. 250
Figure 4. Représentation prototypique des séquences latérales d'étayage langagier	p. 311
Figure 5. Représentation prototypique des SPAlex	p. 322
Figure 6. Représentation prtotypique des SPAsyn	p. 326
Figure 7. Représentation prototypique des SEN	p. 334
Figure 8. Représentation prototypique des SCE	p. 345
Figure 9. Représentation prototypique des séquences latérales d'étayage langagier	p. 346

Liste des tableaux

Tableau 1. Types de séquences ayant potentiellement trait à l'acquisition	p. 135
Tableau 2. Comparaison des approches à l'étude de l'interaction en RAL	p. 147
Tableau 3. Corpus des interactions télé tandem	p. 221
Tableau 4. Corpus des entretiens	p. 230
Tableau 5. Catégories de positionnement discursif	p. 297
Tableau 6. Catégories de séquences latérales d'étayage langagier	p. 301
Tableau 7. Occurrences des configuration d'étayage en télé tandem	p. 357
Tableau 8. Occurrences de configurations dans les parties en français	p. 358
Tableau 9. Occurrences de configurations dans les parties en chinois	p. 361
Tableau 10. Occurrences de configurations en télé tandem	p. 364
Tableau 11. Fréquence des Séquences Latérales d'Etayage Langagier par positionnement discursif	p. 367
Tableau 12. Séquences latérales d'étayage langagier sur les sessions du binôme CS	p. 370
Tableau 13. Séquences latérales d'étayage langagier groupées pour le binôme CS	p. 371

Liste des graphiques

Graphique 1. Configurations de l'étayage en télé tandem	p. 354
Graphique 2. Configurations et attracteurs dans les parties en français	p. 358
Graphique 3. Configurations et attracteurs dans les parties en chinois	p. 361
Graphique 4. Configurations et attracteurs en télé tandem	p. 364
Graphique 5. Temps des positionnements discursifs	p. 366
Graphique 6. Séquences latérales d'étayage langagier sur les sessions du binôme CS	p. 370

Liste des exemples

Exemple 1. page 247	Exemple 21 page 281	Exemple 41 page 317
Exemple 2 page 248	Exemple 22 page 283	Exemple 42 page 319
Exemple 3 page 252	Exemple 23 page 284	Exemple 43 page 322
Exemple 4 page 253	Exemple 24 page 286	Exemple 44 page 323
Exemple 5 page 254	Exemple 25 page 289	Exemple 45 page 324
Exemple 6 page 255	Exemple 26 page 290	Exemple 46 page 325
Exemple 7 page 257	Exemple 27 page 292	Exemple 47 page 327
Exemple 8 page 258	Exemple 28 page 293	Exemple 48 page 327
Exemple 9 page 260	Exemple 29 page 293	Exemple 49 page 329
Exemple 10 page 263	Exemple 30 page 302	Exemple 50 page 330
Exemple 11 page 264	Exemple 31 page 303	Exemple 51 page 331
Exemple 12 page 266	Exemple 32 page 303	Exemple 52 page 335
Exemple 13 page 268	Exemple 33 page 304	Exemple 53 page 336
Exemple 14 page 270	Exemple 34 page 305	Exemple 54 page 339
Exemple 15 page 272	Exemple 35 page 306	Exemple 55 page 340
Exemple 16 page 272	Exemple 36 page 312	Exemple 56 page 341
Exemple 17 page 273	Exemple 37 page 312	Exemple 57 page 341
Exemple 18 page 274	Exemple 38 page 314	Exemple 58 page 342
Exemple 19 page 278	Exemple 39 page 315	Exemple 59 page 344
Exemple 20 page 280	Exemple 40 page 316	

Liste des abréviations

CE : Compréhension Ecrite	LEA : Langues Etrangères Appliquées
CECR : Cadre Européen Commun de Référence	MOO : <i>Multi participant Object-Oriented environment</i>
CLAPI : Corpus de Langue Parlée en Interaction	MOOC : <i>Massive Online Open Course</i>
CLOM : Cours en Ligne Ouvert et Massif	OFAJ : Office Franco-Allemand de la Jeunesse
CMO : Communication Médi(atis)ée par Ordinateur	PE : Production Ecrite
CO : Compréhension Orale	PO : Production Orale
CORINTE : CORpus et INTERactions	RAL : Recherches en Acquisition des Langues
CRAPEL : Centre de Recherches Appliquées en PEdagogie des Langues	RICI : Relations Internationales et Coopération Interculturelle
CRL : Centre de Ressources en Langues	RNIS : Réseau Numérique à Intégration des Services
DLC : Didactique des Langues et des Cultures	SCE : Séquence Conversationnelle Explicative
ELAN : <i>Eudyco Linguistic ANnotator</i>	SEN : Séquence d'Evaluation Normative
L1 : Langue 1ère	SGAV : méthode Structuro-Globale Audio-Visuelle
LAD : <i>Linguistic Acquisition Device</i>	SLASS : <i>Second Language Acquisition Support System</i>
LASS : <i>Linguistic Acquisition Support System</i>	SPA : Séquence Potentiellement Acquisitionnelle
LE : Langue Etrangère	

SPAlex : Séquence Potentiellement Acquisitionnelle
lexicale

SPAsyn : Séquence Potentiellement Acquisitionnelle
syntaxique

TIC : Technologies/Techniques de l'Information et de
la Communication

TTDL : TéléTandem Dalian-Lille

UFR : Unité de Formation et de Recherche

ZPD : Zone Proximale de Développement

Table des matières

Remerciements	1
Sommaire	5
Introduction	7
Ancrage	7
Objectifs	9
Démarche	11
Plan	13
Partie 1. Contexte	15
1.1 L'apprentissage des langues en tandem	17
1.1.1 Introduction	17
1.1.2 Les principes de l'apprentissage en tandem	17
1.1.2.1 Le principe d'autonomie de l'apprenant	17
1.1.2.2 Le principe de réciprocité	19
1.1.2.3 Le principe du bilinguisme ou principe de non mélange des langues	21
1.1.3 Modalités et structure de l'apprentissage des langues en tandem	22
1.1.4 Les apprentissages en tandem	26
1.1.4.1 Les apprentissages langagiers	26
1.1.4.2 Les apprentissages interculturels	27
1.1.4.3 Le développement de l'autonomie	28
1.1.5 Du tandem au télé tandem	29
1.1.5.1 Le tandem « classique »	29
1.1.5.2 Le eTandem	30
1.1.5.3 Le télé tandem	31
Conclusion	31
1.2 Le dispositif Télé tandem Dalian-Lille	33
1.2.1 Introduction	33
1.2.2 Le <i>Télé tandem Dalian</i> (2009-10)	34
1.2.2.1 Genèse du dispositif <i>Télé tandem Dalian</i>	34
1.2.2.2 Etat des lieux à Dawai et élaboration du parcours	35
1.2.2.3 Une télé collaboration 2.0 « forcée »	36
1.2.2.4 Nature et structure du dispositif	38

1.2.3 Le <i>Télé tandem Dalian-Lille</i> 2010-11.....	40
1.2.4 Le <i>Télé tandem Dalian-Lille</i> 2011-12.....	42
1.2.5 Conclusion	43
Partie 2. Cadre théorique.....	45
2.1 Le socioconstructivisme.....	48
2.1.1 Introduction.....	48
2.1.2 La méthode génétique	49
2.1.2.1 Phylogénèse	50
2.1.2.2 Histoire socioculturelle	50
2.1.2.3 Ontogenèse.....	51
2.1.2.4 Microgenèse	53
2.1.3 Médiations et intériorisation	53
2.1.3.1 La nature sociale du développement.....	54
2.1.3.2 Médiations et régulations	56
2.1.3.3 La Zone Proximale de Développement (ZPD)	58
2.1.4 La notion d'étayage.....	61
2.1.4.1 L'étayage d'après Bruner.....	61
2.1.4.2 Etayage et ZPD	64
2.1.5 Synthèse	65
2.2 L'interactionnisme en sciences du langage.....	67
2.2.1 Introduction.....	67
2.2.2 Fondements de l'interactionnisme	68
2.2.2.1 De l'interactionnisme symbolique à la microsociologie et à l'ethnométhodologie.....	68
2.2.2.2 L'ethnographie de la communication et la sociolinguistique interactionniste.....	71
2.2.2.3 L'Ecole de Palo Alto et la « Nouvelle Communication ».....	71
2.2.2.4 L'Enonciation dialogique.....	74
2.2.2.5 La théorie des actes de langage.....	76
2.2.2.6 Principes retenus pour un modèle interactionniste de la communication.....	77
2.2.3 L'analyse conversationnelle.....	78
2.2.4 La co-construction du sens dans les interactions	80
2.2.4.1 Sens, inférence et pertinence dans la communication.....	81
2.2.4.1.1 Sens, intentions et coopération dans la communication	81
2.2.4.1.2 La pertinence dans la communication.....	83

2.2.4.1.3 Pour un modèle inférentiel interactionniste de la communication.....	84
2.2.4.2 Les composantes de la situation dans l'interaction.....	87
2.2.4.2.1 Contexte et effets contextuels	87
2.2.4.2.2 Contrat de communication, indices de contextualisation et métacontexte	89
2.2.5 Stratégies et négociations dans l'interaction.....	92
2.2.5.1 Stratégies ou procédés ?.....	92
2.2.5.2 Les négociations conversationnelles	93
2.2.6 Synthèse	95
2.3 L'interaction dans les Recherches en Acquisition/ Apprentissage des Langues (RAL).....	96
2.3.1 Cadre Input-Interaction	96
2.3.1.1 Recherches dans le cadre input-interaction.....	97
2.3.1.2 Le modèle de l'acquisition dans le cadre input-interaction	102
2.3.1.3 Epistémologie.....	104
2.3.1.3.1 Ontologie.....	104
2.3.1.3.2 Méthodologie	105
2.3.2 Approches socioculturelles	107
2.3.2.1 Introduction.....	107
2.3.2.2 Précisions pour la transposition des concepts de la théorie socioculturelle à la RAL .	107
2.3.2.3 L'étayage dans la théorie socioculturelle.....	109
2.3.2.3.1 Médiation sociale et appropriation d'une LE dans la théorie socioculturelle.....	110
2.3.2.3.1.1 Médiation sociale entre expert et novice.....	110
2.3.2.3.1.2 Médiation sociale entre pairs	114
2.3.2.3.2 L'étayage et l'appropriation des langues étrangères.....	116
2.3.2.3.2.1 Etayage et dialogisme	116
2.3.2.3.2.2 La graduation de l'étayage.....	118
2.3.2.3.2.3 Etayage et instruments de médiation	118
2.3.2.3.2.4 Dernières remarques	119
2.3.2.4 Epistémologie.....	120
2.3.2.4.1 Ontologie.....	120
2.3.2.4.2 Méthodologie	121
2.3.3 La « mouvance interactionniste » en RAL et en DLC.....	122
2.3.3.1 Introduction.....	122
2.3.3.2 De la conversation exolingue à l'interaction interlingue	125

2.3.3.3 La situation et l'appropriation des langues et cultures.....	127
2.3.3.3.1 Une perspective émique sur la situation	128
2.3.3.3.2 La prise de rôle pour l'étude du métacontexte.....	130
2.3.3.3.3 La co-construction des expertises dans l'interaction	131
2.3.3.4 Les séquences ayant potentiellement trait à l'acquisition.....	133
2.3.3.4.1 La notion de stratégie dans l'interaction interlingue.....	134
2.3.3.4.2 Une approche ethnométhodologique à l'interaction interlingue.....	134
2.3.3.4.2.1 Différents types de séquences	135
2.3.3.4.2.2 Séquences et cognition.....	140
2.3.3.5 Deux lignes de développement de la mouvance interactionniste	141
2.3.3.5.1 Le retour au cognitivisme	141
2.3.3.5.2 La radicalisation de l'interactionnisme	144
2.3.3.5.2.1 Une cognition située et distribuée.....	144
2.3.3.5.2.2 De la composante langagière aux composantes discursive et interactionnelle	145
2.3.3.6 L'étayage dans la mouvance interactionniste	146
2.3.3.7 Epistémologie.....	150
2.3.3.7.1 Ontologie.....	150
2.3.3.7.2 Méthodologie	151
2.3.4 Synthèse	152
2.4 La notion de compétence de communication.....	154
2.4.1 Repères et caractérisation de la notion de compétence de communication	155
2.4.1.1 La compétence de communication d'après Hymes.....	156
2.4.1.2 La compétence de communication dans la didactique des langues	158
2.4.1.3 Pour une conceptualisation de la compétence de communication	160
2.4.1.3.1 Compétence de communication et plurilinguisme.....	160
2.4.1.3.2 Compétence de communication et statut des composantes	161
2.4.1.3.3 Compétence de communication et situation	162
2.4.1.3.3.1 Compétence et performance.....	163
2.4.1.3.3.2 Compétence de communication et interlocuteurs	165
2.4.1.3.4 Compétence de communication et développement.....	166
2.4.2 Un modèle de la compétence de communication.....	169
2.4.2.1 La composante langagière et plurilingue	169

2.4.2.2 La composante interculturelle	170
2.4.2.3 La composante discursive et interactionnelle	172
2.4.2.4 La composante multimodale	175
2.4.3 Synthèse	178
2.5 La médiatisation	179
2.5.1 Introduction	179
2.5.2 Médiation ou médiatisation ?	179
2.5.3 Pour une approche écologique de la médiatisation	180
2.5.3.1 Eléments d'une approche écologique et validité écologique	180
2.5.3.2 La sémiotique sociale pour l'étude de la CMO	182
2.5.3.3 Les cultures d'usage	183
2.5.3.4 Affordances et affordances communicatives dans des environnements de CMO	184
2.5.3.5 L'approche instrumentale	186
2.5.3.6 Synthèse	187
2.5.4 Une revue d'études sur la CMO par vidéo- et visioconférence	189
2.5.4.1 Transmodalité et investissements/manipulations dans l'environnement numérique ...	189
2.5.4.2 Caractéristiques de l'outil et leur poids dans la conversation	192
2.5.4.3 Environnements physiques et environnement(s) numérique(s)	192
2.5.4.4 La visioconférence : une CMO synchrone ?	193
2.5.4.5 La dimension interactionnelle en visioconférence	194
2.5.4.6 La modalité vidéo	195
2.5.4.7 La modalité audio	197
2.5.4.8 Le clavardage	197
2.5.4.9 L'Internet	199
2.5.4.10 Apprentissages nécessaires pour la CMO par visioconférence	199
2.5.5 Synthèse	200
Partie 3. Cadre méthodologique	203
3.1 Positionnement épistémologique	205
3.1.1 Introduction	205
3.1.2 Un positionnement constructiviste	206
3.1.3 Un positionnement complexe	209
3.1.4 Un positionnement transdisciplinaire	211
3.1.5 Un positionnement compréhensif	213

3.1.6	Positionnement dans la DLC et la RAL.....	214
3.1.7	Synthèse	215
3.2	Pour une modélisation systémique de l'étayage en télé tandem	216
3.2.1	Une modélisation systémique	216
3.2.2	La modélisation de l'étayage en télé tandem	218
3.3	Recueils des données et constitution des corpus.....	221
	Introduction.....	221
3.3.1	Définition de corpus et considérations générales.....	221
3.3.2	Les sessions télé tandem	222
3.3.2.1	Formes d'enregistrement.....	222
3.3.2.2	Les transcriptions	225
3.3.2.3	Le corpus des interactions télé tandem	227
3.3.3	Les entretiens	228
3.3.3.1	Les entretiens de début de parcours	228
3.3.3.2	Les entretiens de fin de parcours.....	230
3.3.3.2.1	La partie compréhensive des entretiens de fin de parcours	231
3.3.3.2.2	La partie d'autoconfrontation des entretiens de fin de parcours	231
3.3.3.3	Les transcriptions des entretiens	235
3.3.3.4	Le corpus des entretiens	236
	Conclusion	237
3.4	Approches analytiques	238
	Introduction.....	238
3.4.1	Une approche mixte séquentielle	238
3.4.2	Analyses qualitatives.....	239
3.4.2.1	Les positionnements d'expertise	239
3.4.2.2	Les séquences latérales d'étayage.....	242
3.4.2.3	Le rôle des entretiens dans l'élaboration des catégories	244
3.4.3	Analyses quantitatives.....	245
3.4.3.1	Statistiques descriptives, statistiques inférentielles et complexité.....	245
3.4.3.2	Statistiques descriptives et identification des attracteurs	246
3.4.4	Synthèse	248
Partie 4.	Analyses.....	249
4.1	Positionnements d'expertise	251

4.1.1 Introduction.....	251
4.1.2 Positionnements d’expertise culturelle	252
4.1.2.1 Positionnements expert-novice	252
4.1.2.1.1 Procédés de positionnement culturel expert-novice.....	254
4.1.2.1.1.1 Positionnements « question-explication ».....	254
4.1.2.1.1.2 Deux variantes des procédés question-explication	258
4.1.2.1.1.3 Un positionnement expert-novice « professoral »	259
4.1.2.1.1.4 Des positionnements d’expertise par rapport au vécu	260
4.1.2.1.1.5 Un positionnement de médiation	264
4.1.2.1.1.6 Un début de négociation de positionnement.....	266
4.1.2.1.1.7 Une expertise « inversée »	268
4.1.2.1.2 Procédés de positionnement culturel expert-novice et médiatisation	272
4.1.2.2 Positionnements expert-expert.....	275
4.1.2.2.1 Positionnements expert-expert en accord	276
4.1.2.2.1.1 Procédés de début de positionnement expert-expert en accord	276
4.1.2.2.1.2 Des positionnements expert-expert en accord longs.....	279
4.1.2.2.1.3 Une exception	283
4.1.2.2.1.4 Procédés de positionnement expert-expert en accord et médiatisation.....	285
4.1.2.2.2 Positionnements expert-expert en désaccord	287
4.1.2.2.2.1 Procédés de correction	287
4.1.2.2.2.2 Procédés de contradiction	289
4.1.2.2.2.3 Procédés de reprise et explication.....	290
4.1.2.3 Positionnements novice-novice.....	292
4.1.2.4 Observations sur la composante interculturelle de la compétence de communication	293
4.1.3 Positionnements d’expertise technique.....	295
4.1.4 Autres positionnements.....	299
4.1.4.1 Positionnements avec sujet personnel.....	299
4.1.4.2 Positionnements avec autres sujets	301
4.1.5 Récapitulatif des catégories et conclusion	301
4.2 Séquences latérales d’étayage.....	305
4.2.1 Introduction.....	305
4.2.2 Un premier essai de catégorisation	305
4.2.2.1 Une articulation des catégories existantes	306

4.2.2.2 Exemples de séquences latérales d'étayage	308
4.2.2.3 Des exemples problématiques.....	311
4.2.3 Pour une catégorisation prototypique	313
4.2.4 Seconde modélisation : le carré des séquences latérales d'étayage langagier	316
4.2.4.1 Les séquences potentiellement acquisitionnelles lexicales	317
4.2.4.1.1 SPAlex avec sollicitation implicite par hésitations.....	317
4.2.4.1.2 SPAlex avec une démarche onomasiologique	318
4.2.4.1.3 SPAlex avec gestes déictiques et illustratifs	319
4.2.4.1.4 SPAlex avec alternance codique	321
4.2.4.1.5 SPAlex avec demande de confirmation	322
4.2.4.1.6 SPAlex avec recherche extérieure.....	323
4.2.4.1.7 SPAlex d'incompréhension.....	325
4.2.4.1.8 SPAlex mixtes.....	327
4.2.4.2 Les séquences potentiellement acquisitionnelles syntaxiques	328
4.2.4.2.1 SPAsyn avec sollicitation implicite par hésitations	328
4.2.4.2.2 SPAsyn avec demande	329
4.2.4.2.3 SPAsyn d'incompréhension.....	331
4.2.4.3 Les séquences d'évaluation normative	332
4.2.4.3.1 SEN sur le lexique.....	332
4.2.4.3.2 SEN sur la prononciation	333
4.2.4.3.3 SEN sur la syntaxe	335
4.2.4.3.4 SEN dans une question	336
4.2.4.3.5 SEN de meilleure expression	337
4.2.4.3.6 SEN de traduction	338
4.2.4.3.7 SEN mixtes	339
4.2.4.4 Les séquences conversationnelles explicatives.....	340
4.2.4.4.1 SCE avec assertion d'incompréhension.....	341
4.2.4.4.2 SCE avec demande de clarification	342
4.2.4.4.3 SCE avec hétéro-répétition	345
4.2.4.4.4 SCE avec constitution sans verbal	345
4.2.4.4.5 SCE avec demande de confirmation	346
4.2.4.4.6 SCE initiées par l'usagère experte	347
4.2.4.4.7 SCE d'anticipation	348

4.2.4.4.8 SCE inabouties	349
4.2.4.4.9 SCE mixtes.....	350
4.2.4.5 Synthèse : le grand carré des séquences latérales d'étayage langagier.....	351
4.2.5 Séquences latérales d'étayage langagier et affordances	353
4.2.5.1 Les modalités audio et vidéo.....	353
4.2.5.2 Le clavardage	356
4.2.5.3 Séquences latérales d'étayage langagier et environnements.....	356
4.2.6 Séquences latérales d'étayage langagier et potentiel acquisitionnel.....	357
4.2.7 Conclusion	358
4.3 Configurations, attracteurs et trajectoires	359
4.3.1 Introduction.....	359
4.3.2 Les configurations du système binôme télé tandem	360
4.3.3 Les attracteurs du système binôme télé tandem.....	361
4.3.3.1 Les attracteurs dans les parties en français des sessions télé tandem	364
4.3.3.2 Les attracteurs dans les parties en chinois des sessions télé tandem	366
4.3.3.3 Comparaison entre parties en chinois et parties en français	369
4.3.3.4 Les attracteurs dans les sessions télé tandem.....	369
4.3.3.5 Synthèse et discussion.....	373
4.3.4 Un exemple de trajectoire	375
4.3.4.1 Analyses quantitatives.....	376
4.3.4.2 Analyses qualitatives.....	377
4.3.4.2.1 Routines et routinisations dans les SPAlex.....	377
4.3.4.2.2 Routines et routinisations dans les SCE.....	379
4.3.4.3 Synthèse	380
4.3.5 Conclusion	381
Conclusions.....	383
Principaux résultats.....	384
Observations praxéologiques	386
La composante interculturelle.....	386
La composante langagière.....	388
L'autonomie d'apprentissage.....	392
La composante multimodale	393
Bilan et perspectives	393

Bibliographie.....	399
Glossaire.....	421
Index des notions et des auteurs principaux.....	427
Listes	433
Liste des figures	433
Liste des tableaux.....	433
Liste des graphiques.....	433
Liste des exemples	434
Liste des abréviations.....	434
Table des matières.....	437
Annexes.....	449
Annexe 1 : Feuille demande autorisation données.....	449
Annexe 2 : Canevas entretiens début de parcours.....	450
Annexe 3 : Canevas entretiens fin de parcours	451
Annexe 4 : Carnet de bord	453
Annexe 5 : Démarches pour les enregistrements	455
Procédure pour mac	455
Procédure pour windows.....	456
Annexe 6 : Transcriptions des entretiens	457
L de LS début.....	457
S de LS début	461
L de LS fin	465
S de LS fin.....	468
A de AH début	471
H de AH début	475
C de CS début	477
S de CS début.....	480
C de CS fin.....	482
S de CS fin	490
C de CW début.....	497
W de CW début.....	501
C de CW fin	503
Annexe 7 : Tableaux pour les catégorisations prototypiques	511

frSPAlex.....	512
chnSPAlex.....	515
frSPAsyn.....	520
chnSPAsyn.....	521
frSEN.....	522
chnSEN.....	524
frSCE.....	526
chnSCE.....	528
Annexe 8 : Exemple de tableaux d'analyse des configurations par binôme et par session (AH)	533
AH1 (session mixte).....	533
AH2 (français).....	534
AH3 (chinois).....	535
AH Total.....	537
Annexe 9 : Exemple de transcription de session : CS3.....	540
Annexe 10 : Extraits d'autoconfrontation.....	593
CS1_1.....	593
CS1_2.....	593
CS2_1.....	595
CS2_2.....	596
CS2_MY.....	596
CS3_1.....	597
CS5_1.....	598
CW3_1.....	599
CW3_2.....	600
CW3_3.....	601
CW3_4.....	602
CW4_1.....	602
CW4_2.....	603
CW5_1.....	604
Annexe 11 : Exemples de suggestions d'activités.....	606

Annexes

Annexe 1 : Feuille demande autorisation données



Autorisation pour l'enregistrement audio/video et l'exploitation des données enregistrées

(biffer les paragraphes qui ne conviennent pas)

Je soussigné(e) _____

- Autorise l'enregistrement et l'utilisation des données recueillies dans le cadre du projet Télétandem Dalian-Lille (sessions télétandem, entretiens avec le tuteur, courriels électroniques), sous leur forme enregistrée aussi bien que sous leur forme transcrite et anonymisée (cf. infra) :
 - a) à des fins de recherche scientifique (mémoires ou thèses, articles scientifiques, exposés à des congrès, séminaires, ouvrages) ;
 - b) à des fins d'enseignement universitaire (cours et séminaires données à des étudiants avancés, à partir du niveau maîtrise, en sciences du langage, sciences sociales, cours de langue chinoise et française) ;
 - c) pour une diffusion large dans la communauté des chercheurs, sous la forme d'éventuels échanges et prêts de corpus à des chercheurs, moyennant la signature d'une convention de recherche ;
 - d) pour une diffusion sur un site Internet dédié à la recherche.
- Prends acte que pour toutes ces utilisations scientifiques les données ainsi enregistrées seront *anonymisées* : ceci signifie
 - a) que les transcriptions de ces données utiliseront des pseudonymes et remplaceront toute information pouvant porter à l'identification des participants ;
 - b) que les bandes audio qui seront présentées à des conférences ou des cours (généralement sous forme de très courts extraits ne dépassant pas la minute) seront « bipées » lors de la mention d'un nom, d'une adresse ou d'un numéro de téléphone identifiables (qui seront donc remplacés par un « bruit » qui les effacera) ;
 - c) en revanche, pour des raisons techniques, le projet ne peut pas s'engager à anonymiser les images *vidéo* mais s'engage à ne pas diffuser d'extraits compromettant les personnes filmées.
- Souhaite que la contrainte supplémentaire suivante soit respectée :

Lieu et date : _____

Signature : _____

Réfèrent du projet de recherche : Marco Cappellini, Laboratoire STL UMR 8163 CNRS

marco.cappellini@univ-lille3.fr

06 70 52 52 45

Annexe 2 : Canevas entretiens début de parcours

Entretien de début parcours

Nom et prénom :

CANEVAS

1. Biographie langagière
 - a. Quelle est ou quelles sont tes langues maternelles ?
 - b. Quelles sont les langues étrangères que tu connais ?
 - c. Dans quel cadre tu les as apprises ?
 - i. Depuis combien de temps
 - ii. Séjours ?
 - iii. Contacts permanents avec des locuteurs de cette langue ? dans quel cadre ?
2. Comment tu utilise Skype ou QQ d'habitude ? Pour faire quoi ? Quelles fonctionnalités tu connais ?
3. Pourquoi t'intéresses-tu à l'apprentissage de la langue française ?
4. Donne une définition de ce que c'est qu'une langue.
5. D'après toi, que signifie-t-il apprendre une langue étrangère ? Qu'est-ce qu'il faut faire ? Qu'est-ce qu'il faut connaître ?
6. D'un point de vue langagier, quelles sont tes attentes pour la participation à ce projet ? Qu'est-ce que tu veux être capable de faire à la fin de ton parcours ?
 - a. Fixer les objectifs :
 - b. Planifier comment les atteindre
7. D'un point de vue culturel, quelles sont tes attentes pour la participation à ce projet ?
8. Indique trois différences entre ce type de projet et un cours de conversation "traditionnel" ?
 - a. Quelles peuvent être les conséquences de ces différences ?
9. Qu'est-ce que tu t'attends de ton partenaire ? Comment pourrait-il t'aider ?
 - a. Surtout dire les choses
10. Qu'est-ce que tu penses que ton partenaire s'attend de toi ? Comment pourrais-tu l'aider pour cela ?
 - a. Aider à apprendre les mots plus claires
 - b. Expliquer des choses traditionnelles
 - c. Les choses derrière les mots

Annexe 3 : Canevas entretiens fin de parcours

Intro : Au début de l'entretien les questions sont les mêmes de l'entretien du début pour voir si il y a des différences (ou non). Après il y a un bilan par rapport aux attentes de l'entretien au début. A la fin je vous fais voir certains extraits de vos conversations et je vous demande de les commenter.

Première partie : Représentations (5 minutes)

- D'après toi, qu'est-ce que c'est qu'une langue ?
- D'après toi, qu'est-ce qu'il faut faire pour apprendre une langue ?
 - Combien il faut savoir parler correctement
 - Combien il faut savoir parler correctement pour communiquer

Deuxième partie : autoévaluation (20 minutes)

- Combien je comprenais l'autre quand elle parlait dans sa langue maternelle ?
- Combien je crois que l'autre me comprenait quand je parlais ma langue maternelle
 - Comment je le sais ? A partir de quels « indices » ?
- Comment tu as aidé ta partenaire ?
- Comment ta partenaire t'a aidé ?
 - Quelle était la façon la plu courante ? Corrections, paraphrases, changement de langue...
 - Quand ? Pendant que tu parlais ? pendant qu'elle te parlait ?
 - Sur quoi ? Lexique, grammaire, culture...
- Est-ce que l'image de l'autre était utile ?
- Est-ce que tu regardait ton image dans le chat ? Si oui, pour quoi faire ?
- Est-ce que vous avez utilisé le chat ? pour quoi faire ?
 - Mots et expressions
 - Liens
 - Problèmes
- Est-ce que vous avez utilisé Internet ? Pour quoi faire ?
- Utilisation d'autres choses offline ? : prise de note / dictionnaire (papier/électronique...)
- Est-ce qu'il y a eu des conflits /des moments de tension ? Ou tout simplement des moments peu confortables ?
 - Par rapport à la langue à parler
 - Par rapport au choix du sujet de conversation
- Est-ce que ça t'es arrivé d'être frustrée par le fait de ne pas arriver à t'exprimer en L2 ?
- Est-ce que ça t'es arrivé d'être frustrée par les corrections (ou l'absence de corrections) de l'autre ?
- Est-ce que ça t'es arrivé de penser que l'explication que l'autre t'as donné n'était pas complètement correcte ?
 - Langue ou culture ? (ou les deux...)
- Est-ce que ça est arrivé que l'autre a mis en question une explication que tu as donné ? (si oui, qu'est-ce que tu as pensé ? Comment tu as réagi ? ça t'as dérangé ou non ? qu'est-ce que tu as dit ?)
- De 1 à 6, combien tu es satisfaite de
 - les aides de l'autre pour comprendre
 - langue
 - culture
 - la pratique de la langue
 - les aides de l'autre quand tu parlais
 - les aides données à l'autre
 - des sujets abordés

- Est-ce que tu te sens plus sûre quand tu dois parler en L2 ?
- Est-ce que tu penses avoir amélioré ton français/chinois ? Pourquoi (à partir de quoi tu le penses) ?
- Est-ce que tu as découvert des choses sur la culture française/chinoise ?
- Reprendre les attentes du début et voir si ça a été /reprendre les objectifs initiaux et faire faire une auto-évaluation.

Troisième partie : autoconfrontation (30 minutes)

Intro : avant tout désinhiber des attentes sociales : c'est très important que l'on me dit ce qu'on a fait et pensé pendant qu'on le faisait et non ce que l'on pense que l'autre s'attend.

1. La première phase de la confrontation doit être libre. Juste faire voir l'extrait et ensuite demander de le décrire.
2. Ensuite aller faire cibler plus de près d'après les intérêts de l'extrait, notamment en ce qui concerne les intentions et l'interprétation des intentions de l'autre (inférences d'après la pertinence). Cf. Gumperz 1982, 137 :
 - Qu'est-ce qu'il y a dans la façon de parler de X qui te fait penser que ... ?
 - Quelle serait une autre façon de dire la même chose ?
 - Est-il possible qu'elle voulait tout juste ... ?
 - Comment l'aurait-elle dit si ... ?
 - Comment tu as interprété de cette façon ? (quels indices de contextualisation ?)
3. Eventuellement demander faire expliciter les actions de manipulation de l'interface

A la fin demander si les contacts continuent. Si oui comment.

Annexe 4 : Carnet de bord

Jour et heure de la connexion :

Logiciel employé :

1. Programme de la session télé-tandem

Quels étaient les objectifs avant de commencer la session télé-tandem ?

Comment tu avais fixé ces objectifs ?

2. Première partie de la conversation (révision et retour sur la session précédente)

Est-ce que tu as révisé des éléments langagiers de la session précédente ?

Est-ce que tu as fait avec ton partenaire un retour sur les éléments culturels abordés dans la session précédente ?

Est-ce que cela a été utile ? (pour bien fixer les corrections, pour corriger une compréhension imprécise...)

3. Deuxième partie (conversation)

De quel(s) sujet(s) tu as parlé avec ton partenaire ?

Est-ce que le temps de parole était équilibré ou un des deux a parlé beaucoup plus que l'autre ?

Est-ce que vous avez utilisé la fonction de clavardage (chat) ?

Est-ce que vous avez eu recours à l'Internet ? Si oui, pourquoi ?

Est-ce que tu as toujours réussi à exprimer ce que tu voulais dire ? Si non, quand est-ce que tu as eu des difficultés ? D'après toi, pourquoi ?

Est-ce que pendant la conversation ton partenaire

a fait des corrections (par exemple de grammaire) ?

a fait des suggestions (par exemple de vocabulaire) ?

a pris des notes ?

Est-ce que pendant la conversation il y a eu des moments amusants ? Si oui, à propos de quoi ?

Est-ce que vous avez fait d'autres activités sauf converser ? ((jeux de rôle, exercices, lecture/traduction/ écriture des messages du forum)

4. Troisième partie (correction)

Combien de temps avez-vous consacré à la partie de correction ?

Quels éléments étaient corrigés ?

Est-ce que vous avez utilisé la fonction de clavardage (chat) ?

Est-ce que cette partie a été utile ?

5. Bilan

Est-ce que tu as atteint l'(les) objectif(s) que tu avais fixé(s) ?

Est-ce que tu as appris ou découvert des choses

sur la langue ?

sur la culture ?

Qu'est-ce qui a bien marché ?

Qu'est-ce qui pouvait marcher mieux ?

Est-ce que tu es satisfait de cette session ? Pourquoi ?

Annexe 5 : Démarches pour les enregistrements

Procédure pour mac

QuickTime + Audacity ou AudioRecorder

- Vérifier que la version de QuickTime supporte la capture dynamique de l'écran
- Installation de Audacity ou AudioRecorder
 - --- pas de données sur ce logiciel ---
 - Vérifier l'enregistrement –in et –out
 - Vérifier compatibilité avec QuickTime et Skype

Lors de la session

- C'est la personne qui enregistre (francophone) qui doit appeler
- Premier lancer QuickTime (<http://osxdaily.com/2010/11/16/screen-recorder-mac/>)
 - File
 - New Screen Recording
 - Record
- Ensuite lancer AudioRecorder
- Lancer Skype + appel
- session---
- Si la communication saute il n'y a pas de problèmes pour les enregistrements
- fin session---
- Arrêter l'enregistrement de AudioRecorder
- Arrêter l'enregistrement de QuickTime ensuite
- Récupérer le fichier de QuickTime et le fichier de AudioRecorder et les mettre dans un fichier comprimé unique portant comme nom la date de la session
- Envoyer le fichier
 - Si vous êtes sur Lille, on s'arrange avec des clés USB
 - Si vous n'êtes pas dans les environs par DropBox (pour 2GB compte 4 heures environ)

Procédure pour windows

AutoScreenRecording + Audacity

NB pour utiliser

- Installation de AutoScreenRecording 3.1
 - Dans les options sélectionner enregistrement en plein écran
 - Faire attention aussi au fichier de destination. Mieux sauvegarder sur le bureau
 - Faire le tour des options
- Installation de Audacity 1.2.6
 - Installer et paramétrer les options de sortie
 - Format
 - Fichier d'enregistrement
- Vérifier que la version de Skype est bien la 5.8
- Il faut avoir entre 5 et 10 GB d'espace libre sur le disque dur

Lors de la session

- C'est la personne qui enregistre (francophone) qui doit appeler
- Mettre le volume au maximum et mettre le microphone près des haut-parleurs
- Premier lancer Camstudio à plein écran
- Lancer Audacity
- Lancer Skype + appel

--- session---

- Si la communication saute, ne pas éteindre les logiciels
- AutoScreenRecord s'arrête automatiquement quand l'enregistrement atteint les 2GB.
A ce moment
 - Demander un moment au partenaire
 - Redémarrer l'enregistrement de AutoScreenRecording **en le signalant oralement** (autrement dit en le disant pour qu'on puisse ensuite aligner avec le son)

---fin session---

- Arrêter Audacity en premier
 - **NB** si Audacity fait un crash : au redémarrage du logiciel on vous demande si vous voulez effacer les données temporaires. **Dites non** et contactez le tuteur
- Arrêter AutoScreenRecord ensuite
- Récupérer les fichiers d'enregistrement et les mettre dans un fichier unique portant comme nom la date de la session
- Remettre le fichier
 - Si vous êtes sur Lille, on s'arrange avec des clés USB
 - Si vous n'êtes pas dans les environs à travers DropBox (pour 2GB compter 4 heures environ)

Annexe 6 : Transcriptions des entretiens

L de LS début

T = tuteur ; L= apprenante chinoise

[...]

T : est-ce que tu as déjà un compte skype ?

L : euh oui.

[...]

T : pourquoi tu as voulu participer à ce projet ?

L : pour mieux connaître la France et pour mieux parler le français et connaître les Français et comment euh les différences entre la France et la Chine.

T : ok d'accord. Ok. Je ai dire tout de suite qu'il faut faire attention quand on dit « connaître les Français » ou « connaître la France » parce que c'est vrai que ça aide à connaître mieux, mais ce n'est pas une connaissance totale. C'est toujours par le « moyen » d'une personne et donc c'est un point de vue, ok ?

L : oui.

T : donne une définition de ce que c'est qu'une langue.

L : ben je pense que la langue c'est un outil pour communiquer avec l'autre et on peut changer des informations, des idées à l'aide d'une langue.

T : des informations et des idées. Ça signifie quoi des idées ?

L : des idées ?

T : mh mh

L : euh comment on pense et l'attitude je crois, l'attitude sur quelque chose. Ça peut être différente.

T : ok euh des opinions ?

L : ouais des opinions.

T : ok. Compris. Indique trois adjectifs que tu associerais à la langue française.

L : euh c'est une langue précise difficile et régulière.

T : pourquoi précise ?

L : pour la grammaire je crois. C'est, comment dire, il y a beaucoup, les types de la grammaire c'est difficile à comprendre. Par exemple pour le passé il y a l'imparfait et plus-que-parfait et [inc]

T : donc c'est difficile ?

L : oui.

T : et pourquoi précis ?

L : par exemple la langue chinoise on peut dire quelque chose dans le passé mais on peut pas savoir est-ce qu'il s'est passé hier ou avant.

T : ok d'accord. Et enfin régulière ?

L : oui régulière. Par exemple les mots, les adjectifs et les adverbes, ils peuvent se transformer.

T : ok donc c'est parce qu'à partir d'un mot on peut faire un autre type de mot avec beaucoup de mots différents ?

L : oui euh par exemple il y a un adjectif c'est « vrai », mais l'adverbe c'est « vraiment ». C'est régulier je crois.

T : ok. et pour le chinois ? Tu peux donner trois adjectifs ?

L : le chinois c'est changeante je crois et ancienne et aussi régulière.

T : ok. changeante pourquoi ?

L : je sais pas comment dire.

T : qu'est-ce qui change dans la langue chinoise ?

L : je peux communiquer avec quelqu'un. Je veux dire quelque chose mais par beaucoup de moyens je crois.

T : ah il y a différentes façons pour dire la même chose.

L : ouais ouais.

T : d'accord. Et en français non ?

L : mais oui mais je crois le chinois c'est plus.

T : d'accord. Après c'était...

L : ancienne et régulière.

T : bon ancienne c'est par rapport à l'évolution ?

L : c'est par rapport à la langue française. L'histoire du chinois c'est plus long, peut-être 5000 ans donc c'est une langue ancienne.

T : d'accord, et régulière ?

L : régulière c'est aussi pour les mots. Dans un mot il y a plus de parties et il y a beaucoup de mots ils ont la même partie donc on peut savoir le sens peut-être quelque fois.

T : ok d'accord. Alors d'après toi que signifie-t-il apprendre une langue étrangère ? Qu'est-ce qu'il faut faire et qu'est-ce qu'il faut connaître ?

L : je pense qu'apprendre une langue étrangère signifie s'approcher à une culture différente, un mode de penser différent et d'une habitude de vie différente.

T : ok. ça signifie quoi mode de penser ?

L : ben pour la même chose. Je crois que c'est un chose signifie A et peut-être quelqu'un peut penser que c'est une chose comme B. Donc c'est différent. L'attitude est différente.

T : ok. l'attitude ? C'est-à-dire ? la même chose peut avoir plusieurs significations ?

L : oui.

T : tu peux me donner un exemple ?

L : je pense que c'est une chose positive mais d'autres peuvent penser que ce ne l'est pas.

T : ok d'accord. Je vois. Et après culture, c'est quoi une culture ?

L : la culture chinoise et la culture française c'est différente et les histoires sont différentes donc je crois.

T : ok. et pourquoi il faut connaître la culture, le mode de penser et l'attitude pour apprendre une langue ?

L : à mon avis une langue c'est un outil pour communiquer et donc apprendre une langue c'est pas la fin, c'est pour connaître les choses exotiques je crois.

T : ok d'accord. Alors si j'ai bien compris, euh apprendre une langue étrangère n'est pas suffisant pour communiquer il faut connaître aussi la culture, le mode de penser et les attitudes pour bien communiquer ?

L : oui.

T : ok. et pour apprendre une langue étrangère, qu'est-ce qu'il faut faire ?

L : premièrement il faut apprendre le vocabulaire et la grammaire pour utiliser bien cette langue. Et puis il faudra étudier la littérature et l'histoire pour connaître la culture je crois.

T : ok d'accord. D'un point de vue langagier, quelles sont tes attentes pour la participation à ce projet ?

L : mon attente est de mon partenaire et moi, nous pouvons tous utiliser mieux la deuxième langue.

T : ça signifie quoi utiliser mieux ?

L : parler couramment une langue et on peut l'utiliser pour se communiquer, pour changer [échanger ?] des opinions je crois.

T : d'accord. Et d'un point de vue culturel ?

L : c'est connaître mieux la vie des français et la société française et pourquoi les Français vivent comme ça.

T : alors la vie des Français, c'est-à-dire ?

L : euh c'est-à-dire la vie professionnelle et la vie familiale.

T : Euh dans le cas du télé-tandem ce sera plutôt la vie étudiante et la vie familiale aussi. Dans quelle mesure ? comment on va à l'université, comment on a des relations dans la famille. C'est des choses comme ça ?

L : ouais.

T : la société ça comme objectif, comme attente c'est très large.

L : oui. La société française et le système je crois, le système politique et le système économique.

T : d'accord donc c'est du côté des institutions ?

L : institutions ? oui.

T : et pourquoi ils vivent comment ça. Alors si par exemple je te demandais comment... comment c'est la vie étudiante chinoise, comment est la société chinoise et pourquoi les chinois vivent comme ça, est-ce que tu pourrais donner des réponses ?

L : ben c'est une question pas précise.

T : mh mh

L : donc dans quels aspects ?

[...]

T : par exemple le théâtre dans la rue [广场舞], si je te demandais pourquoi c'est comme ça ?

L : euh je crois que les gens qui participent dans des activités comme ça, les personnes âgées, et ils n'ont pas de travail et au jour il faut faire des ménages pour les femmes et les hommes aussi, mais le soir les enfants sont rentrés dans la maison et il n'y a plus de choses à faire donc aller ensemble c'est mieux.

T : et tu crois que tout le monde pense comme toi ?

L : ah non.

T : voilà, donc c'était là que je voulais arriver. C'est-à-dire on peut essayer bien sûr de donner des explications de ce qu'on voit dans une société, mais ce n'est pas sûr que c'est l'explication.

L : oui.

T : enfin, si c'était si facile la sociologie n'existerait pas... donc c'est bien d'échanger, de parler de ça. Mais peut-être pour avoir un point de vue plus large, dans ce cas là, il vaudra mieux utiliser aussi le forum et non seulement la discussion. Si c'est un sujet qui vraiment intéresse, si non on parle un moment et après on passe à autre chose. Ok ?

L : d'accord.

T : et qu'est-ce que tu t'attends de ton partenaire ?

L : j'espère qu'il est facile de communiquer avec lui ou elle et puis il ou elle aime la langue chinoise ou la culture chinoise ou la Chine et il ou elle aime partager ses idées avec moi. Et j'espère aussi il ou elle peut corriger mes fautes quand je parle.

T : alors. Il y a pas mal de trucs. Ça signifie quoi quelqu'un avec qui c'est facile de communiquer ?

L : je crois que c'est-à-dire c'est une personne qui aime parler, qui n'est pas très tranquille je crois.

T : tranquille, timide ?

L : oui timide.

T : bon pour la Chine la langue et la culture chinoise je crois que c'est sûr, si non il y aurait pas de participation au projet. Partager les idées avec moi oui, ça c'est l'un des buts, enfin ça peut être quelque chose qui engage très bien la conversation. Et corriger mes fautes quand je parle. Les fautes... quelles fautes ?

L : les fautes de la langue.

T : par rapport à quoi ?

L : par rapport à la grammaire ou les explications.

T : explications ?

L : les mots que je n'utilise pas très bien.

T : l'utilisation du vocabulaire ?

L : ouais.

T : ok.

L : et la façon que je parle.

T : c'est-à-dire ?

L : c'est-à-dire que je parle le français comme la façon parle le chinois. Enfin c'est-à-dire je veux parler quelque chose en français mais je sais pas comment dire et donc je vais dire quelque chose comme la façon de chinois, mais les Français ne peuvent pas...

T : c'est par rapport à la syntaxe ?

L : ouais.

T : c'est-à-dire l'ordre de la phrase ?

L : oui.

T : ok d'accord. D'accord, c'est tout pour les fautes de langue ?

L : euh.

T : ok. et qu'est-ce que tu penses que ton partenaire s'attends de toi ? Comment tu pourrais l'aider pour cela ?

L : je pense que je peux exprimer la langue chinoise et la culture chinoise pour lui et je peux lui dire comment parler le chinois comme les Chinois le parlent.

T : d'accord. Et quand est-ce que tu vas expliquer des faits de la culture chinoise ? dans la partie chinoise ou dans la partie française ?

[...]

L : en utilisant le chinois ou le français ?

T : voilà. Parce que tu vois, on parle la moitié du temps en français et la moitié du temps en chinois. Et quand est-ce que tu parles de la culture chinoise ?

L : euh je pense que tout est bien.

T : pourquoi ?

L : peut-être vous voulez dire est-ce que je peux lui dire le chinois ou le français pour exprimer les questions ?

T : je veux tout simplement savoir qu'est-ce que tu penses, quelle langue tu penses que c'est mieux utiliser pour expliquer à ton partenaire la culture chinoise

L : euh le chinois c'est mieux je crois.

T : pourquoi ?

L : euh c'est la langue maternelle pour moi donc je peux l'utiliser bien.

T : voilà. Donc la règle du jeu, dans le télé-tandem, c'est aussi de se compliquer un peu la vie, parce que si tu parles de la culture chinoise dans la partie en chinois, ça va être surtout toi qui parle.

L : oui.

T : alors que normalement c'est l'apprenant de chinois qui doit s'entraîner. Même chose pour le français : si tu pose beaucoup de questions sur la culture française dans la partie en français, c'est surtout ton partenaire qui va parler, alors que toi, tu pose juste une question de temps en temps. Donc je vous conseille, même si ça semble un peu bête, de parler de la culture chinoise dans la partie en français comme ça c'est toi qui parle le plus – en tout cas tu vas utiliser des mots chinois, des mots qu'on peut pas traduire – et de parler de la culture française en chinois, comme ça ce sera l'autre qui s'entraîne pour exprimer les choses.

L : d'accord.

T : après c'est un conseil, vous voyez et si ça marche pas du tout, vous laissez tomber et chacun utilise sa langue maternelle pour expliquer ces choses. Donc euh, indique trois différences entre ce type de projet et un cours de conversation traditionnelle.

L : premièrement je crois qu'on peut se communiquer n'importe quoi qui s'intéresse. Et deuxième on peut connaître la culture plus vivement. Et la troisième je crois qu'on peut se discuter et corriger les fautes.

T : on peut dire on peut parler de plusieurs sujets c'est ça ?

L : oui.

T : on peut connaître la culture plus vivement. C'est-à-dire ?

L : maintenant on connaît la culture dans les livres, mais peut-être les livres sont vieux. Ça ne marche pas maintenant.

T : ok. Et donc plus vivement ça veut dire la culture plus actuelle ?

L : oui.

T : ok d'accord. Et on peut discuter et corriger les fautes, enfin discuter oui, corriger les fautes on le fait pas déjà dans un cours de conversation ?

L : ben dans les cours de conversation on peut préparer, c'est-à-dire nous faisons une conversation et je peux écrire je vais parler ça et ça. Et je crois que c'est pour écrire c'est pour s'améliorer écrire, mais c'est pas pour parler.

T : ok. donc dans un cours de conversation la conversation est déjà préparée ?

L : ouais. [inc]

T : donc quand on prépare pas la conversation c'est pas facile. C'est ça ?

L : je crois que dans des cours de conversation la langue orale est précis. Il ne change pas. Mais quand on parle la langue est changée.

T : changée par rapport à...

L : par rapport à... au début on peut discuter une question et je ne sais pas qu'est-ce que tu vas parler.

T : ah ok d'accord.

L : donc je ne peux pas lui répondre à l'avance.

T : ah oui d'accord, tu ne peux pas préparer la réponse à l'avance. Ok je vois. Et quelles sont les conséquences de ces différences ? c'est-à-dire, on peut dire tout, donc ?

L : premièrement on peut connaître mieux les choses qui nous intéressent et deuxième on peut améliorer le niveau de la langue. Troisième je crois que c'est aussi pour connaître la culture.

T : améliorer le niveau de la langue ? ça c'est par rapport au fait que l'on peut corriger les fautes, c'est ça ?

L : et on peut pratiquer, parler la langue à l'oral.

T : et connaître mieux la culture. Ok. Pratiquer mieux l'oral signifie quoi ?

L : signifie on peut parler la deuxième langue plus couramment et plus correct.

T : d'accord. Qu'est-ce que tu veux être capable de faire à la fin de ton parcours ?

L : ben je crois que pour parler le français plus couramment et pour être plus courageuse de communiquer avec les Français.

T : être plus courageuse c'est-à-dire ?

L : c'est-à-dire peut-être qu'au début quand je rencontre un Français peut-être je ne peux pas communiquer avec lui.

T : pourquoi ?

L : j'ai peur [rire]

T : tu as peur de quoi ?

L : de faire des fautes.

T : ah. Ok. Et si on fait une faute, qu'est-ce qui se passe ?

L : c'est comme ça [rire].

T : ben on fait une faute et après on la corrige. C'est pas trop grave, enfin c'est grave si après on la corrige pas plutôt. D'accord, donc être plus courageuse et parler français plus couramment. [...] et comment tu veux faire pour faire ça ?

L : euh ben par les outils d'Internet et par préparer complètement à l'avance et réviser après chaque fois de rencontre.

T : là il y a quelque chose qui cloche. Tu m'as dit tout à l'heure que l'intérêt du projet par rapport à un cours de conversation est qu'on prépare pas tout parce qu'on sait pas ce que l'autre va dire.

L : ouais.

T : et là maintenant tu me dis que tu veux préparer tout à l'avance ?

L : ben je crois que c'est-à-dire préparer le matériel. Au début on a un sujet et on peut préparer. Par exemple mon partenaire s'intéresse à l'histoire d'une ville chinoise.

T : ok, par exemple.

L : par exemple Pékin. Et donc je vais préparer l'histoire de Pékin et par exemple pourquoi il s'appelle Pékin, le nom de Pékin et l'histoire.

T : ok donc je vois, faire des recherches sur le sujet dont on va parler. D'accord. Oui, il faut aussi penser que les choses qui font les plus parler, c'est quand on échange des idées, ce qu'on pense à propos de quelque chose. Ça, ça fait beaucoup plus de conversation que, on va dire, faire des recherches. Parce que quand on fait des recherches après on fait ce qu'on appellerait plutôt un exposé et oui, ça peut être une chose mais c'est peut-être pas le but principal du dispositif. Ok. autre chose ?

L : et réviser après. [explication du parcours]

S de LS début

T = tuteur ; S= apprenante française

[...]

T : vous avez appris d'autres langues étrangères j'imagine. Lesquelles ?

S : l'anglais et j'ai fait un peu d'espagnol il y a longtemps.

T : d'accord. L'anglais c'est à partir du primaire ?

S : à partir du collège, mais je parle couramment parce que je suis partie en Chine l'année dernière à Nanjing et je parlais l'anglais et le chinois.

T : ok d'accord. Je suis partie en Chine donc je parle anglais c'est un peu...

S : c'est vrai qu'il y avait beaucoup d'étudiants étrangers et entre étudiants étrangers on parlait l'anglais.

T : d'accord. En Chine où ?

S : à Nanjing.

T : à Nanjing. Ok. et espagnol ?

S : espagnol, au collège.

T : au collège. Seulement au collège et après arrêté au lycée.

S : lycée mais arrêté en terminale.

T : d'accord. Alors. Et chinois, vous l'apprenez depuis ?

S : le lycée.

T : le lycée. Et à l'université vous avez eu un parcours culturel ou bien LEA.

S : c'était LEA.

T : d'accord. Ok. Ces langues vous les avez toujours apprises dans un cours de langue ?

S : oui.

T : et en plus vous avez fait un séjour de...

S : un an.

T : ok. [...] d'après vous, c'est quoi une langue ?

S : une langue c'est un moyen de communication mais c'est lié à une culture à une histoire, c'est pour ça qu'il pourrait y avoir certaines difficultés pour traduire un mot [inc] culturel je pense.

T : ok. dans quelle mesure il y a un lien entre la culture et l'histoire et donc la langue dans la communication ?

S : la langue évolue avec l'histoire et comment dire. Je parle pour le français des mots qui remontent à une certaine histoire à une culture que les chinois ont eu totalement différente donc il faut pouvoir expliquer cette [inc] culturelle.

T : d'accord. Ou donc c'est des questions d'étymologie, mais c'est quoi la relation avec la communication ?

S : avec la communication ? ben une langue sert [rire] à communiquer.

T : oui, mais. D'accord je reformule ma question. Quand vous parlez, quand vous êtes en situation de communication par exemple pour le français ou le chinois, dans quelle mesure l'étymologie des mots peut avoir une influence d'après vous ?

S : pour expliquer le sens de certains mots.

T : ok. bon.

S : [rire]

T : vous pourriez me donner un exemple ?

S : vous avez pas l'air d'accord.

T : non non. Moi je suis d'accord ou je suis pas d'accord. C'est pas ça le problème. C'est que je n'ai pas bien compris. C'est ça.

S : ça serait quoi un exemple...

T : en chinois ou même en français.

S : euh un exemple on va dire tout bête. Par exemple, comment dire, partons sur l'amitié. La conception de l'amitié en Chine et en France n'est pas vraiment la même. Et si je veux expliquer il y a différents mots, différents degrés en français un copain, un compagnon, un ami et je peux me servir de l'exemple de compagnon qui vient du latin qui signifie partager le pain et expliquer la dimension que ça peut avoir par rapport à l'amitié en Chine, la notion d'amitié en Chine parce que moi je me suis aperçue dans mes échanges avec les Chinois quand je voulais être amie avec eux que c'était assez différent de ce que nous, nous avions en tête.

T : ok d'accord. Donc pendant la communication vous envisagez d'explorer aussi cette dimension étymologique.

S : oui si possible.

T : ok. ben ça c'est déjà un objectif.

S : en Chine les caractères ont une significations aussi [inc].

T : d'accord on passe à la langue française. Est-ce que vous pourriez me donner trois adjectifs qui d'après vous décrivent bien la langue française ?

S : compliquée [pause] là franchement...

T : compliquée pourquoi ?

S : parce que c'est quand-même, comparée à l'anglais ou autre il y a certaines règles de conjugaison qui peuvent paraître assez complexes quand on étudie le français et en plus devoir les expliquer c'est pas toujours évident.

T : donc c'est compliqué à expliquer aussi.

S : voilà ben si on me demande pourquoi on dit ça et pas ça, trouver la bonne explication. Après il y a des règles que nous on a appris comme ça, on l'a dans le crane depuis que nous on est tout petit.

T : d'accord. Et est-ce que vous déjà eu l'occasion d'être face à ces problèmes ? quelqu'un qui vous demande pourquoi en français on dit comme ça et pas d'une autre façon ?

S : ouais.

T : réponse, c'est comme ça. C'est ça ?

S : ben, ça dépend. Ben oui moi j'essayais de leur expliquer mais souvent quand je parlais avec des Anglais qui parlaient un peu français et il y avait des erreurs et j'essayais de leur expliquer et c'était mais pourquoi, pourquoi par exemple on dit un animal des animaux ? Comme ça j'en sais rien, on me l'a appris comme ça.

T : ok d'accord. Peut-être du moins un autre adjectif pour le français ?

S : [...] ben plein d'influences différentes je pense. C'est pas vraiment un adjectif...

T : ok ben, ça décrit quand-même. Plein d'influences ?

S : d'influences d'autres langues.

T : ah ok. A quel niveau ?

S : il y a beaucoup de racines latines euh on utilise de plus en plus des mots dérivés de l'anglais. C'est une langue qui change aussi, au fil des années.

T : ok bon, oui. Il faut dire que toutes les langues évoluent. En passant au chinois alors, est-ce que vous pourriez me donner trois adjectifs par rapport au chinois ?

S : super-compliquée aussi [rire] au niveau de l'écrit c'est sûr. C'est difficile de décrire une langue quand-même.

T : oui. C'est pour ça que j'utilise l'escamotage de donner trois adjectifs. Ben si on pense à l'oral aussi ?

S : ouais avec les tons.

T : c'est-à-dire c'est super-compliquée à l'oral aussi ; c'est ça ?

S : [rire] ouais c'est pas évident non plus.

T : pour l'écrit c'est par rapport à quoi ?

S : c'est un gros travail de mémorisation je crois. Quand j'étais à Nanjing tous les après-midi je recopiais les nouveaux caractères qu'on avait vu le matin après pour pouvoir les retenir un maximum.

T : d'accord. Donc ça passait surtout par le visuel, en écrivant.

S : en fait on était divisés, on avait deux heures d'oral, deux heures d'écrit, deux heures d'écoute. Et pour l'écrit oui ça demandait plus de travail parce que les caractères on nous les dictait et il fallait qu'on sache les réécrire, les lire et enfin pour moi après c'était mon moyen.

T : ok ok. c'est quoi la différence entre oral et écoute ?

S : alors oral c'était à nous de discuter, de mettre en pratique ce qu'on avait appris, et écoute et il fallait les apprendre avec des questions de compréhension.

T : ok d'accord. Donc c'est surtout la mémorisation des composantes de chaque caractère et la position peut-être ?

S : mh.

T : et pour l'oral ?

S : pour l'oral, les tons c'est une catastrophe. C'est ben il y a beaucoup de vocabulaire. Enfin ils ont plein de mots pour dire la même chose, justement et des différences mais vraiment minuscules qu'on comprend pas toujours du premier coup.

T : ou bien le même mot qui dit plein de choses aussi, mais bon, là il y a le contexte donc ça va.

S : voilà.

T : ok d'accord. Là encore peut-être quelque chose de plus pour le chinois ?

S : ...

T : par exemple par rapport à votre expérience en Chine

S : ben je me suis rendue compte que les caractères enfin le prof nous expliquait l'histoire de chaque petit caractère pour qu'on le mémorise mieux ; pourquoi telle clé était avec tel caractère et la liaison entre eux et enfin [inc]. [...]

T : et ça marchait pour mieux mémoriser les caractères justement ?

S : ouais, on arrivait à pas se tromper par exemple sur les mots où vous savez on change de caractère. Là j'ai pas d'exemple en tête tout de suite mais c'est 故事 l'histoire, mais si on change les caractères c'est plus du tout la même signification. [...] j'avais fait des listes.

T : ok. et pour l'apprentissage des langues, d'après vous qu'est-ce que signifie apprendre une langue ? et qu'est-ce qu'il faut faire pour apprendre une langue et qu'est-ce qu'il faut connaître ?

S : qu'est-ce qu'il faut faire ben la pratiquer. Qu'est-ce qu'il faut connaître ? je dirais qu'il faut pas forcément connaître mais il faut être curieux. Et il y a des grosses différences avec la Chine culturellement parlant donc il faut être curieux de connaître ces différences et de savoir comment ça se passe et sortir un petit peu de ce que nous on a appris en France.

T : est-ce que je pourrais résumer ça en disant « rester ouvert » ?

S : ouais.

T : pratiquer la langues, bon. Pour le télé Tandem ce sera surtout l'oral je crois. Et pourquoi la pratique de la langue ça aide pour l'apprendre ?

S : ben parce que je me suis rendue compte pendant mon expérience en Chine que si je connaissais pas les caractères savoir les dire pour me faire comprendre c'était déjà bien [rire].

T : ok d'accord. [...] pratiquer une langue être, curieux rester ouvert et ne pas se renfermer par rapport à une différence qui peut être étonnante ou choquante même.

S : voilà.

T : ok d'accord. Alors on en vient aux attentes. Pour ce projet, qu'est-ce que vous attendez du point de vue de l'apprentissage de la langue ?

S : le fait de pratiquer avec un étudiant ça va m'aider à former mes phrases à m'exprimer correctement, enfin j'espère.

T : former les phrases c'est pour la syntaxe ?

S : ouais des points de grammaire en me disant ça, ça va aller dans tel endroit de ta phrase c'est pas. Même si j'arrive à me faire comprendre, je serai correcte au moins.

T : ok. et est-ce qu'il y a des points particuliers qui vous intéressent ou bien ce sera au fur et à mesure pendant la conversation on voit les erreurs qu'il y a et alors on les corrige ?

S : ouais ce serait plus ça quand-même. Je me vois pas, enfin, je sais qu'il faut que ça soit n minimum un cours, mais je me vois plus discuter avec la personne de ce qu'elle veut savoir comme ça je me prépare pour la semaine d'après et elle aussi, mais que ça soit dans la forme d'une discussion pas : ah non ça il faut pas. Assez fluide on va dire.

T : d'accord. Comment vous comptez vous faire corriger la grammaire ? tout e suite, à la fin ?

S : tout de suite au fur et à mesure, sans que ça prenne énormément de temps.

T : après il faudra voir aussi si il y a trop de corrections on ne peut pas communiquer.

S : ouais dans ce cas là s'il y a trop d'erreur, il faudra voir avec l'étudiante avec qui je serai.

T : et aussi si ça arrive, faire une liste ça peut être très démotivant. Donc il faut garder la motivation déjà d'n côté et aussi essayer de cibler les fautes qui reviennent le plus souvent et les plus importantes dans la communication.

S : d'accord.

T : il faut penser que dans le télé Tandem le but principal est bien sûr la communication, mais un des risques dans ce type de projet c'est qu'une fois que la communication passe, ça suffit, même si c'est pas correct. Alors que non, justement il faut faire un travail sur la correction, sur la grammaire par exemple, mais il faut l'explicitier, il faut le demander explicitement au partenaire de façon à l'avoir. Et à l'inverse quand il y aura la partie en français, essayer de ne pas être trop euh permissif, pour les erreurs de l'autre personne. Si elle demande à avoir une correction grammaticale, même si la communication passe, soit corriger tout de suite soit prendre des notes pour la fin de la session. Un des problèmes de trois partenariats de l'année dernière était qu'ils avaient appris à parler très fluidement, ils avaient plus la gêne du début, mais c'était toujours les mêmes erreurs du début.

S : ok.

T : et par rapport à la culture, quelles sont vos attentes ?

S : je sais pas trop. Enfin, ayant passé un an, j'ai déjà appris beaucoup de choses sur la Chine. Je pense voir avec l'étudiant ses attentes pour la culture française et pour ce qui est de la culture chinoise, discuter pour voir ce [inc] justement et voir au fil du temps par exemple si on se parle un jour et que le lendemain c'est une fête fériée en Chine, peut-être quelque chose là-dessus.

T : d'accord. Les fêtes et le traditions ?

S : ouais. L'actualité aussi, pour avoir un point de vue chinois. Ça pourrait être intéressant.

T : et après ? parce qu'avec le mot culture on indique beaucoup de choses. Les fêtes, les traditions, d'habitude là-dessus on part aussi sur l'alimentation, les choses typiques. Mais justement comme vous avez déjà été en Chine, vous savez qu'on mange un certain type de pour ainsi dire tarte pour la fête de la lune

S : gâteau.

T : oui, gâteau ; le 月饼. Donc fête, traditions, actualités, et est-ce qu'il y a d'autres choses qui vous intéressent ? Peut-être pas trop sur la vie quotidienne, encore que, vous avez été à Nanjing, à Dalian peut-être ça se passe différemment.

S : ce sera pas la même chose.

T : peut-être aussi essayer de comparer un petit peu aussi ?

S : ouais.

T : et culture littéraire ?

S : oui, parce que je connais pas du tout. J'ai eu des cours de civilisation mais on s'est jamais arrêté sur le côté littéraire. Pour les différents modes de penser, les philosophies, c'est vrai que ça peut être intéressant.

T : je pose la question.

S : non mais c'est vrai que j'y avais pas pensé. Comme justement je n'ai jamais travaillé dessus.

T : parce que justement de l'autre côté il y a des gens qui ont parcouru littéraire, donc il y aura des fortes attentes littéraires et il faudra dire si on a envie de parler de littérature française, dire que ses propres compétences sont à un

certain niveau. Une chose qu'il faut absolument faire, c'est de négocier les sujets. C'est-à-dire qu'il faut non seulement vouloir parler de quelque chose, mais voir aussi ce que le partenaire peut apporter ou non.

S : oui oui, bien sûr. C'est pour ça que j'ai un peu du mal à expliquer mes attentes plus précisément parce que je pense qu'il faut voir avec l'autre étudiant. Il faut savoir s'adapter par rapport à l'autre.

T : surtout par rapport aux demandes sur la culture française. Justement, qu'est-ce que vous attendez de votre partenaire et comment il pourrait vous aider concrètement ?

S : j'ai pas d'attentes particulières, j'attends de voir avec qui je vais être pour voir avec la personne ce qu'on peut faire.

T : est-ce que vous avez déjà eu des cours de conversation en classe ?

S : pour le chinois oui. Enfin, c'était censé être ça mais c'était la prof qui parlait beaucoup et on avait des petits sketches à faire entre nous. Après en Chine il y avait un système de 辅导, c'est les partenaires de langue, mais j'ai pas pu le faire. Et après j'avais une amie chinoise mais on parlait toujours anglais.

T : ok. Et d'après vous quelles peuvent être les différences entre le cours oral, le 辅导 et le télétandem ?

S : par rapport au cours on restait quand-même basé sur un livre, c'était des discussions basiques, du vocabulaire, après c'était à nous de l'adapter. Donc ça reste très scolaire. Avec le 辅导 en Chine on parlait de tout et de rien. [...] C'était de la discussion pas très élevée. Avec le tandem, je sais pas trop ce que ça va être en fait.

T : et par rapport au fait que ça se passe par Internet ?

S : gros désavantage le décalage horaire et une connexion pas toujours bonne et quand on est censé parler ça compte. Avantage c'est que en étant sur Internet on va pouvoir envoyer des liens pour que j'aie ensuite voir tel ou tel truc et un échange ça peut être de photos, de vidéos, de textes... C'est quand-même pas mal de choses.

T : partage des applications. Oui. [questions techniques]. A la fin du parcours vous voulez être capable de...

S : de faire moins d'erreurs au niveau de la grammaire. D'avoir plus de vocabulaire.

T : le vocabulaire c'est par rapport à quel domaine particulier ?

S : non, ce sera pour les sujets dont on parle.

T : les sujets dont on parle ?

S : ce sera à voir avec l'étudiant.

T : vous disiez par rapport à l'actualité, peut-être des comparaisons par rapport aux fêtes en Chine et en France. En tout cas si vous voulez voir ça avec votre partenaire, il faudra faire une fiche des thématiques à aborder à la fin de la première rencontre comme base pour l'autoévaluation en fin de parcours, pour que ce ne soit pas trop restreint.

S : non mais je pense au niveau global, que ça ne m'arrive pas d'être toujours en train de chercher les mots comme ça m'arrive en ce moment quand je parle avec mes camarades de classe chinois.

T : et quand vous êtes en situation de communication et qu'il vous manque un mot, la première chose que vous faites ? vous essayez de dire la même chose d'une autre façon ?

S : oui.

T : ça marche ?

S : pas toujours.

T : à ce point là, on demande le mot en chinois et quand on vous donne le mot en chinois ?

S : j'essaie de le mémoriser. Je vais le répéter plusieurs fois et après je dis ok c'est bon et on continue.

T : Oui justement, parce que l'un des problèmes quand on se fait donner du vocabulaire dans la communication, on passe sur le vocabulaire et après on continue à communiquer, puisque le but justement c'est de dire quelque chose. Avec les logiciels ça va se passer on tape le mot et donc après on l'a dans la conversation. Si non il faudrait vraiment prendre des notes.

S : oui c'est ce que je pensais faire, et chercher après de mon côté.

T : et aussi, pour mieux le mémoriser, au-delà de l'explication des composantes du mot, c'est peut-être bien de le replacer dans le contexte d'où il est sorti. Par exemple la phrase qu'on avait utilisée. Si on se rappelle la phrase ensuite ce sera plus facile de rappeler le mot aussi. Donc à ce moment là il y aura pas une liste de mots, mais une liste de phrases par exemple avec un mot souligné. [programmation et questions sur l'évaluation].

L de LS fin

T = tuteur ; L= apprenante chinoise

[...]

T : combien de fois tu as rencontré ton partenaire sur Internet ?

L : il y a 5 fois.

T : et chaque fois vous faisiez deux heures, une pour le chinois et une pour le français.

L : oui c'est ça.

T : et vous utilisiez Skype ou MSN ?

L : Skype.

T : et tu étais où d'habitude, l'hypersalon ou ta chambre ?

[...]

L : ah dans la chambre.

T : ok.

L : dans la chambre ça marche, pas très bien mais ça va.

T : [...] est-ce que les questions ou les observations ou la façon de faire de ton partenaire te semblaient quelque fois un peu bizarres ?

L : c'est bien, il n'y a pas quelque chose de bizarre.

T : et est-ce qu'il y a eu des questions sur la langue ou la culture chinoise qui t'ont fait voir la culture ou la langue chinoise d'une façon différente ?

L : euh oui, elle voulait savoir les [inc]

T : [...]

L : je voudrais dire que euh on a cinq fois des rendez-vous et le premier c'est le 1^{er} novembre et quand je parle, je parle de Confucius mais en chinois et S m'a dit quelque chose sur le [?]. Mais c'est la première fois donc on se trompe de langue parce que je parle en chinois de quelque chose de la Chine et elle parle en français de quelque chose de la France. Mais le deuxième c'est quelque chose sur la littérature chinoise et française. De ma part j'ai parlé de 钱钟书, un auteur chinois mais en français et elle m'a dit quelque chose sur Maupassant et Chateaubriand.

T : en chinois ?

L : oui en chinois. La littérature et quelque chose comme ça. Et la troisième fois j'ai dit quelque chose sur les fêtes chinoises et françaises. Et la dernière fois on discute quelque chose sur la vie d'étudiant comme moi je vis ici et je discute ma ville [inc].

T : d'accord. Est-ce que tu as découvert des choses sur la langue ou la culture françaises ?

[problèmes techniques]

L : c'est difficile de comprendre sur [inc] mais elle m'a dit vraiment des choses très bizarres de comprendre. Et elle m'a dit aussi quelque chose sur le mariage en France et aussi avant il y a des grèves très graves en France.

T : ok. et comment tu faisais pour aider ta partenaire pour la langue chinoise. Par exemple si elle comprenait pas, qu'est-ce que tu faisais pour lui expliquer ?

L : d'abord j'essayais d'expliquer en chinois mais il y a quelque fois que c'est un peu difficile pour moi et aussi pour elle parce que c'est pas très facile de comprendre quelque chose en chinois. Si je parle très vite, si je parle des mots nouveaux, peut-être c'est très difficile de comprendre donc quelque fois j'explique en français. Et quand elle parle aussi quelque chose en Chine on ne l'utilise pas, je vais noter et lui dire.

T : d'accord. Et quand tu expliquais en chinois est-ce que tu parlais plus lentement ?

L : oui oui.

T : et s'il y avait un mot nouveau, tu essayais de l'expliquer en chinois ou tu essayais de donner une traduction en français ?

L : au début en chinois mais si c'est très difficile en français aussi. Et il y a quelque temps que je vais écrire pour elle, pour comprendre mieux.

T : en quelle langue ?

L : en chinois.

T : et en chinois en caractères ou le *pinyin* aussi ?

L : en caractères sans le *pinyin*. [inc] Mais une fois je lui ai posé une question est-ce que tu as appris le *pinyin* et elle ne comprend pas donc [inc]

T : d'accord. Compris. Est-ce que tu te rappelles un exemple d'un mot très difficile qu'elle n'avait pas compris en chinois ?

L : euh [...] elle dit quelque chose mais pas dans la façon d'utilise en Chine et je vais lui dire et une fois elle me dit quelque chose et après [inc]

T : ok d'accord je vois. Et de l'autre côté, quand vous parliez en français, comment elle t'aidait pour améliorer ton français et ta connaissance de la culture française ?

L : par exemple si je dis quelque chose de grammaire elle m'a dit [inc] elle m'a compris tout de suite et elle m'a dit une fois et elle m'a corrigé tout de suite parce que quelque fois les articles ou les noms masculins ou féminins et elle m'a dit tout de suite et puis aussi la laine quand je dis quelque mot en France on utilise pas et elle m'a dit.

T : d'accord. Et si elle te disait quelque chose en français que tu comprenais pas, qu'est-ce qu'elle faisait pour t'expliquer ?

L : elle m'a expliqué bien. Elle citait quelques exemples pour mieux comprendre.

T : donc elle t'expliquais surtout avec des exemples.

L : euh oui. Une fois par exemple j'ai utilisé un mot, une expression et elle m'a dit dans quelle situation on l'utilise.

T : ok.

L : donc si je vais dire quelque chose très en chinois parce que sur la machine de traduction j'ai trouvé quelque mot mais pas très français et elle m'a dit comment dire en français.

T : ok donc c'est-à-dire que si par exemple tu étais en train d'expliquer quelque chose en français tu trouvais un mot dans le dictionnaire mais elle disait « ça sonne bizarre. En français ça se dit pas. ». C'est ça ?

L : oui.

T : ok d'accord. Et question : maintenant tu as fais déjà dix heures plus ou moins avec elle. Si tu devais recommencer, est-ce que tu ferais quelque chose de différent ?

L : à mon avis notre communication tout d'abord on va décider [?] quelque chose pour la dire, le sujet qu'on va dire la première fois, mais par exemple la littérature, la littérature chinoise est très difficile à expliquer à un Français ou aux étrangers, surtout en langue étrangère, c'est très très difficile. Parce qu'elle n'a rien lu d'articles en Chine. Quand je parle d'un auteur, elle ne comprend pas et je ne sais pas comment dire.

T : je vois, je sais bien que c'est difficile la littérature traditionnelle.

L : oui, mais c'est aussi dans la culture française parce que les auteurs que je sais, c'est surtout les auteurs anciens, le XVIII^e siècle ou le XVII^e siècle c'est très ancien. Et je sais pas qu'est-ce que les Français lisent en France. Donc je sais pas parler [?] les écrivains français et c'est dommage de communiquer parce qu'on lit pas la même chose.

T : d'accord. Est-ce que c'est elle qui avait demandé de parler de la littérature chinoise ?

L : c'est nous, c'est les deux nous avons décidé la littérature chinoise et la littérature française.

T : ok d'accord.

L : [inc] et je voudrais dire une autre chose. Parce que le télé-tandem me permet de savoir la culture, mais je voudrais savoir la culture, les choses les plus nouvelles, parce qu'on a pris des choses un peu anciennes, dans les années '80 et on sait pas comment font les Français de maintenant. Donc hier [?] on se bavarde un peu d'autres choses parce que c'est comme la communication. Mais si moi je dit quelque chose en français, quelque chose sur la Chine, et elle dit quelque chose en chinois on ne peut pas communiquer, c'est seulement écouter.

T : j'ai pas très bien compris la dernière partie de ce que tu disais, qu'on arrive pas à communiquer. Pourquoi ?

L : parce que en fait on a un sujet au début, par exemple on va dire quelque chose sur les fêtes chinoises et les fêtes françaises, mais ce que je sais des fêtes françaises, c'est seulement le nom et la période et je sais pas pourquoi et quelle origine et ce qu'elle te dit c'est seulement le nom, la date, on fête comment. Donc c'est come ce que je vois dans les livres, mais c'est très difficile pour lui de dire les fêtes françaises en chinois. C'est aussi très difficile pour moi de dire les fêtes chinoises en français. Et c'est pas grave quand je parle français et elle parle chinois, c'est seulement qu'à mon avis c'est pas une communication, c'est seulement quelque chose qu'on a préparé avant et on dit à quelqu'un, à elle, et elle écoute, seulement. Par exemple elle me dit quelque chose et je l'écoute.

T : d'accord. Ok, alors. On va prendre un exemple. Par exemple une fête française qu'elle t'explique en chinois. Pendant qu'elle t'expliquais, est-ce que tu lui posais des questions ?

L : euh oui, je lui pose quelques questions, mais [rire] mais en fait... par exemple, il y a une fête chinoise traditionnelle, par exemple la fête des bateaux dragons. Et elle veut sa- je voulais lui dire quelque chose en détail quelqu'un et la cuisine mais quelque fois c'est difficile de dire. Et aussi je lui pose des questions mais peut-être elle le sait pas. C'est seulement on fait quelque chose, on mange quelque chose, mais il y a des choses très pointues qu'on ne peut pas expliquer.

T : d'accord. Donc tu penses que si on avait utilisé l'autre langue, donc par exemple le chinois pour parler d'une fête chinoise, ça aurait été mieux ?

L : euh ça va mieux pour moi mais je sais pas si c'est mieux pour elle. Parce que pour moi, je vais dire ce que je veux dire, mais je sais pas si elle peut mieux comprendre.

T : ok, je vois. Oui, et surtout en effet le télé-tandem c'est aussi pour pratiquer la langue et pour améliorer la façon de s'exprimer avec la langue étrangère. C'est pour ça qu'au début je vous avais conseillé d'utiliser l'autre langue pour parler des choses que vous connaissiez. Parce que si non le problème aurait été le même mais inversé, c'est-à-dire quelqu'un qui parle, qui fait comme un petit exposé, presque, l'autre personne qui pose très peu de questions, et à la limite il n'y a même pas un travail sur la langue. Mais c'est vrai que la question de l'exposé, de décider un sujet, peut-être c'était mieux d'arriver à une conversation, d'arriver à poser des questions, de mélanger les choses. Mais bon, c'est déjà très très bien comme ça.

L : [rire]

T : ok. Alors. Est-ce que tu avais déjà utilisé la visioconférence, enfin, Skype ou MSN auparavant ?

L : pour moi c'est la première fois j'utilise skype pour communiquer avec quelqu'un à l'étranger.
T : ok. et avec des Chinois ?
L : jamais.
[...]
T : tout à l'heure tu m'as dit que des fois vous utilisiez l'écriture. C'est ça ?
L : oui.
T : et pendant la conversation, est-ce qu'il est arrivé aussi que vous alliez sur Internet pour trouver des informations ?
[...]
L : et si parfois elle comprend pas, je vais chercher sur Internet pour chercher ces photos.
T : ok. Donc les photos aussi sur Internet. Euh tu as utilisé Baidu ?
L : oui, Baidu et Google. La dernière fois on parle quelque chose sur la musique française et chinoise. Et je sais pas *play the music* en anglais. Donc elle peut écouter les chansons chinoises et surtout je lui fais une chanson cantonnaise.
T : d'accord. Est-ce qu'il y a eu quelques problèmes techniques ? C'est-à-dire des fois vous arriviez pas à parler à cause de l'Internet ?
L : Oui, quelques fois. Par exemple la première il y a quelque fois. Et aussi une fois je ne peux pas voir elle pendant trente minutes.
T : d'accord. Et pour les horaires, ça n'a pas posé de questions ?
[...]
L : non, il n'y a pas eu de problèmes. Surtout on a dans le vendredi après-midi et donc c'est le matin en France.
T : une dernière question : quand elle te corrigeait, par exemple elle te corrigeait le français parce qu'il y avait une erreur, est-ce que des fois ça t'a embêté un peu ?
L : non hein. c'est bon pour moi et la relation entre nous c'est bien.
T : donc pour terminer, est-ce que tu es satisfaite de ton télétandem ?
L : si ça marche, ça va pour moi. C'est quand-même utile pour l'oral je crois, pour parler de quelque chose entre nous. Et je voudrais savoir quelque chose de nouveau en France et surtout dans la langue française et ce que je voudrais savoir est entre la conversation en chinois et je vais dire aussi quelque chose de nouveau en chinois.
T : bon. Merci beaucoup !
L : de rien.
[questions techniques]

S de LS fin

T = tuteur ; S= apprenante française

[...]

T : combien de rencontres ?

S : 5 fois, chaque fois 2 heures.

T : avec Skype. Vous n'avez jamais utilisé le CRL ?

S : non.

T : il y a eu des problèmes techniques ?

S : la connexion n'était pas terrible, des fois la vidéo coupait, l'audio coupait...

T : et est-ce que dans les 5 fois que vous vous êtes vu, il y a eu des fois où vous avez utilisé seulement le son par exemple ?

S : non on a toujours essayé d'avoir la vidéo en même temps [inc] donc s'il y avait une coupure on réessayait quelques minutes après.

T : [...] est-ce que pendant les sessions télé-tandem vous avez découvert quelque chose à propos de la langue chinoise ou de la culture chinoise ? quelque chose que vous ne connaissiez pas ?

S : elle m'a appris pas mal de vocabulaire. On a parlé des auteurs chinois, parce que j'avais jamais étudié des auteurs contemporains chinois, ce que j'ai trouvé intéressant. Après pour la culture elle-même, quand j'étais en Chine je connaissais déjà des choses sur les fêtes et tout, mais c'était intéressant d'avoir son point de vue et tout. Parce que moi quand j'étais à l'étranger j'avais le point de vue de l'étrangère qui découvre des fêtes mais je savais pas le pourquoi des fêtes, comment ça se passait... Ouais, j'ai quand-même appris des choses sur la culture chinoise.

T : ok, d'accord. Est-ce que vous avez eu l'impression de l'étonner parfois avec vos questions sur la culture ou sur la langue chinoise ? Touché des choses auxquelles elle n'avait peut-être jamais pensé ?

S : je pense pas parce qu'elle avait toujours une réponse à ce que je lui demandait. Il y a juste une fois on a discuté du prix nobel de la paix et là elle m'avait dit qu'elle ne pouvait pas vraiment me répondre parce qu'elle n'avait pas d'informations là-dessus. Elle a juste dit que le gouvernement chinois a dit que ce n'est pas bien et c'est tout.

T : ok d'accord. Et pour la langue française de l'autre côté est-ce qu'il y a eu des questions de sa part qui vous ont fait regarder la langue ou la culture française d'un autre point de vue ?

S : ouais.

T : par exemple ?

S : par exemple elle m'a demandé d'expliquer le cynisme parce que son prof lui avait dit que tous les Français étaient cyniques. Donc ça fait, on se remet un peu une question quand on entend des choses comme ça. Et puis rien que le fait de devoir lui expliquer aussi parce que pour nous c'est... quelque chose enfin qu'on connaît depuis longtemps. Trouver une définition et devoir expliquer concrètement à une Chinoise qui comprend pas forcément ben... C'est assez surprenant.

T : surprenant. D'accord. Et finalement la discussion à propos du cynisme des Français, comment elle s'est terminée ?

S : en fait ça c'était l'une des discussions les plus difficiles parce que j'essayais de lui expliquer les différences [?] du cynisme, ce que c'est être cynique et aussi l'école philosophique du cynisme. Là c'était beaucoup plus dur parce que disons qu'elle connaissait pas forcément, un concept qu'elle avait du mal à comprendre.

T : donc finalement la question est-ce que les Français sont vraiment cyniques ne s'est pas vraiment posée parce que vous avez plutôt expliqué la question.

S : expliquée et puis je lui ai dit non on peut, enfin qu'on peut pas forcément faire des généralités.

T : ok d'accord. Comment vous avez aidé votre partenaire dans l'apprentissage de la langue et/ou de la culture française ?

S : je sais pas, je pense pas l'impression de l'avoir beaucoup aidé au niveau de la langue parce qu'elle parlait déjà très bien. Je pense que ça fait trois ans qu'ils étudient le français et ils ont un niveau impressionnant. Je voulais lui montrer deux ou trois mots de vocabulaire qu'elle connaissait pas forcément, mais pas grande chose. Au niveau de la culture, ben je lui ai parlé des fêtes en France que visiblement elle ne connaissait pas très bien on a eu aussi des discussions sur la religion en France aussi. Je pense que ça lui a quand-même appris des choses quand-même. Et là pour la dernière session elle m'a dit qu'elle voulait parler un peu de cuisine parce qu'elle s'intéresse à la cuisine. Il faut juste trouver des informations parce qu'elle voulait voir s'il y avait des formations pour étudier en France.

T : des formations ?

S : oui quelque chose comme des écoles d'hôtellerie ou quelque chose comme ça. Je chercherai ça.

T : d'accord. Et est-ce que alors vous faisiez des recherches avant les sessions pour parler de certains sujets ?

S : oui.

T : c'était des recherches comment ?

S : sur Internet et dans mon entourage pour avoir le point de vue d'autres Français justement.

T : d'accord. Pour le vocabulaire ? Par contre c'était par exemple des mots que vous ne connaissiez pas dans la conversation ?

S : non. C'était des mots quand elle voulait s'exprimer, des fois qui étaient pas corrects donc je disais bon les gens disent pas ça. Si elle comprenait pas elle m'arrêtait et donc on traduisait souvent en chinois et parfois on passait par l'anglais.

T : d'accord, donc c'était plutôt dans son discours.

S : ouais. Et au niveau du vocabulaire c'était vraiment minime parce qu'elle avait un niveau impressionnant je trouve.

T : d'accord. Pour la grammaire ?

S : rien de particulier.

T : culture, fêtes, religions et cuisine. D'accord. Comment vous discutiez des aspects culturels comme par exemple la religion ? Vous partiez du général pour aller vers des exemples concrets ? Le contraire ?

S : ben en fait les questions qu'elle me posait, c'était surtout par rapport à moi et donc je prenais mon exemple et après je parlais vers le général et je disais ça c'est mon cas mais il y a d'autres gens qui font comme ça...

T : d'accord. Et de l'autre côté comme elle vous a aidée sur l'apprentissage du chinois et de la culture chinoise ?

S : sur l'apprentissage du chinois sur ce qui était grammair, vocabulaire elle me corrigeait. Donc elle me disait comme ça se disait selon les contextes aussi parce que des fois je comprenais pas trop la différence entre deux caractères, deux mots. Donc j'en disais un et elle fait non non non dans ce contexte là on peut pas dire ça, on dit ça à la place et ainsi de suite. Au niveau de la culture ce que j'ai bien aimé c'est qu'en fait c'était assez libre, c'était pas vraiment un cours donc je pouvais poser une question en plein milieu de son cours en disant « mais ça comment ça se passe en Chine ? » et après on revenait vers le sujet principal.

T : d'accord. Est-ce qu'il y avait aussi des corrections vraiment « non, ça il faut pas le dire » ?

S : il y en a peut-être eues une ou deux, mais pas beaucoup.

T : d'accord. Et sur la culture c'était... ben vous avez dit que vous avez déjà été en Chine donc c'était pas vraiment symétrique, mais c'était le point de vue à propos de ?

[...]

S : cette fameuse question des droits de l'homme, sur les statuts familiaux aussi, par exemple pour le fait de se marier en Chine c'était encore très important d'avoir l'avis des parents, je lui ai demandé aussi sur la religion aussi enfin sur les courants de pensée mais...

T : d'accord. Donc c'était plutôt la vie quotidienne, sauf peut-être les droits de l'homme.

S : oui.

T : est-ce qu'elle faisait des recherches pour préparer une session ?

S : je sais pas du tout. Je pense mais je suis pas sûre.

T : est-ce que vous faisiez aussi des fiches ? vous pour elle ou elle pour vous ?

S : non, c'était pendant la discussion, donc si par exemple je faisais une erreur et je ne savais pas comment utiliser un mot, ben souvent on le tapait dans Skype en fait il y a la partie écrite. Et donc c'était sur le moment, on a jamais fait de fiches.

T : d'accord. Et après les sessions télé-tandem est-ce que vous, vous avez révisé d'une façon écrite ce que vous avez vu avec elle ?

S : non, d'une façon écrite pas trop.

T : est-ce qu'il y a eu un travail ?

S : ouais, je regardais comment je reformulais les phrases mais j'ai pas recopié 40 fois les caractères pour les mémoriser.

T : d'accord. Est-ce que vous avez aussi visionné les enregistrements à un moment ?

S : non, parce que vous nous aviez dit que c'était les Chinois qui enregistraient donc moi j'ai pas enregistré du tout.

T : oui d'accord. Peut-être elle vous a envoyé l'enregistrement ?

S : non.

T : d'accord. Et pour les influences de l'utilisation de l'outil, vous avez dit que vous avez utilisé le tchat.

S : oui.

T : est-ce que vous avez aussi eu recours à l'Internet pendant la discussion ? Par exemple à propos de quelque chose que vous ne connaissiez pas.

S : oui, on s'envoyait des photos. Par exemple elle m'a envoyé la photo de légumes que je connaissais pas. On s'envoyait des liens, quand on a parlé de musique aussi je lui ai envoyé des liens par exemple vers des sites pour qu'elle écoute.

T : d'accord. Et est-ce que vous aviez déjà utilisé les logiciels comme Skype ou MSN en visioconférence ?

S : oui.

T : d'accord. Est-ce qu'il y a eu des problèmes techniques ? Vous avez dit que oui. Avec les horaires ?

S : c'était pas terrible franchement. Mais on faisait le matin comme ça c'était pas trop tard pour elle. Elle s'était inquiétée au début : « mais c'est pas trop tôt ? on peut décaler... »

T : et votre partenaire était toujours disponible je crois. Pas des fois où on a dû annuler ?

S : non. La toute première fois on s'est écrit et elle a pas dû voir plus tard elle a eu des problèmes avec Internet donc elle s'est excusée tout de suite après elle m'a dit que [inc]. Si non on s'était mis d'accord et c'était tous les vendredis de 9h à 11h ou de 10h à midi.

T : est-ce que quand il y a eues des corrections de sa part il y a eu peut-être un certain malaise de votre part ? Ça vous a parfois embêté ?

S : non, du tout.

T : est-ce que ça vous arrive dans d'autres contextes ?

S : non, pas spécialement. Ben non, parce qu'on est là pour apprendre.

T : d'accord. Quels étaient vos objectifs ?

[...]

S : savoir comment c'était d'enseigner la langue française, et découvrir son point de vue sur différentes choses.

T : est-ce que vous pensez de les avoir atteints et pourquoi ?

S : je pense quand-même oui parce que je pense lui avoir appris des choses et d'autre part d'avoir son point de vue sur sa culture c'était aussi intéressant de comparer par rapport à ma vie en Chine, à mon ressenti de ce que j'avais vu là-bas et interpréter. Donc différentes choses que j'avais vu que j'avais dû voir sur les Chinois, elle comme elle est dans le nord c'est pas toujours la même chose, donc qu'elle m'explique ça et que je pense pas que tous les Chinois agissent comme ça et après pourquoi, pourquoi telle ou telle réaction...

T : d'accord. Et les comparaisons aboutissaient à quel type de réflexion ? Les comparaisons entre votre perception quand vous étiez en Chine et sa façon d'envisager les choses.

S : c'était oui il y a une différence. On peut pas expliquer toutes les différences entre cultures non plus je crois.

T : on peut essayer. Et est-ce que des fois on disait que dans le nord c'était comme ça et dans le sud c'était comme ça et ça c'était la cause de la différence de perception ?

S : oui, c'est déjà arrivé, enfin quand on parlait de cuisine si je me souviens bien. Mais après au niveau des fêtes je crois qu'elle a parlé d'une ou deux fêtes qui étaient plus célébrées dans le sud que dans le nord.

T : ok d'accord. Du côté de l'enseignement de la langue française, vous avez dit que vous lui avez enseigné des choses, mais est-ce que vous avez appris aussi des choses par rapport à la façon d'enseigner ?

S : par rapport à la façon d'enseigner... Non, je ne peux pas vraiment dire que j'ai appris des choses par rapport à la façon d'enseigner parce que ben, j'étais pas vraiment prof, on a essayé de faire des discussions pour pas que ce soit vraiment un cours scolaire. Mais ça m'a appris à faire des trucs tout bêtes comme faire attention par exemple si elle comprenait bien ce que je disais, si elle avait un problème de compréhension, comment lui expliquer. Comment trouver les bons mots, trouver une situation concrète pour lui expliquer les expressions.

T : est-ce que quand vous lui expliquiez ces choses, vous puisiez dans votre connaissance de la culture chinoise pour élaborer la meilleure façon ?

S : j'ai essayé.

T : d'accord. Bon, ben en gros c'est ça faire de la médiation culturelle...

[autoévaluation pour la note]

A de AH début

T = tuteur ; A= apprenante française

T : votre langue maternelle est bien le français ?

A : oui.

T : et quelles sont les langues étrangères que vous connaissez ?

A : alors, l'anglais, l'espagnol et le chinois. De quel niveau vous parlez ?

T : ah, non. Je demande pas le niveau. Ce que je voudrais bien vous demander c'est comment vous avez appris ces langues. Dans quels contextes ?

A : l'anglais d'abord je l'ai appris à l'école en première langue. L'espagnol c'était ma seconde langue. Le chinois je l'ai appris en option à la fac. A la fac j'ai choisie une langue étrangère appliquée, comme ça j'avais beaucoup de langues : de l'anglais beaucoup, de l'espagnol beaucoup et j'ai choisi chinois en option et en fait j'ai pu partir un an, dès ma deuxième année je connaissais à peine le chinois et j'ai beaucoup appris sur place. Voilà.

T : ok, d'accord. Donc vous avez fait seulement un an de chinois en contexte institutionnel, c'est-à-dire en cours classique et après vous êtes partie sur place.

A : c'est ça.

T : pendant combien de temps ?

A : un an.

T : un an. Et vous faites du chinois depuis maintenant ?

A : quatre ans... cinq. Cinq peut-être maintenant.

T : ok, d'accord. Cinq ans.

A : et les autres langues c'est pas important ?

T : oui, si vous voulez bien détailler un peu.

A : l'anglais du coup j'ai beaucoup amélioré en Chine aussi parce que j'utilisais beaucoup l'anglais avec mes camarades. Européens ou [inc.] en général. Et après j'ai fait aussi un an en Erasmus aux Pays Galles. Et l'espagnol par contre j'ai jamais eu l'occasion de l'utiliser pour de vrai, j'ai juste appris en cours et du coup mon niveau est assez bas. Voilà. Et j'ai aussi appris le breton.

T : ok. Le breton c'était dans quel cadre ?

A : c'est parce que je suis bretonne en fait et en fait quand je suis allée aux Pays Galles on m'a dit que si j'avais su parler breton j'aurais pu communiquer avec les Galois. Et j'étais trop triste alors quand je suis revenue l'année dernière je m'y suis mise avec des amis qui parlent breton et qui m'apprenaient une fois par semaine à parler breton autour d'un repas.

T : ok, d'accord. C'est intéressant. Ok. Par contre, pour l'utilisation de Skype, est-ce que vous avez déjà utilisé Skype dans d'autres cadres ou, j'imagine, sauf le télé-tandem ?

A : oui, je l'ai utilisé, j'ai commencé à l'utiliser quand j'étais en Chine pour discuter et ça m'arrive de l'utiliser avec des personnes loin ou pas loin, parce que c'est moins cher que le téléphone.

T : ok, d'accord. Donc c'est surtout dans, pour une communication personnelle on va dire.

A : oui j'ai jamais eu des entretiens Skype professionnels ou des choses comme ça.

T : est-ce que vous êtes toujours en contact avec des personnes que vous avez pu connaître en Chine et est-ce que vous échangez par Internet ?

A : non. Mes amis chinois sont, il y en a une dont j'ai plus trop de nouvelles. En fait on a jamais utilisé Skype, on s'écrit surtout des mails. Et il y en a une qui est en France et du coup on se tient au courant par mail.

T : ok, d'accord. J'ai compris. Et quand vous utilisez Skype, qu'est-ce que vous utilisez dans ce logiciel ?

A : alors, j'utilise le clavier enfin quand on envoie des messages comme ça sans la vidéo. J'utilise la vidéo. Je sais plus, qu'est-ce qu'y a ?

T : est-ce que vous faites des appels téléphoniques, c'est-à-dire sans vidéo ?

A : non. Enfin, j'ai une copine qui fait beaucoup ça mais moi j'ai jamais pu l'utiliser, j'a jamais acheté du crédit avec Skype.

T : ah oui, non, indépendamment du crédit, est-ce que vous faites des conversations sans la vidéo ?

A : ah oui, oui. On en fait assez souvent parce que souvent il y a des problèmes avec la vidéo.

T : ok, compris. D'accord. Une question par rapport à votre apprentissage de la langue chinoise : qu'est-ce qui vous a poussé à apprendre cette langue ? Pourquoi vous avez choisi le chinois ?

A : en fait depuis assez longtemps, depuis que je suis assez jeune j'ai envie de voyager et je voulais découvrir le monde, et je voulais souvent aller en Asie parce que on m'a dit que c'est vraiment très très différent ça a vraiment l'air d'aller de sortir du monde, et du coup je me suis dit il faut que j'apprenne une langue pour communiquer avec les gens. Et j'ai choisi le chinois parce que je me suis dit que j'ai envie d'apprendre la langue avec laquelle parler avec le plus de gens.

T : oui, d'accord. Et maintenant est-ce que vous apprenez le chinois parce que c'est une langue qui vous plaît ou vous avez aussi un projet professionnel qui est derrière ?

A : au départ c'était vraiment parce que ça me plaisait, c'est vraiment pour communiquer avec les gens. Et après en plus j'ai vachement aimé toutes les explications tout ce qui va avec les images tout, tout ce qui est autour de l'art chinois en fait et tout ce que ça apporte sur les différentes façons de penser [?] tout ça. Et donc ouais c'est donc, je trouve c'est vraiment très très intéressant. Maintenant j'espère que ça pourra m'être utile dans mon travail, mais je sais pas encore. Mais j'imagine que oui, parce que ça devient de plus en plus utile dans le domaine professionnel le chinois. Mais j'ai pas choisi pour ça.

T : ok, d'accord. J'ai compris. Par contre il y a un truc qui m'a échappé : vous avez dit que ça vous intéresse la façon d'écrire chinoise, c'est ça ? Vous avez dit les images peut-être j'ai mal entendu ?

A : oui, j'ai dit image parce que en fait je veux dire les caractères, c'est des images au départ c'est comme si c'était un dessin de ce que ça représentait le mot, et du coup ça, ça m'intéresse parce que je trouve que

[la ligne tombe]

A : c'était à propos des images, et c'est juste que, mes profs de chinois j'ai eu la chance qu'à chaque fois c'était des Chinoises et elles voyaient les choses sous parfois en images et c'est marrant parce que ça correspondait pas à la façon dont nous on voit les choses.

T : donc ça vous intéresse un peu tout ce qui est le, tout ce qui sont les associations sémantiques à l'intérieur des caractères.

A : oui. Et la façon de voir le monde à travers le chinois.

T : d'accord. Là je vais vous poser deux questions un petit peu plus abstraites. Donc, avant tout est-ce que vous pourriez me donner une définition de ce que c'est qu'une langue ?

A : qu'est-ce que c'est qu'une langue ? C'est un, outil de communication. Je vais expliquer un peu ?

T : oui oui.

A : pour moi en fait, moi je vois ça comme une façon de... En fait moi je vois ça comme les êtres humains comme n'importe quel autre être vivant, ils ont besoin de communiquer, d'échanger, et du coup ils ont créé des codes, des signes, pour communiquer, et ils ont créé la langue pour que les sons en fait aient un sens, ils donnent du sens aux sons pour que ça soit plus simple en fait. Voilà, on peut dire ça comme ça. Et du coup la langue c'est à la fois dans ça à la fois ça explique la façon de voir le monde d'un peuple et en même temps ça lui donne aux générations [inc] et ben voilà. C'est compréhensible un peu ?

T : oui, par contre j'ai pas compris la dernière partie. C'est-à-dire que c'est, ça répond aussi à une vision du monde et par rapport aux générations ?

A : en fait la langue, quand on est bébé on apprend la langue et en même temps ça nous inculque une vision du monde et en même temps ça nous permet d'en créer une en fait parce que on peut communiquer et on peut décider de créer le monde. Vous voyez ce que je veux dire ? En même temps ça, on est un peu, on subit un peu les autres langues et en même temps ça nous permet d'utiliser le moyen de, d'être actif au contraire ne pas... vous voyez ce que je veux dire ? voilà.

T : ok, d'accord. J'ai compris. Je vois. Et un petit peu plus concrètement qu'est-ce que il faut faire d'après vous justement pour apprendre une langue ?

A : moi je pense qu'il faut être dans le contexte. Je pense qu'il faut être dans le pays où il y a, où la langue est parlée et il faut en avoir besoin. Je crois que c'est mieux pour apprendre une langue. Après pour l'apprendre comme on fait à l'école, ce qui est important pour moi c'est l'oral et de sentir que c'est utile, le fait que ça soit juste théorique, et voilà. Après bon il y a les règles bien sûr il faut les apprendre aussi, mais pour ça vient quand on les utilise en fait.

T : d'accord, donc c'est avant tout une question d'utilisation.

A : ouais, et d'écoute.

T : ok. Et d'écoute, ouais. Ok. Donc, si on vient un petit peu plus sur ce que vous voulez apprendre pendant la participation à ce projet, d'un point de vue langagier, quelles sont vos attentes ? Qu'est-ce que vous voulez être capable de faire à la fin de ces cinq heures de télé-tandem ?

A : Je mise pas la barre haute parce que cinq heures c'est pas beaucoup.

T : ouais.

A : alors je pense que moi ce serait surtout de réussir à communiquer avec mon ou ma partenaire chinois et réussir à, allez, lui apprendre quelque chose aussi. Enfin, moi j'attends pas spécialement de, un vocabulaire spécial ou technique spécial, juste qu'on arrivera à s'apprendre mutuellement, que ça soit pas trop chaotique. Voilà. Parce que en fait je redoute la différence de niveau et, je peur qu'on puisse parler de choses qui nous intéressent tous les deux parce que mon niveau sera pas assez bon ou [inc] on verra.

T : non, pour le niveau je ne crois pas. Il suffit d'avoir un peu de patience pour arriver à s'exprimer tant bien que mal finalement.

A : [inc]

T : donc, alors. Il s'agit de réussir à communiquer avec votre partenaire, et est-ce qu'il y a des sujets de conversations qui vous intéressent plus que d'autres ?

A : ouais, mais je... je pensais parler peut-être de choses un peu, je voulais pas... parce que apparemment ils ont des, des bons niveaux, je voulais pas [inc] aux trucs basiques, enfin je veux bien voir les choses basiques, genre comment communiquer dans le restaurant, des choses comme ça. Mais je pense qu'il connaît, mais bon, moi je on peut faire ça, mais je veux bien qu'on parle de choses plus, j'ai pas moi, que pense-elle... il faudrait que j'y réfléchit hein je suis désolée j'ai pas eu le temps de préparer encore, mais de, par exemple qu'est-ce qu'elle pense... en fait je sais pas, des sujets que moi j'aime bien par exemple que l'on parle un peu de nos études moi je peux lui expliquer ce que j'aimerais faire dans le métier ou je me sens utile un peu pour les gens et du coup je voudrais savoir elle ou lui qu'est-ce que ça l'intéresse et après on pourrait parler de comment elle voit en Chine ce qu'on appelle le social, des trucs comme ça. Moi j'aimerais bien parler de sujets comme ça mais on verra.

T : d'accord.

A : [inc]

T : donc ce serait un échange de perspectives finalement.

A : oui, voilà, voilà. Et aussi de vécu et d'envies.

T : d'accord. Du point de vue de plus rattaché à la langue est-ce qu'il y a des choses qu'il vous intéresserait de travailler pendant le temps que vous aller parler en chinois ou par forcement ?

A : non. Pas forcement.

T : ok.

A : j'aimerais qu'elle puisse me corriger quand je fais des erreurs bêtes en fait. Enfin parce que je sais que quand je parle chinois on comprend mais pour autant c'est pas le plus correct et j'aimerais bien qu'elle puisse me corriger.

T : ok, c'est-à-dire de trouver une façon plus chinoise de dire les choses ?

A : oui.

T : ok.

A : parce que souvent, j'ai déjà pris des cours de langue avec les chinois mais en fait elle me disait « oui, c'est très bien, c'est très bien », mais en fait je savais que pourtant c'était pas, c'était un peu [inc] c'était pas très bien mais elle, elle comprenait, du coup ça lui suffisait et moi je voulais que ça soit parfait, je voulais que ça soit [inc]. Voilà. Vous voyez ce que je veux dire.

T : donc aller au-delà de la compréhension pour...

A : voilà.

T : ok. [explication du déroulement du télé-tandem] Si on revient aux questions. Est-ce que vous pourriez identifier trois différences qu'il y aurait entre l'apprentissage qui se passe, qui se passera en télé-tandem, avec un étudiant chinois, et l'apprentissage que par contre vous pourriez avoir dans un cours plus traditionnel ?

A : est-ce que vous pouvez répéter la question ?

T : oui. Est-ce que vous pourriez trouver, indiquer trois différences entre l'apprentissage que vous pouvez avoir en télé-tandem et l'apprentissage que vous pouvez avoir dans un cours traditionnel ?

A : dans un cours avec un professeur et des élèves.

T : voilà.

A : trois différences. La première on est à égalité.

T : c'est-à-dire ?

A : c'est-à-dire une personne en face d'une personne. Et aussi on est au même pied de table. Enfin, je veux dire en cours normal c'est une, le professeur ou la professeur qui nous enseigne à nous les étudiants, et nous on apprend, alors que là on s'enseigne mutuellement. Donc voilà. Et après je pense que c'est plus aussi euh amical. Enfin je pense que le relationnel est différent, du coup. Parce qu'on peut créer des liens. Vu qu'aussi à mon avis, enfin je ne sais pas si on a tous les deux le même âge, mais dans tous les cas on est tous les deux étudiantes ou étudiants, et du coup c'est des rapports plus amicaux avec le [inc] je sais comment dire.

T : plutôt qu'avec le prof.

A : voilà.

T : d'accord.

A : bien qu'on peut créer des relations avec... mais voilà. Ça prend du temps. Je pense que aussi on est plus, moins de pre-, enfin, plus à l'aide peut-être, c'est ça. Je sais pas si j'en ai donné trois ?

T : ouais. Donc, vous avez dit on est à égalité, c'est un il y a une relation différente puisque ça peut être plus amical et on est du coup plus à l'aise.

A : voilà. Je peux en dire un dernier, négatif. C'est, on est pas en face de la personne et du coup il y a en plus des problèmes techniques que on peut avoir avec Internet, il y a, il y a l'ordinateur, enfin : c'est moins humain. Moi je préfère être en face, mais bon.

T : ouais, tout à fait. Et du coup quelles pourraient être les conséquences de ces différences sur l'apprentissage, sur votre apprentissage ?

A : je pense que, je pourrais apprendre plus vite en télé-tandem parce que en fait, c'est presque un cours particulier en fait, vu qu'on par exemple là en cours nous on a chacun nos niveaux et du coup donc voilà. Mais là c'est vraiment adapté à notre niveau normalement. Enfin je sais pas encore, mais je pense qu'on s'adapte à notre niveau et du coup on peut aller plus vite et surtout à l'oral je pense, l'écrit c'est plus compliqué je pense que du coup on l'utilise

beaucoup moins. Donc je pense que ça peut être plus facile pour communiquer pour apprendre la langue orale, mais plus difficile pour l'écrit et je pense que peut-être aussi le risque est qu'on vu que [inc] est qu'à la fin on parle beaucoup des mêmes choses et qu'on arrive à parler de façon courante et ça tourne un peu en rond et qu'à la fin je sache plus comment progresser. Parce que j'imagine qu'un professeur il a des méthodes bien pré-réfléchies pour que ça avance bien dans tous les coins de la langue. Voilà.

T : ouais. C'est justement pour ça qu'il faudra essayer de réfléchir un peu à ce qui sont vos besoins en tant qu'apprenant quand vous parlez en chinois pour pouvoir demander un certain type de feed-back à votre partenaire et aussi adapter votre feed-back à ce que sont les besoins de votre partenaire. Mais de ça on en parlera un petit peu tout à l'heure. Et du coup alors justement qu'est-ce que vous attendez de votre partenaire et comment il pourrait vous aider dans les conversations pour progresser plus vite et pour s'adapter à votre niveau ?

A : j'aimerais qu'il soit patient et qu'il ne change pas, qu'il ne [inc] pas toujours en français. Qu'il essaie de m'expliquer en chinois quand elle arrive pas à comprendre où quand j'essaie de m'exprimer en chinois, qu'elle continue en fait de me parler en chinois même si j'ai du mal à la comprendre par exemple. En fait que quand je parle moi chinois elle a la patience de m'aider avec des mots chinois, et quand elle elle parle chinois qu'elle aie la patience de m'expliquer avec d'autres mots si je comprends pas. Comme ça en fait j'aimerais bien que l'on prend une demi heure une chose comme ça et que vraiment à un moment ce serait que du français un moment ce serait que du chinois. Parce que si on commence à faire de la traduction j'ai peur que du coup je ne progresse plus en fait. Moi j'aime bien que ça soit vraiment que du chinois quitte à ce que ça soit dur et pareil pour elle, et comme ça petit à petit je pense qu'en entendant les différents mots qu'on explique on arrive toujours à comprendre avec les besoins qu'on a. Voilà.

T : ok, d'accord. Donc de bien séparer les langues et d'avoir la patience d'expliquer.

A : oui, voilà. Et de trouver d'autres façons de dire les choses et après je sais pas quoi d'autre exiger.

T : ok, d'accord. Et même si je crois que ça va être plus ou moins la même chose, de l'autre côté, comment vous pensez aller aider votre partenaire ?

A : ben, la même chose, oui. Mais peut-être je veux bien donner des points de vue différents aussi que peut-être elle apprend pas en Chine, comme les petites coutumes qu'on a en France c'est plus des points [?] par rapport à la langue. Mais je peux lui dire, je peux lui donner un petit des mots que peut-être elle a pas appris, des trucs un peu de la langue courante, un peu jeunes. Et après ça dépend de elle ce qu'elle veut.

T : bien sûr. Ok, ben oui. [conseils pédagogiques].

H de AH début

T = tuteur ; H= apprenante chinoise

[présentation du projet]

T : donc, votre langue maternelle, est le chinois ?

H : oui.

T : d'accord. Quelles sont les autres langues que vous connaissez ?

H : je connais l'anglais et le français.

T : ok, d'accord. Comment vous les avez apprises, ces langues étrangères ?

H : j'ai appris l'anglais depuis que je suis petite. Peut-être que mon anglais est mieux que mon français pour parler et le français je commence à apprendre pendant l'université, maintenant depuis trois ans à peu près.

T : ok, d'accord. Donc, vous avez appris l'anglais et le français toujours dans des cours, dans des classes avec le professeur.

H : oui.

T : ok. D'autre part, est-ce que vous avez déjà utilisé un logiciel comme Skype ou bien, je ne sais pas, peut-être QQ ?

H : en Chine on n'utilise pas Skype et on utilise QQ, en Chine c'est très populaire.

T : oui oui, je connais. Et vous utilisez QQ pour faire des vidéoconférences ?

H : je n'ai pas beaucoup de chance pour communiquer avec les étrangers c'est seulement parler avec des amis en chinois.

T : ok, c'est avec les amis en chinois.

H : oui.

T : et vous utilisez le *chat* seulement, ou bien vous faites aussi des appels ?

H : juste pour le *chat*.

T : ok, d'accord. Donc, par rapport à l'apprentissage de la langue française, pourquoi vous avez choisi d'apprendre cette langue ?

H : tout d'abord je suis très intéressée par un film, donc je pense que les Français, ils sont très bien en film. Il y a beaucoup de films français, j'aime bien les films français. Par exemple *Amélie*, *Le banlieu 13*, etc. Donc j'ai choisi d'apprendre le français.

T : ok, d'accord. Donc c'est par rapport... et ces films, vous les avez connus tout de suite en français ou bien vous les aviez vus par exemple en chinois ou en anglais ?

H : à l'aide de la langue chinoise.

T : ok, d'accord. Donc, là je vais vous poser deux questions plus abstraites.

H : pardon ?

T : je vais vous poser maintenant deux questions qui sont plus abstraites, qui sont plus générales.

H : ok.

T : donc, d'après vous, qu'est-ce que c'est une langue ?

H : c'est très abstrait. Une langue c'est ce que on parle pour communiquer avec les autres. C'est un moyen pour connaître ce que les autres pensent et ce que les autres veulent faire. Je pense c'est juste une langue. L'être humain a développé très bien sa langue.

T : ok, d'accord. Et, d'après vous, qu'est-ce qu'il faut faire pour apprendre une langue étrangère ?

H : tout d'abord je pense que pour apprendre une langue étrangère il faut aimer la langue étrangère, il faut s'intéresser à cette langue. Et après pour voir les films écouter de la chanson et communiquer avec les étrangers. C'est pour développer le niveau de la langue.

T : là maintenant, dans ce projet, vous allez parler pendant cinq heures, et c'est pas très très long en effet, mais on peut quand-même essayer de développer certaines choses. Donc, j'allais vous demander d'un point de vue de la langue, quelles sont vos attentes pour la participation à ce projet. C'est-à-dire, à la fin de ces cinq fois, qu'est-ce que vous voulez être capable de faire avec la langue française ?

H : pardon. C'est pas trop clair.

T : je voulais vous demander quels sont vos objectifs, qu'est-ce que vous voulez être capable de faire à la fin des cinq sessions télé-tandem.

H : je voudrais communiquer avec les étudiants français et aussi pour échanger les points de vue. Je voudrais bien connaître comment elles vivent en France.

T : ok. Par rapport à l'utilisation de la langue française, est-ce qu'il y a certains points en particulier qui vous intéressent plus que d'autres ?

H : je pense que tout m'intéresse. Il n'y a pas quelque chose de particulier. Peut-être pour lire, pour c'est tout. Toutes les choses m'intéressent.

T : ok, d'accord. Et donc, d'un point de vue culturel aussi, ça vous intéresse surtout d'échanger avec les étudiantes françaises par rapport à la vie quotidienne, si j'ai bien compris ?

H : oui, c'est ça.

T : ok. Et pendant les interactions, est-ce que vous pensez vouloir aussi apprendre du vocabulaire ?

H : oui, je veux.

T : ok. Et est-ce que ça vous intéresse de éventuellement vous faire corriger quand vous parlez ?

H : pardon ?

T : est-ce que ça vous intéresse de vous faire corriger pendant que vous êtes en train de parler français ?

H : oui, ça m'intéresse.

T : ok. Donc, est-ce que vous pourriez me dire, d'après vous, trois différences qu'il y a entre apprendre à travers le télé-tandem et apprendre dans un cours en salle de classe.

H : désolée monsieur, est-ce que vous pouvez répéter ?

T : oui, bien sûr. Donc, je voulais vous demander est-ce que vous pouvez me dire, d'après vous, trois différences entre apprendre le français en parlant avec une étudiante française par vidéoconférence par Skype, et apprendre le français dans une salle, enfin dans un cours traditionnel avec un prof, avec des camarades...

H : c'est bien vrai que pour communiquer avec les étudiantes françaises est peut-être on connaît le vocabulaire, la grammaire dans les livres mais peut-être les textes ne sont pas très modernes et on connaît le vocabulaire mais on ne peut pas bien communiquer, juste connaître comment lire, mais on ne peut pas communiquer avec les autres, juste apprendre par cœur.

T : ok, d'accord. Et pour apprendre le français, qu'est-ce que vous vous attendez de votre partenaire ? Comment votre partenaire peut vous apprendre, peut vous aider à apprendre le français ?

H : désolée, il n'est pas très clair.

T : c'est parce que il y a beaucoup de bruit ou c'est l'Internet ?

H : l'Internet. Quelques fois on ne peut pas entendre qu'est-ce que tu parles.

T : ok, d'accord. Donc, j'étais en train de te demander, d'après toi, comment l'étudiante française pourra t'aider pour apprendre le français et des choses sur la culture française ? Qu'est-ce qu'elle peut faire ?

H : peut-être elle peut [inc] la langue française et peut-être elles peuvent m'apprendre les choses modernes en France et ce qui se passe en ce moment en France et comment elles vivent et qu'est-ce qu'elle fait dans la vie quotidienne.

T : d'accord. Et inversement, qu'est-ce que vous pensez que votre partenaire française s'attend de vous et comment vous pourriez l'aider pour apprendre le chinois ?

H : je pense je peux aider à apprendre les mots plus clairs, je peux les épeler, je peux écrire pour elle et je peux expliquer les choses qu'elle ne connaît pas bien, peut-être les choses traditionnelles, culturelles, les choses derrière les mots.

T : les choses derrière les mots, c'est-à-dire ?

H : c'est-à-dire la signification des mots.

T : ok. c'est parfait. [explications et suggestions]

C de CS début

T = tuteur ; C= apprenante française

T : avant tout, vous êtes de langue maternelle française ?

C : oui.

T : et est-ce que vous connaissez d'autres langues étrangères sauf le chinois ?

C : italien.

T : c'est vrai ?

C : c'est vrai. Mais ça fait longtemps là, donc j'ai perdu un peu mais voilà je comprends.

T : d'accord. Et peut-être l'anglais ou pas ?

C : ah oui, l'anglais oui.

T : et donc anglais, chinois et italien, ces langues vous les avez toujours apprises à l'école ou aussi sur place par des séjours linguistiques ou avec d'autres moyens ?

C : anglais par l'école, italien aussi. Chinois c'est école et aussi échange linguistique : je suis partie en Chine [inc].

T : c'était pendant combien de temps ?

C : j'ai déjà fait un séjour d'été d'un mois et aussi un semestre au cours de ma licence 3.

T : ok, d'accord. Et est-ce que pour le chinois vous gardez toujours des contacts avec des personnes chinoises avec qui vous pratiquez cette langue ?

C : ben oui, la moitié de ma promo est chinoise, donc on peut parler chinois.

T : et vous le faites souvent ? Vous interagissez beaucoup en chinois avec eux ?

C : pas beaucoup parce qu'ils préfèrent parler français parce qu'ils veulent évoluer en français. Ça se comprend. Mais j'essaie de parler chinois mais souvent ils répondent en français ou... Ça dépend. C'est vrai que moi je parle pas beaucoup, je parle moins qu'en Chine, c'est évident.

T : ouais, d'accord. Mais de toute façon de temps en temps vous parlez quand-même chinois avec vos collègues de la promo.

C : oui.

T : ok. Et est-ce que vous avez gardé peut-être aussi des contacts avec les personnes que vous avez connues en Chine ?

C : oui, je pense que c'est surtout grâce à ça que j'ai continué à parler chinois. C'est les contacts que j'ai par le biais d'Internet avec mes anciens camarades de classe ou les gens avec qui j'étais en Chine.

T : ok. Ça se passe par mail, par Skype, les deux ? Ou peut-être QQ, je sais pas.

C : non, pas QQ. Ben en fait la plupart des gens avec qui je parle c'est souvent des... Ben si, il y a des Chinois mais c'est souvent par Facebook, il y a du *chat*.

T : ok, d'accord. Facebook ou RenRen ?

C : ben oui, j'y suis pas. Il faudrait que je crée un QQ, mais pas encore.

T : d'accord. Si non est-ce que vous avez déjà utilisé Skype sauf que dans ce projet, j'imagine ?

C : oui.

T : et c'était dans quel cadre ? Des rapports personnels ou même pour le travail ou pour l'apprentissage ?

C : personnel et aussi on m'a déjà proposé un entretien en Skype.

T : un entretien d'embauche ?

C : oui, voilà, un entretien d'embauche.

T : ok, d'accord. Et vous utilisez quelles fonctionnalités de Skype ?

C : c'est-à-dire tout ce qui est vidéo, audio. C'est-à-dire ?

T : donc, j'imagine bien, comme vous dites, la vidéo.

C : la vidéo, audio...

T : le *chat* probablement ?

C : oui.

T : est-ce que vous utilisez d'autres choses aussi, normalement ?

C : non, je vois pas trop qu'est-ce qu'il y a de plus à part envoyer des fichiers, mais moi j'utilise pas trop ça, mais...

T : ok, d'accord. Oui. Là je vais vous demander quelles sont vos motivations pour l'apprentissage de la langue chinoise. C'est-à-dire pourquoi vous apprenez le chinois ; est-ce que c'est parce que c'est une langue qui vous plaît ou alors c'est pour autre chose.

C : c'est une langue qui me plaît, la culture me plaît et puis aussi en voyageant aussi, ça me plaît de rester là-bas. Puis ça me permet aussi de parler chinois avec les... J'aime bien les Chinois. Je veux dire j'ai des bons rapports avec la population chinoise [rire].

T : j'ai compris.

C : j'aime bien leur culture, voilà.

T : d'accord. Et donc ce n'est pas forcément dans une perspective de trouver un travail ?

C : non. Ben, c'est d'abord, à la base c'était parce que ça me plaisait et après c'est vrai que maintenant ça évolue dans le sens du travail. C'est un atout aussi. Mais à la base c'est plus par plaisir en fait.

T : ok, d'accord. Là je vais poser deux questions un peu plus abstraites pour comprendre un peu qu'est-ce que sont vos représentations, déjà à propos de ce que c'est qu'une langue. Donc, pourriez vous me donner une définition, vôtre ? Qu'est-ce que c'est qu'une langue ?

C : ben, un moyen de communication, un moyen de , je sais pas, partager, transmettre aussi, des idées, ben plein de choses quoi.

T : ok. Et plus concrètement, qu'est-ce qu'il faut faire pour apprendre une langue ?

C : Pour la moi la meilleure chose à faire est aller dans le pays dans lequel la langue est parlée. C'est la meilleure manière. Ou alors oui, trouver des gens dans le pays où on est qui parlent la langue qu'on souhaite apprendre en fait, mais la meilleure chose c'est d'aller dans le pays.

T : ok, d'accord. Donc c'est avant tout pour, puisque c'est un moyen de communication, pour l'apprentissage d'une langue d'après vous il faut l'utiliser ?

C : oui, bien sûr. Ouais.

T : ok, d'accord. Ok. Bon. Là on va passer un petit peu plus à la planification. Donc, comme je vous disais il y a pas énormément de temps mais on peut quand-même faire des choses, donc d'un point de vue langagier, quelles sont vos attentes pour la participation à ce projet ? Et qu'est-ce que vous voulez être capable de faire à la sortie de ces cinq séances ?

C : ben en cinq heures c'est pas facile. Un peu améliorer du coup mon niveau de chinois. Aider aussi l'autre apprenant dans son apprentissage aussi.

T : d'accord. Quand vous dites améliorer le niveau de chinois, est-ce qu'il y a des choses en particulier qui vous intéressent ?

C : non, j'avais une question que je demanderai sûrement parce que quand je vais, c'est plus une question pratique mais du coup on peut en parler en chinois. Je voulais savoir plus des choses au niveau de la culture, par exemple lorsqu'on travaille en Chine ou ces genres de choses, dans une entreprise chinoise par exemple. Ou lui demander et faire une thématique sur ça. Par exemple il ou elle pourrait me poser la question : comment ça se passe le travail en France ; et moi : comment ça se passe en Chine, quand on travaille dans une entreprise chinoise. C'est plus culturel, mais ça peut être un moyen... je trouvais que ça peut être une bonne question parce que je me posais la questions et je me dis je vais la demander lors des...

T : donc, c'est avant tout on va dire un élargissement de la connaissance de la culture par rapport au travail.

C : oui. Ça et après aussi plus basiques, c'est parler de... J'ai pas trop encore pensé à ça. Mais oui, ça c'est une question que j'avais pensé à l'avant.

T : d'accord. Est-ce qu'il y a aussi d'autres questions qui vous intéressent et que desquelles vous aimeriez bien débattre avec votre partenaire ?

C : pas spécialement. C'est vrai que j'aime bien parler de la culture en général, après comment... Après aussi sur ses activités personnelles aussi, voilà quoi. Présentations...

T : ok. D'accord. Et au niveau de la langue est-ce qu'il y a des éléments de la langue que vous voulez travailler plus que d'autres. Je ne sais pas, peut-être vous êtes intéressée plus par la prononciation, donc tout ce qui est ton et tout ça plutôt que par la grammaire ? Je ne sais pas.

C : ben oui. C'est vrai que la prononciation c'est une difficulté. La grammaire c'est un peu complexe à travailler comme ça je trouve. C'est pas la première chose à laquelle j'ai pensé. Mais bon, c'est possible.

T : ouais, c'est à vous de décider. C'est pas... C'était juste pour... Donc c'est plutôt par rapport à la prononciation, si j'ai bien compris.

C : oui, la prononciation et en plus apprendre du nouveau vocabulaire aussi.

T : d'accord. Donc, du vocabulaire du coup ce sera en relation avec les sujets de discussion.

C : ouais.

T : ok. Oui. Ok j'allais vous dire, si jamais vous décidez de parler du travail en France ou du travail en Chine, ce sera important par exemple de ne pas parler du travail den Chine pendant la partie en chinois, ou pas seulement. Parce que autrement pendant la partie en langue chinoise ce sera la personne de langue amernelle chinoise qui va parler le plus.

C : d'accord.

T : donc ce serait pas très productif au niveau de l'interaction. donc si vous pensez de faire des sortes de petits exposés, avant de démarrer peut-être des sessions de question-réponse, même si à la limite ça peut sembler illogique, ce serait peut-être intéressant d'essayer d'expliquer comment ça se passe pour le travail en France en chinois et comment ça se passe pour el travail en Chine en français.

C : d'accord.

T : de façon à pouvoir vraiment pratiquer la langue. Et bien sûr après, pendant qu'on fait des questions-réponses, vous allez pouvoir profiter des formulations qui sont celles d'un Chinois et chinois.

C : d'accord. Ok.

T : [...] Ok, au niveau plus pédagogique, pourriez vous identifier trois différences entre un apprentissage qui se passe par ce type de projet et un apprentissage dans un cours on va dire entre guillemets traditionnel.

C : c'est plus interactif. Du coup on a plus la possibilité de participer tandis que dans un cours on suit le cours, on écoute mais on pratique pas forcément. On est avec un... c'est sa langue maternelle.

T : un natif ?

C : oui, voilà. Un natif. C'est pas toujours le cas dans les cours de langue : des fois on a pas forcément, enfin moi en chinois j'ai pas toujours eu un natif, j'ai eu des Français qui enseignaient le chinois. C'est un avantage aussi pour la prononciation. Puis aussi on a vraiment les deux mêmes objectifs, c'est-à-dire qu'on est tous deux étudiants et on cherche tous les deux à s'améliorer dans la langue de, moi en chinois et l'autre en français. Donc les objectifs sont les mêmes. A la limite peut-être que ça a plus d'importance qu'en cours.

T : c'est-à-dire ?

C : quand il y a des objectifs partagés. On est plus motivé. Vous voyez ce que je veux dire ?

T : ah, ok. Oui je vois. D'accord, et donc quelles seraient les conséquences sur l'apprentissage de ces différences ? Le fait que c'est plus interactif et donc on participe plus et on n'est pas seulement en position d'écoute ; le fait que c'est avec un natif ; et le fait que vous êtes tous les deux étudiants et que vous avez des objectifs très similaires qui vous motivent.

C : je trouve plus de naturel parce qu'en cours des fois on est peut-être un peu timides et on est un peu... ça paraît pas naturel en fait, donc on a un blocage en fait, je trouve, au niveau de l'apprentissage. Ce sera peut-être plus naturel et ça va peut-être justement débloquent ça quoi. Il y a toujours une barrière [inc] quand il y a un moment ça se défait. Moi ça s'est défait quand je suis allée en Chine, mais c'est vrai que quand on est en cors à chaque fois on ose pas trop, enfin devant les autres apprenants qui sont de la même langue que nous, c'est pas très... de parler. Ben du coup ce sera peut-être un échange plus naturel et plus spontané je pense. Du coup on parlera peut-être plus, et donc on s'améliorera mieux.

T : ok. Alors, si j'ai bien compris votre objectif principal c'est de pouvoir échanger à propos de la culture à partir de la culture – je ne sais pas si je peux employer cette expression – de la culture d'entreprise, des cultures d'entreprise qu'il y aurait en Chine.

C : ah oui. Ça c'est un thème parmi d'autres. C'était une question que je me posais parce que bon, là on est dans notre recherche de stage et tout ça et du coup c'était une question que je me posais, c'était une thématique parmi d'autres. Après tous les sujets sont bienvenues.

T : ok, d'accord. Alors dans ces sujets, ou dans les autres sujets, qu'est-ce que vous vous attendez de votre partenaire ? Et comment vous pensez qu'il pourra vous aider lors des conversations ?

C : ben, j'attends qu'il ait d'autres thématiques à me proposer [rire]. Non, je sais pas.

T : je sais pas. Est-ce que vous vous attendez plutôt à quelqu'un qui va vous corriger pendant que vous parlez ?

C : ben, oui. J'espère. Après peut-être que, pas tout le temps. Enfin, quand je finis une phrase et il peut corriger par exemple. Comment dire. Bien sûr, oui. Parce que si non après il me laisse avec mes fautes et c'est pas forcément bien non plus. Donc c'est mieux de corriger.

T : ok, d'accord. Et de l'autre côté...

C : ben, pareil.

T : qu'est-ce que vous pensez que votre partenaire s'attend de vous ?

C : je pense que oui. Après pas forcément, je pourrais peut-être demander aussi. Mais je pense que s'il fait cette démarche c'est qu'il a envie de progresser et donc je le corrigerai. Après dans la limite du raisonnable aussi on va sûrement [inc]... Après ils sont en licence 3 donc je pense qu'ils ont un bon niveau. J'ai déjà pu voir.

T : ok, d'accord. Alors [explication du début du projet et suggestions]

S de CS début

T = tuteur ; S = apprenante chinoise

[explication du projet]

T : votre langue maternelle est bien le chinois ?

S : oui, c'est le chinois.

T : et quelles sont les autres langues, étrangères, que vous connaissez ?

S : le français et l'anglais.

T : d'accord. Vous avez appris l'anglais depuis combien de temps ?

S : c'est depuis que j'étais petite, depuis l'école primaire.

T : ok, d'accord. Et le français, c'est depuis quand ?

S : depuis l'université, il y a trois ans.

T : d'accord. Est-ce que vous avez toujours appris ces langues en classe ? Ou est-ce que vous avez aussi par exemple fait des voyages à l'étranger ?

S : oui, les deux langues je les ai apprises mais je ne suis pas allée à l'étranger.

T : ok, d'accord. Et par rapport à l'utilisation de l'ordinateur, est-ce que vous avez déjà utilisé Skype ou peut-être QQ ?

S : oui, j'utilise le QQ, mais le Skype c'est la première fois.

T : d'accord. QQ, vous l'utilisez pour parler avec les amis ou vous l'avez déjà utilisé aussi pour d'autres choses ?

S : tous les deux, mais le plus fréquent c'est pour converser avec les amis et les parents.

T : ok, donc vous utilisez le *chat*, ou bien vous faites des appels seulement avec le son, ou des appels même avec la vidéo ?

S : *chat* le plus fréquent.

T : d'accord. Et tout à l'heure vous avez dit que vous l'utilisez aussi pour d'autres choses, donc vous parlez avec votre famille, vos amis et quoi d'autre ?

S : et parfois je l'utilise pour les jeux et pour envoyer des e-mails.

T : ok, d'accord. Donc c'est aussi pour des jeux et des e-mails.

S : oui.

T : ok. Là je vais vous poser une question plus par rapport au français : pourquoi vous avez choisi d'apprendre la langue française ?

S : tout d'abord c'est par l'intérêt, bien sûr. Car j'aime le roman français. Quand j'étais petite, j'aimais lire les romans, surtout les romans de Maupassant. Comme il est français, je voudrais lire les versions françaises. Vous savez, quand j'étais petite ses nouvelles et ses romans, je peux lire seulement les versions chinoises. Et puis bien sûr pour les films français. Par exemple dans les cours notre professeur nous montre des films français, et j'aime *Le petit Nicolas*, *Banlieu 13* et *Amélie*. Et le théâtre, par exemple *Notre Dame de Paris* c'est très bien, c'est splendide. Mais les versions chinoises, ce n'est pas assez pour moi, donc je veux apprendre le français pour mieux comprendre. Et aussi, après l'avoir étudié, je trouve beaucoup d'intérêt dans le français. Par exemple, après avoir étudié la géographie française, je peux comprendre mieux la France et la vie des Français.

T : ok, d'accord. Donc vous avez commencé à apprendre le français surtout pour avoir un plus grand accès à la culture française, on peut dire.

S : oui.

T : ok, d'accord. Maintenant je vais vous poser deux questions beaucoup plus générales, plus abstraites. Donc, avant tout, d'après vous, qu'est-ce que c'est qu'une langue. Une langue, c'est quoi ?

S : je pense que une langue, le plus important c'est pour la communication, pour lier les relations entre les gens. Et nous pouvons, par l'étude et l'apprentissage des langues étrangères, communiquer mieux avec les étrangers et mieux comprendre leur civilisation, leur culture.

T : ok, d'accord. Et, toujours d'après vous, qu'est-ce qu'il faut faire pour apprendre une langue étrangère ?

S : bien sûr c'est toujours pour la communication, mais aussi si j'apprends par exemple le français, c'est aussi pour trouver un emploi dans l'avenir et réaliser ma valeur.

T : ok, d'accord. Et par contre, au niveau de l'apprentissage, quand vous êtes en train d'apprendre le français, d'après vous qu'est-ce qu'il faut faire ?

S : il faut chercher à obtenir l'expérience et communiquer avec le professeur, les camarades, donc je peux améliorer la langue orale. Et la grammaire, les mots, ce sont tous très importants. Et aussi, il faut chercher des occasions, par exemple votre projet, pour améliorer mon niveau de français. Je pense que c'est une bonne occasion pour moi.

T : d'accord. Ben, merci, en passant. Maintenant, plus concrètement, plus dans la planification de votre travail pendant ces cinq sessions. Donc, cinq fois, c'est pas beaucoup, c'est pas très long, mais on peut quand-même essayer de faire des choses.

[problèmes techniques]

T : d'un point de vue langagier, pour la langue, qu'est-ce que vous voulez être capable de faire à la fin des cinq sessions ? quels sont vos objectifs ?

S : il y a deux côtés. Tout d'abord c'est pour améliorer mon niveau de français et puis il y a aussi une part pour converser en chinois, donc je peux aussi dire à mon partenaire quelque chose de la culture, l'histoire ou art etc. chinois.

T : d'accord. Et justement, du point de vue culturel, vous dites que vous voulez parler de l'art, de l'histoire, c'est ça ?

S : oui, art et histoire chinois.

T : ok. et est-ce qu'il y a aussi d'autres sujets qui vous intéressent par rapport à la culture française ?

S : aussi les films, les romans et le théâtre. Aussi la vie des français. Par exemple la culture de café, de vin.

T : ok, d'accord.

S : je vais chercher d'autres objets.

T : ok. donc, maintenant, je voudrais vous demander de me dire, d'après vous, trois différences entre apprendre le français en télé-tandem, donc en parlant avec une Française, et apprendre le français dans un cours, donc avec un prof et les autres camarades. Est-ce que vous pourriez trouver trois différences entre ces deux façons ?

S : apprendre le français avec les camarades et les professeurs, tout d'abord nous sommes ensemble et c'est pratique pour apprendre et pour communiquer et pour résoudre des problèmes. Sur Internet parfois c'est moins pratique pour résoudre des problèmes. On doit sortir hors de l'université pour trouver un cybercafé et pour communiquer. Et il y a la différence de temps. Donc bref, c'est pas très pratique sur Internet. Dans l'université il y a une ambiance pour étudier et il y a aussi du matériel : par exemple à la bibliothèque je peux chercher les documents français et j'ai les livres et outils que je veux pour résoudre le problème pour apprendre le français. Mais sur Internet je peux communiquer avec les Français face-à-face. Je peux apprendre le français avec les Français. C'est différent qu'apprendre le français avec les Chinois.

T : tout à l'heure vous avez dit « pour résoudre des problèmes ». est-ce que vous pourriez me donner un exemple de problème à résoudre ?

S : par exemple comment utiliser les verbes, les prépositions. Je ne peux pas tout comprendre sur comment les utiliser. Des informations que le professeur nous demande de consulter et questions de grammaire. Je pense qu'apprendre le français c'est une chose pleine de difficultés. Donc il me faut tout les efforts et je suis obligée de travailler beaucoup, donc je dois passer tout mon temps à la bibliothèque, ou demander aux professeurs, ou communiquer avec mes camarades pour bien apprendre.

T : ok. Par rapport aux questions de grammaire, c'est vrai que l'étudiante française avec qui vous allez parler n'est pas un professeur qui connaît toute la grammaire du français, mais si jamais il y a une question qui vous intéresse, vous pouvez essayer de poser la question et si l'autre connaît la réponse, c'est bien, si non, il faut faire autrement.

S : oui d'accord. A propos, je peux aussi proposer à mon partenaire ma vie [?] si elle l'intéresse et aussi la vie chinoise et les musiques populaires, les romans chinois que j'aime.

T : d'accord. Et justement, pour vous aider à apprendre le français et des choses sur la culture française, qu'est-ce que vous vous attendez de votre partenaire ? Comment elle pourrait vous aider à apprendre ces choses ?

S : ça dépend, je pense. Parce que je vais lui poser des questions et si nous nous intéressons tous les deux aux sujets, nous pouvons en parler avec plaisir. Donc, ça dépend de la communication.

T : ok, d'accord. Et d'autre part qu'est-ce que vous pensez que votre partenaire, l'autre étudiante française, s'attend de vous et comment vous pourriez l'aider ?

S : [pour ?] le français je pense que c'est lui qui m'aide, mais je peux aider surtout en chinois. Je peux lui expliquer les locutions [locutions?], les mots. Et je peux épeler la prononciation des mots. Et je peux lui expliquer le sens des mots ou des phrases si elle veut ou si elle a besoin. Et, comme j'ai déjà dit, je vais expliquer notre vie ou bien notre culture, si ça lui intéresse.

[explication début projet]

C de CS fin

T = tuteur ; C= apprenante française

[...]

T : les deux premières questions étaient : d'après vous, qu'est-ce que c'est qu'une langue ? Comme je vous avais déjà demandé au début.

C : oui. Je dois répondre à la question ?

T : oui.

C : d'accord, ok. Pour moi c'est un outil de communication entre les personnes, pour exprimer un point de vue, un sentiment. Un outil de, un moyen de communication.

T : ok, d'accord. Et d'après vous, qu'est-ce qu'il faut faire pour apprendre une langue ?

C : le mieux c'est d'aller dans le pays où la langue est parlée. Et si non dans la pratique, pour moi la pratique orale c'est le principal. Voilà. C'est vrai qu'en cours souvent c'est beaucoup d'écrit et on n'a pas souvent la possibilité de pratiquer la langue d'une manière, comment dire, naturelle aussi. C'est important ça.

T : ok, d'accord. Et sur une échelle de 1 à 6, où 1 ça signifie « pas du tout » et 6 « tout à fait », d'après vous, combien il faut savoir parler correctement pour pouvoir communiquer ?

C : ça dépend du contexte aussi, ça dépend si c'est dans le milieu du travail, si c'est dans la vie juste pour le quotidien pour avoir des bases pour... Si c'est dans un pays pour pouvoir vivre, pour aller faire ses courses là par exemple les trucs de base, je dirais 5. Mais dans un milieu professionnel c'est différent.

T : c'est différent c'est-à-dire c'est plus, c'est moins ?

C : ah non c'est beaucoup plus parce que je fais l'expérience et oui, il faut avoir un sacré niveau quand-même. Dans un milieu professionnel c'est quand-même très technique et il faut bien maîtriser la langue.

T : ok, d'accord. Je vais continuer avec ce genre de questions en vous demandant une réponse de 1 à 6. Par contre là on va entrer dans votre expérience de télétandem. Donc, de 1 à 6 combien vous compreniez l'autre quand elle parlait sa langue maternelle, le chinois ?

C : ça dépend des moments. Il y a des moments où je comprenais tout et il y a des moments où... je dirais 6-7 c'est technique et très rapide. Je comprends globalement le contenu mais peut-être qu'il y a des mots que je comprends pas mais après avec le contexte et aussi certains mots que je connais, je peut relier tout ça et comprendre le sens et tout ça. Donc je dirais 6-7, ouais.

T : 6-7... vous, vous êtes en train de calculer sur 10, c'est ça ?

C : oui oui.

T : ah d'accord.

C : ben ça dépend. Parce que c'est quand-même une question vachement générale et il y a des moments où je comprenais pas bien, mais en général je comprenais, donc je dirais 6 ou 7.

T : ok, d'accord. Et combien vous croyez que l'autre vous comprenais quand vous étiez en train de parler français ?

C : je sais pas. Je dirais à peu près pareil.

T : et est-ce qu'il y a des comportements de l'autre qui vous faisaient penser qu'elle comprenait plus ou moins ce que vous disiez ?

C : en généralement on dirait quand on comprend pas on réagit pas en fait.

T : pardon ?

C : ben, pas de réaction. Enfin, ça se voit sur l'expression du visage où il y a pas de réaction ou alors une réaction d'étonnement. Enfin ça s'écrit facilement sur le visage.

T : ok, d'accord. Bon, on sort de l'histoire de 0 à 10. Comment vous avez aidé votre partenaire à apprendre le français ?

C : je pense les propos [?]. C'est pas vraiment de l'aide, c'est plus pour pratiquer, donc moi j'appellerai pas ça de l'aide, mais enfin. Je sais pas comment expliquer. C'est plus pour entrer dans la pratique, donc après on a pas vraiment fait ça comme des cours où on donnait ses devoirs à donner ces trucs ; il n'y a pas trop d'aide dans ce sens là, plus de la pratique de la langue. Donc au niveau aide, c'était pas assez.

T : donc, si je comprends bien ce que vous dites c'est que vous pensez ne pas avoir vraiment aidé votre partenaire pour apprendre le français mais de l'avoir aidé surtout pour communiquer en français, c'est ça ?

C : ouais voilà, plus pour pratiquer plus. Peut-être que ça l'a aidé à construire ses phrases à l'oral et puis même l'opportunité de parler avec un natif aussi, de pouvoir peut-être améliorer sa compréhension orale, mais après bon il n'y a pas d'aide scolaire. Ce que je veux dire c'est que c'est dans ce sens là quoi, dans le sens de pratique de la langue.

T : ok, d'accord. Et c'était quoi concrètement ?

C : ben tout simplement en échangeant et en discutant.

T : ok. Et pendant ces échanges, pendant ces discussions, est-ce qu'il y avait certains moments où par exemple, je ne sais pas, si c'était vous qui étiez en train de parler français et, comme vous disiez tout à l'heure, vous voyez qu'elle

- bougeait pas trop, elle faisait pas un visage par lequel vous compreniez qu'elle comprenait, est-ce que dans ces moments-là vous faisiez quelque chose en particulier ?
- C : ben si j'ai compris qu'elle a pas compris, je pense que je répète où alors je me rappelle pas trop de mes réactions, mais par rapport aux enregistrements, mais soit je répète ou alors ça m'arrive de le traduire aussi. C'est vrai que ça m'est arrivé dans les enregistrements, mais c'est vrai que ça m'arrive souvent, si vraiment on comprend pas si je parle en français et j'aperçois qu'elle comprend pas, et qu'elle est chinoise, je peux le traduire en chinois en fait. Ou alors je vais le répéter.
- T : ok, d'accord. Et si par exemple par contre c'était votre partenaire qui n'arrivait pas à s'exprimer, comment vous faisiez pour l'aider ? Si ça se passait, je veux dire ; peut-être ça s'est pas passé beaucoup.
- C : des fois je pense que je vois ce qu'elle veut dire, donc je l'anticipe et je continue la phrase, je pense. Si vraiment je ne vois pas du tout ce qu'elle veut dire, je vais lui laisser l'occasion de parler dans sa langue natale, normalement [cp].
- T : pardon, ça a un petit peu coupé la dernière phrase.
- C : si vraiment elle arrive pas à s'exprimer en français, je lui laisse le temps de réfléchir, ou alors je vois ce qu'elle veut dire donc du coup j'anticipe et je vais continuer sa phrase ; du coup ça l'aide. Ou alors si vraiment je ne comprends pas ce qu'elle veut dire, ce qu'elle veut exprimer, alors je vais lui demander de parler en chinois par exemple.
- T : ok, d'accord. Et à l'inverse, comment votre partenaire vous a aidée quand vous étiez en train de parler chinois, ou d'écouter ?
- C : je pense qu'ils aiment bien parler français, donc de préférence elle traduit en français ou je sais plus. Je pense c'est un peu le même principe. Je pense qu'elle m'aide pareil, soit par anticipation, soit alors par traduction.
- T : donc surtout des traductions et éventuellement des anticipations. C'est ça ?
- C : quand on arrive pas à exprimer... ou alors ça peut arriver de faire à l'écrit aussi.
- T : ok, d'accord. Ça portait surtout sur quoi ? Sur le lexique, les expressions, la grammaire, la culture, ou autre peut-être.
- C : comment ?
- T : ses traductions et ses anticipations, ça portait surtout sur quoi ?
- C : un petit plus vers la culture, les trucs inconnus, enfin qu'on maîtrise pas bien. Ouais, peut-être plus sur la culture.
- T : est-ce que vous avez un exemple à l'esprit ?
- C : c'était il y a un petit bout de temps donc je me rappelle plus tellement. Je sais qu'à un moment on beaucoup parlé de culture. On expliquait en gros les différentes traditions entre le Nord et le Sud. La culture locale quoi, je me rappelle qu'elle m'avait expliqué ça. Mais j'ai pas vraiment d'exemples concrets. Je me rappelle plus trop.
- T : ouais, c'est vrai que ça fait un petit peu de temps quand-même que vous avez terminé. Par rapport à l'utilisation de Skype, vous avez dit que vous utilisiez l'image de l'autre pour comprendre si elle comprenait.
- C : oui.
- T : est-ce que vous utilisiez aussi votre image ? Est-ce que de temps en temps vous regardiez votre image pendant les conversations ?
- C : ben, c'était tellement petit que franchement... je sais pas. Mon ordinateur il est tout petit, donc mon image on ne la voit pas trop, pas très claire. Donc, non, pas spécialement. Peut-être des fois je regarde mais je me sers pas spécialement. C'est pas vraiment un outil pour parler, enfin pour moi en tout cas c'était pas un outil pour communiquer avec elle.
- T : d'accord. Et est-ce que vous avez utilisé le *chat* ? Vous avez dit quelque chose tout à l'heure à propos de ça.
- C : au début pas trop, mais surtout à la fin on a commencé à beaucoup avoir de vocabulaire et tout ça, donc c'est vrai que c'est utile le *chat*. Donc on a pas mal de vocabulaire, tout le vocabulaire inconnu on l'a mis par écrit. Le vocabulaire qu'on voulait garder, on l'a écrit.
- T : oui, d'ailleurs, une question qui me vient à l'esprit est : est-ce que vous avez pris des notes à côté, par exemple sur une feuille ou je crois que je vous ai vu utiliser le dictionnaire quelques fois, un dictionnaire papier je veux dire.
- C : oui parce que je peux pas utiliser mon ordinateur, il est trop lent pour faire les recherches en même temps que le *chat*, si non ça va pas aller. Mais si non oui, j'écrivais à côté. J'avais une feuille et un stylo et tous les mots que je voulais retenir je les écris.
- T : d'accord. Vous les écrivez en *pinyin* ou en caractères ?
- C : en *pinyin*. Ça dépend : les trucs basiques pas trop compliqués, je les écris en caractères. Et si non les mots un peu plus compliqués en *pinyin*.
- T : ok, d'accord. Et si non, toujours en ligne est-ce que vous avez utilisé Internet quelque fois ?
- C : comme je vous disais, j'ai des problèmes de connexion, donc avec le petit ordinateur je ne peux malheureusement pas faire trop de recherches en même temps que parler sur Skype. Donc il me semble que oui j'ai essayé d'en faire, mais je préfère arrêter parce que ça n'allait pas.
- T : d'accord, ok. Et donc il y avait ordinateur, dictionnaire, prise de notes à côté. Est-ce qu'il y avait aussi d'autres éléments que vous utilisiez pendant les sessions télé-tandem ?

- C : non, je pense pas. Elle me posait pas mal de questions sur toutes les écoles et tout ça, donc j'avais fait des recherches au préalable, pas au même temps parce que voilà, mais c'est juste. Des supports pour moi [?] apprendre non.
- T : ok, d'accord. Plus largement est-ce que pendant vos conversations avec votre partenaire il y a eu des moments de tensions ou peut-être des conflits. Des conflits, il me semble pas...
- C : non, non. Franchement non.
- T : ou des moments où vous étiez un petit peu peu confortable disons.
- C : non, je pense pas. Ça s'est bien passé et puis on a pas parlé de sujets tabou on va dire.
- T : des sujets tabou, ce serait quoi par exemple ?
- C : ben pour moi il y en a pas... Enfin si, il y en a, mais je veux dire en Chine par exemple je sais que les Français aiment beaucoup parler de politique et tout ça et en Chine c'est tabou quand-même la politique. Ils n'aiment pas trop parler de ça. Donc avec les Chinois il vaut mieux souvent... Ils disent rien mais ils sont pas trop à l'aise et ils ont pas envie d'en parler quoi. Surtout par exemple la situation du Tibet, bref des trucs comme ça c'est un peu... [inc] Il y a toujours un Français qui parle de ça et c'est des trucs qui passent pas trop.
- T : d'accord. Est-ce que ça vous est arrivé d'être un petit peu frustrée par le fait de ne pas arriver à vous exprimer en chinois ? Des moments où vous étiez un petit peu énervée parce que vous n'arriviez pas à parler chinois ?
- C : énervée non, mais c'est vrai que quand on arrive pas à s'exprimer c'est toujours un peu, comment dire... Oui c'est vrai, c'est un peu énervant. Surtout que [inc] quand on oublie un mot [inc] En chinois sûr il y a eu des bugs où moi je savais pas vraiment comment m'exprimer, comment dire. Donc oui, c'est toujours pas évident de ne pas savoir s'exprimer.
- T : ok. Et dans ces cas là quelle était votre réaction ? qu'est-ce que vous faisiez ?
- C : je sais pas. Qu'est-ce que je faisais ? Soit normalement le dictionnaire généralement, mais avec le dictionnaire papier c'est pas toujours évident, c'est pas très rapide. Ou alors j'essaie. Peut-être même si j'arrive pas j'essaie, je fais plein de fautes et puis généralement soit elle devine, soit si elle comprend pas peut-être que je vais dire en français. Je me rappelle plus trop mais je pense que c'est le genre de réaction que j'ai.
- T : ok, d'accord. Et par rapport par exemple à des corrections de la part de votre partenaire, est-ce que ça vous est arrivé de, comment dire... Déjà, est-ce que votre partenaire vous corrigeait quand il y avait des fautes en chinois ?
- C : peut-être sur les tons ouais. Je pense qu'elle m'a repris sur des tons. Et peut-être dans la formulation de certaines phrases, peut-être grammaticalement il y en avait qui allaient pas, donc peut-être qu'elle a repris la phrase. C'est vrai qu'on se corrigeait pas... on parlait un peu mais c'est vrai qu'en même temps c'est embêtant aussi de ne pas relever. Mais peut-être je pense que le plus souvent c'est pour les tons pour ma part.
- T : d'accord. Et quelle était votre réponse à ces corrections ?
- C : peut-être je répète. Je pense que je répète. Je reformule du coup et elle relevait si il y avait une faute. Je pense que je répète.
- T : d'accord. Donc, erreur, répétition. J'avais une autre chose à demander, c'était... ah oui ! Est-ce que ça vous est arrivé qu'il y avait tellement de corrections que ça coupait le fil de la conversation ?
- C : non.
- T : non, d'accord. Par rapport aux explications de votre partenaire – des explications sur la langue, sur la culture, ou enfin – est-ce que ça vous est arrivé de penser que ses explications n'étaient pas tout à fait correctes ?
- C : non, je pense pas, non. Je réfléchis. Par rapport à la langue ? juste par rapport à la langue ?
- T : ou la langue et la culture, ou seulement la culture.
- C : la culture en tout cas, quand on parle de la culture, il y a beaucoup de choses qui sont personnelles et qui, c'est un point de vue à travers la culture. Donc, ça c'est vraiment variable de famille en famille. Tous les chinois que j'ai rencontré s'expriment pas de la même manière quand ils fêtent tel événement ou machin. Donc c'est différent. On apprend toujours quelque chose. Pour la langue non, je pense pas.
- T : ok, d'accord. Est-ce que ça vous est arrivé par contre de discuter de quelque chose sur la France et votre partenaire vous disait qu'elle avait entendu, ou lu, ou vu dans un film, des choses différentes par rapport à ce que vous veniez de dire ?
- C : ah ouais. Je pense que ça m'est arrivé une fois. Je sais pas si c'est là, mais on m'a peut-être parlé des Chtis et on m'a demandé si c'était vraiment comme ça ou un truc comme ça. Je ne sais pas si c'est dans ce truc là, dans cet enregistrement du film *Les Chtis*. Ça, c'est cliché quand-même. Du coup il faut quand-même préciser que tout le monde ne parle pas comme ça et qu'on est pas tous comme ça. Même si, bon, c'est une réalité dans certains endroits. Mais même dans certains endroits, enfin... ça colle pas trop à la réalité. Je suis Chti de Lille mais je parle pas Chti.
- [chevauchements]
- T : oui.
- C : allô ?
- T : oui, pardon je vous ai interrompue.
- C : ben non c'est parce que en fait il y a un décalage au niveau de... Mais oui, donc je disais dans cet enregistrement là je disais que à Lille on parle pas tous Ch'ti on a pas tous un accent très fort.

T : ok. d'accord. Là je vais vous demander encore une fois de mettre une, entre guillemets, note de 1 à 6. Combien vous êtes satisfaites des aides de l'autre pour comprendre la langue chinoise ?

C : franchement [inc] comme question parce que franchement en cinq séances ça m'a pas aidé à apprendre, enfin comprendre la langue chinoise. Elle m'a pas vraiment aidé [inc] chinoise, elle m'a donné du coup une pratique de la langue chinoise, mais après... on vas dire une note entre les deux : 5. Parce que [inc]

T : ça coupe.

C : ça m'a donné du vocabulaire, c'est sûr. Mais après c'est pas les cinq séances, ça c'est clair et net. [problèmes techniques]

T : j'étais en train de dire, oui. C'est pas pour dire en fonction de toute la langue chinoise, bien sûr. En fonction de ce que vous avez abordé pendant les cinq sessions.

C : je sais pas, 4.

T : ok, d'accord. Et par rapport aux aides de la compréhension de la culture chinoise ?

C : pareil, 3 ou 4.

T : d'accord. Par rapport à la pratique de la langue, toujours chinoise.

C : 4.

T : ok. et par rapport aux sujets abordés ?

C : je comprends pas le sens de votre question.

T : combien vous êtes satisfaite par rapport aux sujets que vous avez abordés pendant les cinq sessions.

C : ah, 5.

T : ok, d'accord. Est-ce que vous vous sentez plus sûre maintenant, après les cinq sessions, pour prendre la parole en chinois ou ça n'a pas vraiment eu d'influence ?

C : un petit peu ouais, c'est toujours [problèmes techniques]

T : donc un petit peu on va dire.

C : oui un peu, ouais.

T : ok. Et est-ce que vous pensez avoir amélioré votre chinois ?

C : non, quand-même pas. Ça m'a donné un peu de vocabulaire, mais après... enfin, cinq séances c'est pas beaucoup. Mais oui, ça m'a donné un peu de vocabulaire.

T : ok, donc c'est sur le vocabulaire. Est-ce que le vocabulaire que vous avez appris pendant les sessions télé-tandem, vous avez pu le réutiliser ensuite ?

C : non. Je réfléchis. Je pense pas. Peut-être quelques mots, mais pas beaucoup. Je sais que le lexique qu'on avait c'est surtout par rapport à la culture et tout ça. Là je m'en sers pas trop.

T : ok, d'accord. Et justement, par rapport à la culture est-ce que vous avez découvert des choses que vous ne connaissiez pas sur la culture chinoise ?

C : oui.

T : par exemple ?

C : je pense que j'ai appris comment dans sa province on fêtait le nouvel an chinois. Ce qu'ils mangeaient, qui est vraiment différent de ce qu'ils mangeaient dans le nord. C'est plus dans ce sens là. Par rapport à la culture locale.

T : ok, donc la culture, si je me rappelle bien, de SuZhou.

C : oui.

T : ok, d'accord. Vous aviez de trois attentes principales lors du premier entretien. La première de celles-ci était l'intention d'améliorer votre prononciation. Est-ce que vous pensez avoir atteint cet objectif ?

C : non c'est toujours un problème. Mais c'est vachement compliqué quand-même, les tons. Je m'améliore mais en [inc] franchement c'est presque impossible.

T : ok. Et, vous l'avez déjà dit un petit peu, mais je vous repose quand-même la question. Le deuxième objectif était celui d'enrichir votre vocabulaire. Est-ce que vous pensez avoir atteint cet objectif ?

C : un petit peu oui, vu que j'ai quand-même appris quelques mots de vocabulaire. Du coup oui, ça enrichit.

T : ok. Et le troisième objectif que vous aviez mentionné c'est avoir plus de connaissances sur le travail et les entreprises en Chine. Est-ce que les discussions que vous avez eu dans le télé-tandem vous ont aidé pour ça ?

C : ben vu qu'elle a jamais travaillé, c'était un peu difficile. Elle savait peut-être pas grande chose, donc du coup pas vraiment. Je me rappelle plus trop ce qu'elle m'a dit. C'était plus des encouragements et que ça se passerait bien, plus dans ce sens là en fait. Plus des encouragements que des conseils. Mais bon, c'est bien aussi. Et des suggestions, plutôt que du vécu. Parce que c'est vrai que si elle a jamais travaillé je vois pas comment elle peut vraiment me donner des conseils.

T : ok, d'accord. Et par rapport à des connaissances, par exemple, qui ne venaient pas de son vécu mais de ce qu'elle sait à propos du travail ou des entreprises en Chine ?

C : ben, qu'il fallait rester simple... oui, des petits conseils quoi. Plus des conseils généraux que des conseils spécifiques.

T : d'accord. En termes généraux, est-ce que vous êtes satisfaite de votre participation au télé-tandem, ou pas, ou un peu oui un peu non.

C : si, si. Bien sûr. En plus je garde le contact avec la personne, donc c'est très bien. Puis c'est toujours bien de pouvoir trouver des personnes et de pouvoir parler chinois, elle peut parler français aussi. Partager sa culture aussi.

T : ok, d'accord. Donc là on va passer à la troisième partie, où je vais vous faire voir certains extraits de vos sessions et je vais vous demander de les commenter.

[problèmes techniques. Le partage d'écran ne permettant pas les autoconfrontations, le tuteur reprend rendez-vous pour envoyer les extraits avant l'entretien.]

[deuxième entretien]

T : donc, il y a sept extraits que je vouais vous faire voir. Je vous demanderais au début de regarder et vous me dites ce qui se passe, enfin vous faite une petite description. Ensuite je vous pose certaines questions.

C : d'accord.

[questions techniques]

C : je le regarde maintenant.

CSI_1

C : ok.

T : ok. Donc, qu'est-ce qui se passe dans ce petit extrait ?

C : elle explique pourquoi, ce qui l'a amené à, enfin ses centres d'intérêt [inc] à choisir la langue française finalement pour la culture française. Elle parlait de... elle m'avait parlé de romans aussi et puis aussi de séries télé enfin [inc] *Le petit Nicolas* c'est pour les enfants, enfin des médias quoi.

T : ok, d'accord. *Le petit Nicolas* est pour les enfants c'est-à-dire ?

C : c'est pas pour les enfants, mais on va dire que la plupart des gens qui regardent *Le petit Nicolas* sont des enfants. [inc]

T : ok, d'accord. Justement j'allais vous poser la question du pourquoi de votre rire pendant qu'elle vous disais ces choses là. Ce n'est pas dans un sens d'accusation. Tout simplement je voulais vraiment savoir quel était l'effet comique. Donc si je comprends bien le fait comique c'est que c'est des choses plutôt pour les enfants d'après vous.

C : non, c'est pas pour ça que je rigole. [inc] ce n'est vraiment pas pour me moquer.

T : non non, je ne disais pas ça. Simplement, moi j'avais pensé que peut-être ça vous avais fait rire parce que c'est pas ce que l'on met de l'avant de la culture française ?

C : non, c'est pas ça. Je pense que c'est plus parce que je suis étonnée et que je trouve ça bien. C'est quelque chose qui intéresse vraiment à la culture française parce que c'est vrai que il y a des personnes qui apprennent le français mais savent pas vraiment pourquoi, donc je trouve ça bien.

T : ok, d'accord.

CSI_2

T : c'est toujours pendant la première session. Et là par contre vous étiez en train de parler chinois.

[...]

[rire des C]

C : j'ai fini.

T : et donc ensuite là vous commenciez à parler du pourquoi de votre apprentissage du chinois. Même question de tout à l'heure : qu'es-ce qui se passe là ?

C : ben je galère [rire] j'expliquais que au début [inc] la famille et tout ça et j'ai vu que je galérais sur le fait que je devais dire que ma famille était séparée. Donc j'ai buté sur le mot « divorcer » en chinois[离婚] et ça a duré un petit temps et donc du coup [inc] et j'expliquais [inc]

T : ok, d'accord. Donc, à un moment donné là, au début de l'extrait, il y a votre partenaire qui résume en disant « donc chez vous il y a quatre personnes ». D'après vous quelles étaient ses intentions en disant ça ? Vous pouvez le regarder encore une fois si vous pensez que ça peut être utile.

C : ça a coupé. Je n'entends pas très bien : quelles sont ses intentions ?

T : au début de l'extrait elle fait une sorte de résumé ; elle dit « donc chez toi il y a quatre personnes ». Ma question était : d'après vous quelles étaient ses intentions en disant ça ? Et pourquoi vous pensez ça ?

C : peut-être elle a l'intention [inc] vu que j'ai peut-être [inc] sur mes explications. Peut-être je peux le réécouter [inc]

T : là ça coupe un peu. [questions techniques]

[on écoute la partie en question]

T : donc là en effet c'est avant que vous essayez de dire que vos parents sont divorcés.

C : ouais, sûrement.

T : et donc d'après vous qu'est-ce qu'elle veut dire par là ?

C : que...

T : ou est-ce qu'elle veut dire quelque chose par là ? Je sais pas.

C : c'est-à-dire que, comment dire, c'est pour aider et aussi c'est pour écouter [inc] vu que je galérais avec quelque chose.

T : ok, d'accord. Et il y avait juste une autre question sur cet extrait. Là quand vous cherchez le mot 离婚... par ailleurs vous le dites à un moment 离婚 mais vous dites que ce n'est pas ça.

C : oui, j'hésite [inc] j'ai pas parlé chinois, donc... Oui non c'était 离婚 mais j'avais oublié, enfin j'étais pas sûre en fait.

T : ok. Donc vous dites ça, et après elle, elle change de sujet.

C : je pense que elle explique pourquoi. Elle explique, elle dit les raisons pour lesquelles elle étudie le français sont assez nombreuses. Et après du coup j'explique moi aussi pourquoi j'apprend le chinois.

T : ok, d'accord. Et pendant qu'elle est en train de parler, elle dit que pendant la conversation en français, son français n'était pas très bien non plus. Donc je voulais vous demander, d'après vous pourquoi elle dit ça ?

C : [inc] faire des erreurs [inc] on a peur de ne pas être compris, donc je crois que c'était dans ce sens là. Mais cela dit, son français [inc].

T : ok d'accord. Bon, on peut passer au troisième ?

CS1_3

T : là encore une fois c'est pendant la partie en chinois.

[...]

C : voilà.

T : ok. Donc, qu'est-ce qui se passe plus ou moins là dedans ?

C : elle comprend pas un mot que je dis mais en même temps c'est normal : il [inc. existe ?] pas.

T : pardon, c'est normal... ?

C : je dis que, en fait je veux exprimer, il y a un autre mot en chinois que 爱好 et je [inc] je pense que c'était *leyu* mais finalement elle ne comprenait pas parce que *leyu* n'existe pas en fait.

T : ok, d'accord. Vous dites que le mot *leyu* n'existe pas ?

C : ben si, normalement. Mais elle comprend pas *leyu*. Mais [inc]

T : ok.

C : ben en fait normalement il me semble qu'il existe un autre mot. Ouais *leyu*.

T : ben, peut-être c'était 娱乐.

C : oui, c'est 娱乐. Non, ah ! Oui, c'est l'inverse. Ben oui. Oui je me suis trompée et j'ai inversé. Ça c'est un truc qui arrive souvent je trouve.

T : c'est vrai. Donc...

C : donc du coup je me trompe de mot, du coup elle comprend pas et c'est vrai que 爱好 c'est un synonyme plus ou moins. Et voilà. Mais je suis certaine que *yule*, que 娱乐 ça existe et ça existe pas, comme c'est 娱乐. Du coup je me disais mais elle comprend pas mais je suis sûre que ça existe. Ou alors je le dis pas bien, mes tons sont pas bons et donc du coup je recommence. Donc du coup elle [inc] avec un autre mot et puis ben, je laisse tomber parce que je vois que je me trompe, donc...

T : ok, d'accord. Au tout début, comment vous comprenez qu'elle comprend pas ? A partir de quels indices ?

C : ça se voit sur la vidéo. On voit qu'elle essaie de comprendre mais ça a bloqué, ça se voit sur son visage.

T : ok. Et donc après il y a le synonyme, et après vous redemandez encore une fois si *leyu* c'est le bon mot, plus, je crois, vous l'écrivez dans le *chat*. Donc je voulais vous demander pourquoi vous l'avez écrit dans le *chat* ?

C : je crois que c'est pour [inc].

T : pardon ?

C : parce que j'attendais une correction ou qu'elle m'aide. Enfin je savais que ça allait pas mais j'étais certaine que il y avait un... je l'ai écrit dans mon cahier en fait 娱乐 divertissement en fait. Je suis sûre qu'il y avait un mot synonyme de 爱好 et du coup je l'ai noté pour voir si elle, pour vérifier.

T : ok, d'accord. C'était pour essayer de retrouver ce mot que vous vouliez dire. C'est ça ?

C : ouais.

T : d'accord. Et donc ensuite elle dit : « 爱好。是吗？ » je voulais vous demander si vous pourriez essayer de traduire ça en français, comment vous auriez dit en français la même chose ? Dans le même contexte surtout.

[écoute extrait]

C : la traduction c'est, comment expliquer... en contexte c'est « ce que tu veux dire, ce que tu veux signifier ici c'est quels sont mes intérêts, quels sont mes divertissements ».

T : ok, d'accord. Et à la fin vous acceptez le mot 爱好. Vous aviez dit tout à l'heure que c'était pourquoi?

[problèmes de communication]

C : je sais pas trop, peut-être je maîtrise pas trop, du coup j'esquive un peu. Je sais pas.

T : donc c'est plutôt un évitement. On peut dire ça ?

C : je sais pas si c'est vraiment un évitement mais je savais pas trop m'exprimer je pense donc du coup ouais peut-être que c'est une manière de... En fait j'aime pas que je trouve pas un mot et que j'étais sûre qu'il y avait quelque chose

qui existait dans ce sens là et ça me perturbait un petit peu. Donc du coup peut-être que j'ai accéléré pour passer à autre chose.

T : ok, d'accord. Bon. On peut passer à l'extrait suivant ?

C : oui.

CS2_1

[...]

T : donc, d'après vous qu'est-ce qui se passe là dans cet extrait ?

C : dans cet extrait dans le cybercafé son voisin est en train de fumer alors que c'est pas autorisé. Donc du coup je demande : il y a personne qui dit rien ? Et elle, elle peut pas [inc] dire quoi. Je demande mais vraiment, les gens qui s'occupent [inc] j'ai pu aller dans un cybercafé chinois où il y a des gens qui surveillent logiquement et. Enfin, j'ai tenté d'y aller mais c'est interdit d'y aller aux étrangers.

T : ouais, c'est vrai.

C : je sais que c'est assez strict, enfin Internet et que c'est strict, mais là apparemment, il y a quelqu'un qui fumait à côté et c'est interdit et personne qui dit rien.

T : donc, votre étonnement est dû au fait que c'est interdit aux étrangers donc ça donne l'impression d'être quelque chose d'assez strict et pourtant si quelqu'un fume, même si c'est interdit c'est pas un problème. C'est ce contraste là ?

C : Ben mon étonnement c'est parce que, ben si c'est interdit et que [problèmes de communication]

T : est-ce que vos questions étaient dues au fait que vous étiez étonnée ?

C : ben oui, du coup oui. Pour des trucs pas très très importants et voir que là, de plus que pour les autres c'est pas très [inc], parce que apparemment ça la gênait, voilà. Moi je trouve pas ça normal c'est comme ça j'étais étonnée [?].

T : d'accord. Et donc comment vous pourriez décrire le comportement de votre partenaire dans cette situation ?

C : elle était pas [inc] mais elle dit rien quoi.

T : ok, d'accord. Et d'après vous, pourquoi elle fait comme ça ?

C : pour pas avoir... Je sais pas, soit c'est pour pas créer des problèmes, soit parce qu'elle va pas rester très longtemps, ou... Mais perso, je ne sais pas si je serais pas allée voir le responsable pour aller lui dire que... [inc] peut-être que ça la dérangeait pas [?]

T : pardon, ça a coupé sur la dernière phrase.

C : je disais elle a peut-être pas envie d'avoir des problèmes, de créer des problèmes.

T : ok, d'accord. Et... bon. On va peut-être arrêter sur cet extrait là.

CS2_2

[...]

T : qu'est-ce qui se passe dans cet extrait ?

C : je pense que c'est la fin de la séance et après je demande de quoi elle voudrait parler la prochaine fois et que je galère encore à la fin [rire].

[problèmes de communication + répétitions]

T : ok, en fait il y avait une chose qui m'avait retenu sur cet extrait, c'est le fait que vous remerciez à l'oral, et ensuite vous écrivez aussi *xiexie nide jianyi*. Donc je voulais vous demander si il y avait une raison particulière pour écrire le remerciement outre le dire à l'oral.

C : c'est plus pour insister je pense.

T : pardon ? pour ?

C : c'est pour remercier nouvellement. Je sais pas comment dire. Mais non, j'ai pas, j'étais contente ou... Je pense que c'était des conseils qu'elle me donnait pour travailler dans une entreprise chinoise. Et j'étais contente et c'est une façon d'insister en fait.

CS3_1

[...]

T : donc là par contre vous étiez en train de parler de plats, je crois, typiques.

[...]

T : qu'est-ce qui se passe dans cette vidéo ?

C : d'abord je parle en chinois et je dis les plats que j'aime bien. Pas les plats mais la cuisine que j'aime bien, j'aime la cuisine coréenne et japonaise. Après j'explique qu'en France c'est pas très, comment dire, c'est pas très authentique voilà. Alors qu'en Chine c'est vrai que vu qu'apparemment il y a beaucoup de [inc] beaucoup de coréens, les plats sont, c'est la vraie cuisine japonaise entre guillemets, les plats sont plus authentiques. Après voilà, je cherchais un mot, je cherchais *didao* [inc] en chinois et donc elle m'a donné le mot.

T : ok. Et justement ma question sur cet extrait était : est-ce que vous connaissiez déjà tous les deux mots utilisés par votre partenaire 正宗 et 地道 ?

C : 地道 oui je connaissais, mais c'est vrai que j'avais oublié. Et 真的 oui, c'est...

T : non, pas 真的, 正宗.

C : ah, celui-là non.

T : ok, d'accord. Et donc, est-ce que vous aviez compris une autre chose du coup ?

C : du coup je me suis remémorée du mot 地道 et par contre je me rappelle plus trop de 正宗.

T : C'était celui-là [envoi par clavardage].

C : je sais pas si c'était vraiment celui-là parce que ça fait pas trop partie... Oui, du coup ça me rappelle. Ça me rappelle beaucoup de trucs puisque c'est du vocabulaire que j'avais déjà appris parce que je suis partie en cinq mois donc [inc] Ce genre de vocabulaire, c'est le genre de vocabulaire qu'on apprend. Et c'est vrai que j'avais oublié pas mal de choses par le fait de pas trop pratiquer. Puis même quand je m'écoute je l'entend fort, c'est vachement évident.

T : ok, je comprends. Bon, maintenant il y aurait le dernier extrait.

CS5_1

[...]

C : ouais, donc on parle d'entretiens si on pouvait traduire 面试 dans toutes les circonstances par entretien. Et aussi la traduction de 算得上. Mais en fait j'avais jamais vraiment entendu ce mot là. Je l'ai fait plus par déduction sa traduction que par réel savoir.

T : ok, d'accord.

C : c'était plus par rapport à ce qu'elle voulait dire globalement, si non j'avais jamais entendu cette expression.

T : ok. Et justement au premier changement de langue de votre partenaire, est-ce que vous aviez compris ce qu'elle était en train de vous demander ?

C : je sais plus trop. Elle parlait d'entretien et après elle me demandait si elle pouvait considérer l'entretien que vous avez eu ensemble, on pouvait dire entretien, le mot entretien en français. Si ça peut être considéré comme entretien. Donc du coup je réfléchissais et finalement oui, on peut quand-même dire entretien.

T : ok. Si on réécoute un moment, il me semble que elle, elle parle français... [réécoute] ...et après vous posez une question en chinois. [réécoute] Donc là pour comprendre ce qu'elle est en train de vous demander, vous passez au chinois ; quand vous dites : 你想知道什么 ? Est-ce qu'il y avait une raison particulière ou ça s'est fait comme ça ?

C : non, ça s'est fait comme ça. Puis bon, je sais pas, peut-être que j'avais envie de parler chinois, non je sais pas. Non, je pense pas, non. Peut-être pour être plus claire, parce que je comprenais pas trop ce qu'elle voulait vraiment savoir, donc du coup j'ai utilisé le chinois pour savoir ce qu'elle voulait savoir, quelle est sa question, le sens de sa question.

T : ok. Est-ce que alors dans ce cas on peut le considérer comme une invitation à votre partenaire d'expliquer la question en chinois ?

C : non, pas forcément. Des fois c'est spontané de glisser [?] une petite phrase en chinois. Non, non, pas forcément. Parce que j'aime bien aussi quand il y en a un qui parle chinois et on peut répondre en français, c'est bien aussi.

T : ok. Donc, ma question était plus ou moins la même pour quelque chose qui se passait juste après. Donc, vous répondez : oui, tu peux le considérer comme un entretien. Et juste après vous changez vers le chinois pour demander : 你可以写一下你刚才说的 je ne sais plus quoi...

C : ah ouais. Ben en fait je voulais, comme je ne connaissais pas l'expression 算得上 du coup je voulais qu'elle l'écrive en *pinyin* sur Skype en fait pour le retenir.

[saut d'enregistrement]

C : ça va plus vite pour moi je trouve. Mais si non on peut écrire en caractères, c'est pas... Mais c'est vrai que ça [écrire en *pinyin*] ça peut aider pour la prononciation. La plupart des caractères maintenant je les connais, mais c'est vrai qu'il y a plus de chances que je comprenne... pour la prononciation c'est beaucoup mieux d'avoir le *pinyin*.

T : ok, d'accord.

[fin de l'entretien]

S de CS fin

T = tuteur ; S = apprenante chinoise

[début de l'entretien]

T : la première question c'est : d'après vous, qu'est-ce que c'est qu'une langue ? est-ce que vous pourriez me donner une définition de ce que c'est une langue ?

S : la langue, je pense que principalement c'est pour mieux communiquer avec les autres. On utilise les mots et les phrases pour transmettre nos pensées et nos idées. Chaque pays a sa langue, donc les langues sont différentes. Donc pour la moi la langue c'est un outil pour les échanges, pour la communication.

T : ok, d'accord. Et d'après vous qu'est-ce qu'il faut faire pour apprendre une langue étrangère ?

S : tout d'abord, je pense que c'est une combinaison de lire, communiquer, apprendre la grammaire, écrire et compréhension orale. Donc il y a beaucoup d'aspects, et nous devons faire des efforts pour apprendre bien chaque aspect et bien les combiner. Comme ça, on peut réussir à apprendre une langue. Bien sûr l'exercice est le plus important. Surtout communiquer avec les étrangers, je pense que c'est une façon très efficace. Par exemple participer à votre projet c'est une bonne opportunité pour pratiquer ma langue française et pour améliorer le niveau de français. Ce genre d'occasion est rare. De plus dans notre université avec l'aide de notre prof on apprend la théorie et on doit faire des efforts nous-mêmes. Et on peut essayer de passer beaucoup de temps à apprendre la langue.

T : ok, d'accord. Juste une petite question : d'après vous, pour communiquer, en français je veux dire, combien c'est important de produire des formes correctes de la langue, d'après vous ? est-ce que c'est très important, c'est important mais on peut s'en passer, ou c'est pas du tout important ?

S : je pense que c'est très important. Parce que notre professeur peut nous apprendre des théories, des grammaires... c'est très précis et c'est nécessaire. Mais communiquer avec les Français, je pense que c'est aussi très important. Parce qu'il nous faut des expériences et peut-être notre travail de l'avenir nous exige d'entrer en contact avec des Français, donc avoir des expériences c'est très utile je pense.

T : ok, d'accord. Est-ce que pendant les parties en français, vous compreniez toujours quand votre partenaire était en train de parler, ou des fois c'était un petit peu plus compliqué, ou... ? Est-ce que vous compreniez bien ce qu'elle disait ou des fois c'était pas très clair ?

S : dans l'ensemble ça va, je pense que le rythme des parole de C c'est bien, ça me convient. Il y a des fois où je ne comprends pas très bien, mais elle m'a expliqué et puis je peux mieux comprendre.

T : ok, d'accord. Et à l'inverse, pendant que vous étiez en train de parler chinois, est-ce que vous pensez que votre partenaire comprenait bien pendant que vous étiez en train de parler votre langue maternelle ?

S : oui, aussi. Dans l'ensemble c'est très bien, et il y a quelques fois où elle n'a pas très bien compris et je vais lui expliquer. Dans l'ensemble ça va. Et je peux expliquer ce que je dis en français, donc elle peut bien comprendre.

T : ok, d'accord. Et comment vous saviez quand elle comprenait pas ? C'était parce qu'elle vous disait, vous voyez que ça allait pas trop... C'était à partir de quoi ?

S : son apparence, et elle me demande directement, ou elle dit qu'elle n'a pas très bien compris. Et donc je vais expliquer ou je vais dire plus lentement.

T : ok, d'accord. Donc principalement vous voyez sur son expression qu'elle comprenait pas, et de plus elle vous disait qu'elle comprenait pas ? C'est ça ?

S : oui.

T : ok. Et ensuite donc, vous le répétiez une fois de plus en chinois plus lentement et éventuellement vous passiez au français ? Je n'ai pas bien compris quelle était la démarche la plus courante.

S : oui, je vais l'expliquer en français. Et moi aussi, si je ne sais pas comment exprimer une phrase, je vais lui demander en chinois et je vais lui demander comment dit-on ça en français.

T : ok, je vois. Et par contre pendant qu'elle était en train de parler chinois, et éventuellement elle n'arrivait pas à dire ce qu'elle voulait dire, est-ce que vous lui laissiez le temps de réfléchir un peu, ou après vous lui fournissiez tout de suite une aide ?

S : je pense que j'ai utilisé tous les deux moyens. Parfois je vais lui expliquer indirectement ou je vais lui chercher un autre mot ou expression pour remplacer.

T : ok, d'accord. Expliquer indirectement, c'est-à-dire ?

S : peut-être je vais expliquer en français, ou je vais trouver un mot synonyme.

T : ok, je vois. D'accord. Et par contre, quand vous étiez en train de parler français, quelle était la façon la plus courante par laquelle votre partenaire vous aidait ?

S : je n'ai pas bien compris.

T : pas de souci. Donc, là vous m'avez expliqué ce qui se passait pendant que vous étiez en train de parler en chinois. Par contre, quand vous étiez en train de parler en français, comment votre partenaire vous aidait d'habitude ?

S : tout d'abord, je lui posais des questions. Et puis si elle ne sait pas non plus, elle consultait le dictionnaire. Par exemple la question sur « abandonner » et « renoncer à », C ma expliqué précisément la fois suivante, après avoir consulté le dictionnaire. Elle m'explique si elle le sait bien.

T : ok, d'accord. Là je vais passer à vous poser certaines questions sur l'utilisation de Skype. Avant tout, est-ce que l'image de C était utile pour vous ?

S : oui.

T : Dans quels cas ? C'était utile pour faire quoi ?
[problèmes de communication]

S : je pense que c'est utile parce que tout d'abord il me faut faire connaissance avec elle. Et pendant la conversation, je pense que je peux mieux comprendre ses idées, sa pensée par son apparence, par ses expressions. Oui c'est utile. Et je pense que seulement par la voix ce n'est pas suffisant pour faire des échanges.

T : ok, je comprends. Et aussi, la particularité de Skype – ou même de QQ en réalité – c'est que vous pouvez aussi voir vous-mêmes sur l'écran. Est-ce que vous regardiez votre encadré, votre image pendant les conversations ?

S : oui.

T : c'était pour quoi ?

S : je pense que c'est utile pour observer toutes les deux parties : observer C et également observer moi-même. Je trouve que ça a le sens [= 有意思?] et l'atmosphère de notre dialogue est meilleure, je pense.

T : ok, d'accord. Vous dites que ça a du sens ; c'est-à-dire ? Si vous voulez vous pouvez aussi me le dire en chinois c'est pas un problème.

S : un genre de sentiment, un sentiment sur l'atmosphère de notre conversation parce que un dialogue est composé de deux parties : une partie c'est C, mais il y a encore une partie très importante, c'est moi.

T : ok, d'accord. Et est-ce que vous avez aussi utilisé, pendant que vous étiez en train de parler, le *chat* ? la partie pour écrire ?

S : oui, surtout si il y a des mots que nous ne pouvons pas comprendre. Je me souviens une fois je lui ai posé des questions sur les grandes écoles en France, et il y a les noms de ces écoles, et C les a écrits et me les a transférés.

T : d'accord. Ok, et pendant les conversations, est-ce que vous avez utilisé aussi des fois Internet. C'est-à-dire par exemple vous êtes en train de parler avec C, en français ou en chinois, et vous allez sur Internet pour, je ne sais pas, faire des choses.

S : parfois, mais pas très fréquemment. En fait, hors de votre projet, par exemple maintenant nous communiquons souvent sur Internet, et parfois nous échangeons des sites.

T : ah, ok, d'accord. Vous conseillez des sites à regarder. Par contre pendant les conversations vous avez dit que c'était pas très fréquent, que c'était rare. Quand ça arrivait, vous alliez sur Internet pour chercher quoi ?

S : pour cherche un sujet que vous lui avez donné, c'était des images je pense, et elle m'a transféré le site.

T : ok d'accord. [précisions] au-delà de l'utilisation de Skype et d'Internet, est-ce que vous aviez à côté de vous par exemple une feuille où vous preniez des notes, ou un dictionnaire ?

S : oui, j'ai utilisé mon dictionnaire électronique et j'ai pris des notes, surtout des informations importantes et des données sur C, et des dossiers qu'elle m'a proposé.

T : ok, d'accord. Là je passe à des questions plutôt sur la communication. Je voulais vous demander si pendant les cinq sessions télételem, il y a eu, d'après vous, des moments pour ainsi dire un peu peu confortables.

S : est-ce que ça veut si il y a des difficultés ou l'atmosphère n'est pas très agréable ?

T : oui, par exemple.

S : je pense que c'est surtout la première fois, mais je trouve que c'est tout à fait normal, parce que la première fois est toujours un peu difficile. On ne se connaît pas. Il faut du temps pour se connaître et pour trouver des paroles. Et on sait pas mutuellement, ce que le partenaire aime ou pas. Donc il y a des difficultés et surtout la première fois c'est pour se présenter, pour poser des questions. C'est un processus d'adaptation et les conversations suivantes, je pense que ça va parce que nous avons des objets. Avant chaque fois nous décidons le sujet et la date de la prochaine fois, donc on peut bien préparer. Et le plus important c'est que on se connaît mieux, donc le dialogue c'est moins difficile.

T : ok, d'accord. Donc c'était un peu difficile au début, mais ensuite au fur et à mesure que vous avez commencé à vous connaître, ça allait mieux. Ok, d'accord. Est-ce que pendant les parties en français ça vous est arrivé de ne pas arriver à bien exprimer ce que vouliez dire ?

S : oui.

T : et comment vous avez réagi dans ces cas là ? Qu'est-ce que vous avez fait ?

S : tout d'abord je vais consulter sur Internet le plus vite possible. C'est plutôt des mots ou des expressions que je ne sais pas comment dire. Et parfois je vais dire directement des mots en chinois et C elle comprends tout de suite. Je me souviens il y a une fois, je ne sais pas comment dire le fusil, donc j'ai dit 枪 et C m'a dit tout de suite.

T : ok, d'accord. Donc la première chose c'était de passer au chinois pour avoir une traduction, c'est ça ?

S : oui, je pense que c'est très important.

T : ok, d'accord. Et est-ce que C vous corrigeait pendant que vous étiez en train de parler, par exemple s'il y avait une faute ?

S : quelque fois, mais je pense c'est pas très fréquent. Je pense que si j'étais à sa place, ce serait le même, parce que le chinois c'est ma langue natale, donc si elle fait des erreurs, je peux le comprendre quand-même et donc parfois peut-être je ne la corrige pas. Je pense que c'est plutôt une habitude marginale.

T : donc si la communication passait, pas la peine de corriger. C'est ça ?

S : oui, parce que je pense que la langue c'est pour communiquer. Si on peut atteindre cet objet, ça va. C'est pas le cours de grammaire je pense.

T : ok, d'accord. Là je vais vous poser certaines questions en vous demandant de mettre, entre guillemets, une note de 1 à 6. Donc je vous dis par exemple : combien vous êtes satisfaite de la pratique de la langue ; et vous devriez me dire de 1, pas du tout, au 6, tout à fait.

S : oui, d'accord.

T : donc, combien vous êtes satisfaite des aides de C pour quand vous deviez comprendre le français ?

S : je suis très satisfaite.

T : donc c'est cinq, six ?

S : six.

T : ok, d'accord. Et combien vous êtes satisfaite de la pratique de la langue ?

S : cinq.

T : ok. Combien vous êtes satisfaite des aides que vous avez donné à C pendant que vous étiez en train de parler chinois ?

S : cinq.

T : ok. Et combien vous êtes satisfaite des sujets dont vous avez parlé ?

S : cinq.

T : ok, d'accord. Et en général est-ce que pendant que vous parlez français maintenant vous vous sentez plus sûre par rapport à avant de participer au télé-tandem ?

S : oui, je trouve que ces expériences m'aident beaucoup, mais à vrai dire je n'ai pas participé aux projets comme ça. Mais par rapport aux dialogues avec notre professeur et même notre professeur étranger, je pense que j'ai beaucoup d'améliorations.

T : ok, d'accord. Des améliorations pour... pour quels domaines ?

S : pour parler, pour bien exprimer mes idées. Et notamment pour mieux poser une question.

T : pour mieux poser une question, c'est-à-dire ? Dans quel(s) cadre(s) ?

S : parce que après des études du français, j'aperçois que parfois si j'avais des questions, je ne saurais pas comment les poser au professeur en français. Mais après des conversations avec C, non seulement au cours de votre projet, mais aussi maintenant, je pense que ma capacité de poser des questions s'améliore beaucoup.

T : ok. Il s'agit de poser des questions pour chercher, je ne sais pas, le lexique, le vocabulaire qu'il vous faut, ou plutôt pour savoir, comment dire, pour enchaîner sur ce que l'autre vient de dire ? Vous voyez ce que je veux dire ?

S : non.

T : ouais, parce que c'est un peu... Alors, est-ce qu'il s'agit d'une amélioration de votre capacité à poser des questions par rapport à chercher le vocabulaire et la grammaire qu'il vous faut un peu plus vite, ou bien c'est aussi pour être capable de poser la question en fonction de ce que l'autre vient de dire ?

S : en effet c'est un développement d'exprimer. Poser des questions, je pense que c'est une partie. Avant quand je posais des questions il me faut du temps à réfléchir pour choisir les mots, des façons d'exprimer ou bien la grammaire, comment dire une phrase intégrale, comment l'exprimer correctement. Mais maintenant c'est mieux parce que en communiquant avec C, il arrive souvent que je dois poser des questions.

T : ok, d'accord. Et par contre, par rapport à la culture française, est-ce que vous avez découvert, est-ce que vous avez appris des choses sur la culture française dans les sessions télé-tandem ?

S : oui, dans des domaines ainsi que la vie des étudiants français, les fêtes traditionnelles françaises, et comment les Français s'amuse.

T : Ok, bon. En générale est-ce que vous êtes contente d'avoir participé à ce projet ?

S : oui, très contente. C'est une occasion durement gagnée, et c'est pour moi un processus d'étudier mutuellement. Et c'est une coopération de gagnant-gagnant.

T : ah ok, d'accord. C'est une expression qu'on utilise beaucoup maintenant. Ok, on peut passer à la dernière partie. [questions techniques + questions de S pendant téléchargement des fichiers]

CS1_1

T : donc, est-ce que vous pouvez me dire brièvement ce qui se passe dans ce premier enregistrement ?

S : j'ai présenté à C mes passions, dont voir les films et je lui ai présenté des films que j'aime.

T : ok, d'accord. Et à un certain moment, C rit un petit peu.

S : oui.

T : d'après vous, pourquoi ?

S : je pense qu'elle trouve *Le petit Nicolas* c'est très intéressant. Et quand j'ai vu ce film, j'ai rit beaucoup aussi.

T : ok, d'accord. Donc c'est parce que c'est un film qui fait rire.

S : oui.
T : ok, d'accord.

CS1_2

[...]

T : là qu'est-ce qui se passe ?

S : C m'a montré sa famille et sa vie d'études. Et je lui ai demandé pourquoi elle a choisi d'étudier chinois et elle a dit c'est parce qu'elle aime la culture chinoise.

T : ok, d'accord. Une petite question pour commencer : est-ce que au début vous êtes en train de prendre des notes, comme on disait tout à l'heure ?

S : oui, chaque fois nous prenons des notes, oui.

T : ok, d'accord. Et donc, à un moment donné, là vous êtes en train de parler chinois, et elle dit qu'elle a deux petits frères je crois, et vous dites : donc chez toi il y a quatre personnes.

S : oui.

T : je voulais vous demander quelles étaient vos intentions quand vous avez dit cela ? Pourquoi vous avez fait ce petit résumé avant de continuer ? Vous pouvez regarder encore une fois la vidéo si vous pensez que ça peut vous être utile.

S : je sais. C'est parce qu'elle m'a dit qu'elle a un petit frère et une petite sœur, et ils habitent dans la famille de leur mère. Donc j'ai fait un petit résumé. Et puis c'est fini et nous sommes entrés dans un autre sujet.

T : ok, d'accord. Justement, il y avait C qui était en train d'essayer de trouver le mot « divorcer » en chinois.

S : oui, je sais, je comprends.

T : ah, vous avez compris et vous avez décidé de changer de sujet. C'est ça ?

S : oui, parce que je pense que c'est une question plutôt privée. C'est ça.

T : c'est peut-être une question un peu privée, et qui peut-être gênait C, c'est ça ?

S : oui, et surtout dans la culture chinoise on ne parle pas trop sur ça. Et je pense que les sujets privés, ce n'est pas notre objet. Donc j'ai décidé de changer de sujet.

T : ok, d'accord. Est-ce que alors c'est pour la même raison que vous avez à un moment rit avant de changer le sujet ?

S : oui, parce que je voudrais exprimer que j'ai compris. J'ai bien compris votre pensée, votre idée.

T : ok, d'accord. Et juste à la fin, quand vous êtes en train de changer de sujet, vous dites que pendant que vous parlez français, votre français n'est pas très très bien non plus.

S : oui.

T : est-ce que cette phrase a une fonction ? Vous vouliez dire quelque chose à C par là ?

S : ah oui, c'est sur la question qu'elle m'a posée : pourquoi j'ai choisi d'apprendre le français. Si je parle en chinois, j'aurais beaucoup de raisons et beaucoup de paroles. Mais c'est en français, donc il y a des phrases, je ne sais pas comment les dire.

T : ok, d'accord. On peut passer au troisième ?

CS1_3

[...]

S : [rire] oui, c'est fini.

T : ok, d'accord.

S : [en riant] j'ai compris !

T : qu'est-ce que vous avez compris ?

S : c'est une faute. C s'est trompée. C'est plutôt 娱乐. J'ai compris, mais je ne l'ai pas corrigée.

T : mais alors, pendant que vous étiez en train de parler avec elle, vous aviez compris ce qu'elle voulait dire, mais est-ce que vous aviez compris qu'elle voulait utiliser ce mot là : 娱乐 ?

S : oui, après ça j'ai compris. Au début de [inc] 怎么说

T : 说汉语也可以

S : la fonction d'écrire... 就是, 写字板的那个功能, 我这边刚开始的时候, 那个写字板没有显现出来。我看不清她写的字。 Au début je ne sais pas où est le... comment dit-on en français ?

T : vous n'avez pas vu le message de *chat* qu'elle vous a envoyé, c'est ça ?

S : oui, parce que c'est caché. Et après ça, avec l'aide de C je l'ai trouvé.

T : ah, d'accord. Mais cette fois là vous n'aviez pas le *chat* sous les yeux. C'est-à-dire que si elle vous envoyait quelque chose vous ne pouviez pas le lire.

S : non, après ça, je sais comment le trouver.

T : ok, d'accord. Ma question alors, c'est comment vous avez compris qu'elle voulait dire 娱乐 ou 爱好 ?

S : c'est parce que le chinois c'est ma langue 我不知道我母语标得对比对. C'est la langue maternelle.

T : oui oui, c'est ça.

S: oui. Donc les paroles de C, j'ai tout à fait compris. Et je pense vice-versa, elle pouvait me comprendre aussi le français parfois très très... je ne sais pas moi-même qu'est-ce que je dis. Mais elle peut comprendre.

T: ok, d'accord. Donc vous avez compris ce qu'elle voulait dire, ensuite vous avez proposé un synonyme, 爱好, et elle, par contre, elle a compris le synonyme, elle a compris que vous aviez compris, mais elle a quand-même demandé encore une fois : 是不是乐娱, et à ce moment là-

S: oui, je n'ai pas bien entendu et c'est totalement par un sentiment, ça veut dire : je sais peut-être ce qu'elle veut dire, et donc je lui ai demandé : ça veut dire les passions ?

T: ok, d'accord, d'accord. Mais alors par contre maintenant vous avez compris le mot qu'elle cherchait, mais pendant que vous étiez en train de parler, est-ce que vous aviez compris qu'elle voulait dire 娱乐, ou tout simplement vous aviez compris le sens et donc vous avez proposé le mot que vous pensiez c'était le bon ? Ou peut-être vous ne vous rappelez pas...

S: je sais ce qu'elle veut dire.

T: ok, d'accord. Sur cet extrait c'est bon. On peut passer au quatrième.

CS2_1

T: ça va ?

S: oui.

T: donc, là qu'est-ce qui se passe ?

S: je décris à C l'environnement dans le cybercafé. Ça m'ennuie.

T: d'après vous pourquoi C vous pose toutes ces questions ?

S: la question sur le responsable du cybercafé ?

T: oui, et toutes les autres aussi.

S: peut-être parce qu'elle trouve qu'il faut que quelqu'un gère le cybercafé. Et défendre les personnes qui fument.

T: défendre les personnes qui fument, c'est-à-dire interdire ?

S: interdire, oui.

T: ok, d'accord. Et d'après vous, est-ce qu'elle est étonnée de ce que vous êtes en train de lui dire ?

S: oui, un peu. Peut-être le principe des cybercafés en France n'est pas comme ça, ou la gestion est mieux qu'en Chine. Et peut-être C pense que si ça m'ennuie, pourquoi je ne demande pas au responsable de...

T: d'intervenir ?

S: oui, pour me mêler dans cette affaire.

T: ok. Et est-ce que il ne pourrait pas y avoir peut-être une autre raison ou d'autres raisons pour l'étonnement de C ?

S: non, je pense pas. Je ne sais pas est-ce qu'il y a d'autres raisons.

T: ben, justement. Pendant l'entretien avec elle je lui ai posé un peu les mêmes questions, et ce n'était pas tout à fait pour ça. Donc à ce moment là je me demande si vous n'étiez pas en train de parler, mais sur des plans différents. Donc elle voulait demander certaines choses et vous pensiez qu'elle demandait d'autres choses... Vous voyez un peu ?

S: mm...

T: je me suis pas du tout bien expliqué... ce que je voulais dire, c'est que peut-être C était étonnée par le fait que, dans ce cas, il y avait quelqu'un qui était en train de fumer à côté de vous dans un cybercafé, mais elle n'était pas forcément étonnée parce que vous n'appeliez pas le responsable.

S: ah, oui.

T: non ?

S: c'est-à-dire c'est seulement parce qu'il y a quelqu'un qui fume ?

T: oui, et que c'est interdit.

S: oui. Ah ! Je dois penser à ça.

T: bon, enfin. Vous pouvez lui poser la question la prochaine fois que vous parlez. Ce qu'elle m'avait dit en gros, c'était que... C'est parce que quand elle avait été en Chine, c'est interdit pour les étrangers d'entrer dans les cybercafés. Vous comprenez ?

S: oui, mais c'est vrai.

T: oui oui, je sais que c'est vrai, moi non plus je ne peux pas y aller tout seul. Et donc elle se disait que c'est quelque chose de très strict et du coup là vous lui dites qu'il y a quelqu'un qui ne suit pas la règle. C'est pour ça que c'est étonnant. Vous voyez ?

S: ah oui, c'est incroyable.

T: ben, c'est une question interculturelle, si vous voulez. On passe au suivant si vous voulez ?

CS2_2

[...]

T: qu'est-ce qui se passe dans cet extrait ?

S: C m'a remercié, mais j'ai oublié pourquoi.

T : ah ouais, je crois que vous étiez en train de parler en chinois de la vie d'entreprise en Chine et vous lui aviez donné quelques conseils.

S : ah oui, je sais. Et après ça, elle m'a demandé de quoi je voulais parler la fois suivante.

T : ok, d'accord. En fait il y a une chose qui m'avait un peu étonné dans ce petit extrait. C'est que C vous dit merci, à l'oral, elle vous le dit, et ensuite elle vous l'écrit aussi.

S : oui, parce qu'elle a écrit tout d'abord. Oui, je trouve que c'est pour une réponse. Et donc j'ai écrit moi aussi.

T : ok, donc vous avez écrit « 不客气 » parce qu'elle avait déjà écrit « 谢谢你的建议 ». C'est ça ?

[...]

S : oui.

T : ok, d'accord c'était au début à l'oral et après à l'écrit.

S : oui.

T : ok, d'accord. Est-ce que d'après vous ça a une fonction, ça signifie quelque chose de le dire et de l'écrire ?

S : oui, c'est très important et très utile, parce que parfois nous voulons exprimer plus précisément. Et je crains qu'elle n'a pas pu s'exprimer très clairement.

T : ok.

CS2_MY

[...]

T : qu'est-ce qui se passe là ?

S : j'ai donné à C des conseils pour mieux s'entendre avec les collègues.

T : et à un moment, dans ce petit extrait... donc, vous êtes en train de parler chinois, et vous changez un petit moment en français pour dire « tu es la nouvelle », et après vous recommencez en chinois.

S : donc, comme vous avez déjà dit, l'image, c'est très important, et à travers l'image et l'expression de C, à ce moment là je pense que C est un peu confuse ou bien j'ai pas très bien exprimé. Donc, c'est aussi une habitude, quand je parle avec les français. Donc spontanément j'ai utilisé le français pour expliquer « 新人 ».

T : ok, d'accord. Donc c'est parce que vous pensiez qu'elle n'était pas en train de comprendre, donc vous passiez un moment au français pour ensuite redémarrer en chinois.

S : oui.

T : ok, d'accord. C'est clair. Merci.

CS3_1

[...]

S : [rire] c'est nul.

T : pourquoi ?

S : [rire] nous nous sommes occupées de consulter le dictionnaire pour trouver les mots. Et toutes les deux, nous ne savons pas comment exprimer authentique et 正宗的 et 地道的.

T : c'est normal, ça arrive. Et pourquoi vous dites que c'est nul ?

S : c'est justement un peu intéressant, je suis un peu bête.

T : pourquoi ?

S : peut-être maintenant je vois moi-même et c'est un peu bizarre pour trouver les mots on essaie de chercher dans le dictionnaire et on devinait et enfin on a trouvé le mot. C'est aussi un moment très content je pense.

T : donc vous êtes contente à la fin parce que vous avez réussi à trouver le mot en chinois et en français.

S : oui, c'est un processus d'apprendre.

T : mais ce que je voulais dire, c'est que, d'après moi du moins, c'est pas bête ni nul du tout. C'est justement à travers ce genre de petits passages qu'on peut arriver à trouver des nouveaux mots, non ?

S : oui, c'est plutôt intéressant,

T : mais bon, après je suis d'accord avec vous quand vous dites que c'est bizarre de se revoir faire des choses...

S : [rire] oui.

T : ok, d'accord. Donc vous aviez consulté un dictionnaire électronique dans ce cas.

S : oui.

T : on peut passer au dernier si vous voulez ?

CS5_1

[...]

T : en gros, qu'est-ce qui se passe dans cette séquence un petit peu plus longue ?

S : C m'a demandé mes expériences d'entretien, et je ne sais pas comment dire en français une phrase et je lui ai demandé. Mais malheureusement elle ne sait pas le sens de la phrase en chinois, donc nous avons tâtonné ensemble.

- T : ok, d'accord. Donc, avant tout je voudrais vous poser une question par rapport au changement de langue. Donc, vous êtes en train de parler français au début de cet extrait, et après vous changez en chinois pour lui demander si on peut dire comme ça en français. Est-ce que il y a une raison particulière, ou pas vraiment ?
- S : c'est simple, c'est parce que seulement je voudrais savoir comment on peut dire ça en français. Peut-être chaque phrase que je ne connais pas je voudrais comprendre comment dire en français précisément. Et peut-être il me faut utiliser cette phrase à l'avenir, puisque j'ai une occasion pour communiquer avec une Française, pourquoi je ne demanderais comment le dire ?
- T : ok, oui oui, c'est vrai. Par contre vous changez en chinois... peut-être je me trompe et si c'est pas comme ça il faut me le dire. Est-ce que vous changez en chinois pour dire que vous n'êtes plus en train de continuer le discours en français, comme si vous vouliez ouvrir une parenthèse presque.
- S : vous pouvez me répéter ?
- T : oui oui, pas de problèmes. Donc là vous parlez en français : j'ai eu deux expériences d'entretien ; et après vous changez en chinois pour demander : comment je peux dire considérer comme. Vous le dites en chinois, est-ce que c'est parce que ça fait pas partie de ce que vous êtes en train de dire en français ? Ou peut-être pas ?
- S : c'est parce que je ne sais pas comment le dire en français, ou en français comment le dire plus authentiquement. Donc je voudrais une explication plus nette.
- T : ok, d'accord. Et bon, ensuite vous lui posez la question en chinois, elle vous répond en chinois 你想知道什么, et là vous avez dit qu'elle n'avait pas compris l'expression 算得上 n'est-ce pas ?
- S : oui.
- T : comment vous comprenez qu'elle a pas compris ?
- S : parce que d'habitude si elle a compris, elle me répond tout de suite en français. Mais en revanche elle m'a posé des questions, donc je pense qu'elle était un peu confuse, elle n'a pas très bien compris ma question.
- T : ok, d'accord. Et à la fin vous demandez encore une fois comment dire 算得上 en français plus familier, est-ce que vous étiez en train de penser à une autre expression, à quelque chose de différent de « considérer comme » ?
- S : considérer comme ? un synonyme ?
- T : voilà, parce que vous demandez si il y a une autre façon de le dire. Elle vous dit « considérer comme » et vous demandez est-ce qu'il y a aussi une autre façon plus familière ?
- S : ah, c'est parce que je me suis figurée que « considérer comme » est approprié, mais je ne sais pas si c'est le plus typique. Donc, je voudrais savoir est-ce qu'il y a aussi une autre façon pour le dire ? Mais en fait « considérer comme » c'est correct.
- T : et est-ce que vous avez rencontré un synonyme de « considérer comme » par exemple pendant les cours à l'université ?
- S : je pense que « prendre pour », « prendre comme ».
- T : ok, d'accord. Oui, tout à fait. Parce que je crois que vous l'aviez utilisé avant de lui redemander, « prendre comme », vous aviez dit.
- S : oui, « prendre comme ».
- T : oui, et effectivement c'est un petit peu plus familier, c'est vrai. D'accord. Une toute dernière question : pendant que vous étiez en train d'écrire, pas seulement dans cet extrait mais en général, vous utilisiez toujours je crois le *pinyin* et jamais les caractères. Est-ce qu'il y a une raison ou tout simplement vous avez fait comme ça parce que, je ne sais pas, C faisait comme ça ou autre chose... ?
- S : j'ai fait ça parce que C a fait comme ça. Je ne sais pas si elle peut écrire les caractères. Maintenant je sais que oui. Peut-être c'est un problème du logiciel.
- T : ouais, ou peut-être C voulait tout simplement voir le *pinyin* pour la prononciation.
- S : oui, toutes les deux raisons. Comme elle a écrit comme ça, j'écrivais comme ça aussi. Mais je pense qu'à ce moment j'aurais dû lui demander si elle pouvait écrire les caractères.
- T : c'est pas du tout un problème, c'est juste pour comprendre si c'est parce qu'il y avait une raison ou si c'est juste parce que vous aviez pris cette habitude. Ok, d'accord. Merci.

[questions sur projets téléandems, envois des enregistrements, fin entretien]

C de CW début

T = tuteur ; C= apprenante française

[...]

T : avant tout je voudrais vous demander : votre langue maternelle c'est le français ?

C : oui.

T : quelles autres langues vous avez apprises ?

C : l'anglais, le chinois et l'espagnol.

T : d'accord. Et c'est depuis combien de temps ?

C : l'anglais depuis l'école primaire. L'espagnol depuis le lycée ; j'en ai fait cinq ans. Là j'ai arrêté. Et le chinois ça fait six ans.

T : d'accord. Vous avez toujours appris ces langues dans un cadre institutionnel ? C'est-à-dire en classe. Ou avec d'autres expériences aussi, par exemple des séjours...

C : non, essentiellement en cours. Après je suis partie un an et demi en Chine. Mais enfin, il y a de la pratique, mais j'avais quand-même des cours à la fac.

T : ok, mais quand-même c'était en Chine.

C : oui, oui.

T : d'accord. Et est-ce que vous avez gardé des contacts avec des locuteurs natifs de cette langue avec qui vous échangez en chinois de temps en temps ?

C : non. Ben, non pas régulièrement du tout ni rien.

T : ok, d'accord. Si non, pour l'utilisation de Skype : j'imagine que vous l'avez déjà utilisé dans d'autres cadres.

C : oui.

T : c'est plutôt pour de la communication personnelle ou vous l'avez déjà employé pour des fins de travail, ou...

C : non, personnelle. Non, j'ai jamais utilisé, non.

T : ok. Et quelles fonctionnalités vous utilisez normalement ?

C : la vidéo.

T : peut-être le *chat* aussi ?

C : oui, aussi.

T : ok, d'accord. Et bon, alors on parle après des autres éventuelles fonctionnalités. Ok. Là on passe plutôt au chinois. Quelles sont vos motivations pour l'apprentissage de la langue chinoise ? Pourquoi vous voulez apprendre le chinois ?

C : déjà c'est une langue que j'aime beaucoup. Et disons que c'est peut-être une des langues que j'ai le plus de facilité à apprendre.

T : ah ouais ?

C : [rire] et aussi parce que j'ai envie de pouvoir discuter avec les gens quand je vais en Chine. De pouvoir échanger. C'est vachement important aussi. Et aussi peut-être au niveau du travail plus tard si je vais travailler en Chine je vais être capable de pouvoir travailler justement.

T : ok, d'accord. Donc c'est avant tout pour le plaisir de langue, parce que ça vous plaît, mais il y a aussi derrière des motivations professionnelles et de déplacement dans le cadre du tourisme j'imagine, mais aussi d'un éventuel travail.

C : ouais.

T : ok, d'accord. Là je vais vous demander une question un petit peu plus abstraite : est-ce que vous pouvez me donner une définition de ce que c'est une langue d'après vous ?

C : [rire] je dirais que c'est un système de communication qui est propre à chaque civilisation ou société et qui permet aussi de véhiculer une certaine vision du monde, une certaine façon de penser.

T : ok, d'accord. Et qu'est-ce qu'il faut faire pour apprendre une langue ?

C : [rire] [pause 4 sec]

T : ... dans votre expérience ou d'après ce que vous en pensez.

C : le mieux pour apprendre une langue c'est de pouvoir être déjà dans le pays et pouvoir se rendre compte de comment la langue est utilisée et de pouvoir souvent discuter avec des personnes natifs [sic] quoi.

T : ok, d'accord. Donc, si je reformule un petit peu ça, ça signifie que d'après vous le plus important c'est de pouvoir pratiquer la langue pour l'apprendre.

C : c'est plus... on progresse plus vite, sûrement.

T : ok. Si on en vient maintenant à la participation à ce projet, donc comme je disais il y a cinq séances, et on parle la moitié du temps en français et la moitié du temps en chinois. En sachant que c'est quand-même un peu restreint, quels seraient les objectifs pour vous, de votre apprentissage de chinois, pendant ces cinq séances. Autrement dit, qu'est-ce que vous voulez être capable de faire à la fin de ce petit parcours ?

C : j'aimerais surtout pouvoir... ben c'est vrai que c'est très court quand-même en cinq séances, donc je sais pas... mais c'est surtout discuter, voir si je... être capable de discuter en continu avec quelqu'un en chinois et au niveau des points peut-être par exemple de grammaire que j'aimerais peut-être, refaire le point là-dessus quoi, et remettre ça un peu en mémoire peut-être. En fait j'avais pensé aussi à quelque chose que j'aimerais bien... c'est pas vraiment en fait au niveau de la langue, mais c'est surtout au niveau de pouvoir le faire en chinois mais de pouvoir parler de quelles étaient en fait les exigences des employeurs chinois en fait au niveau de par exemple si on passe un entretien qu'est-ce que... parce que sûrement c'est différent qu'en France. Par exemple qu'est-ce que les employeurs attendent par exemples des entretiens ou attendent de leurs employés. Des choses comme ça en fait.

T : ok. Oui, je vois. Ça, il faudra voir avec votre partenaire, si c'est quelqu'un qui peut répondre à cette attente.

C : ouais.

T : mais j'imagine que ça va le toucher aussi. Donc...

C : ouais, [inc] l'inverse avec la France aussi en fait.

T : ok, d'accord, et donc faire un peu le tour de cette question. Ok. Et au niveau de la planification, comment vous allez vous y prendre pour être capable ensuite de concevoir la façon d'embaucher en Chine ? Enfin, est-ce que vous pensez vous appuyer sur des documents, plutôt que faire une discussion à propos de ça, ou alors autre chose ?

C : je pensais plutôt une discussion en fait. Parce que moi je vois par exemple en France, du coup je sais à peu près que par exemple ce qu'il faut écrire dans son cv, ce qu'il faut mettre dans une lettre de motivation... des choses comme ça. Qu'est-ce qu'il faut dire quand on passe un entretien sur un emploi ou... et moi je me dis que la personne chinoise saura m'expliquer aussi comment ça se passe en Chine. Plutôt par rapport au vécu et à des expériences personnelles.

T : ok. Et éventuellement est-ce que vous pensez faire un jeu de rôles où vous seriez la demandeuse d'emploi et l'autre serait l'embaucheur ?

C : [rire] pourquoi pas... [inc]

T : c'est juste une suggestion comme ça. Bon, enfin ce sera à vous de voir. C'est juste un truc, comme ça. Après pour la grammaire en gros vous aviez dit une remise à niveau. C'est-à-dire ?

C : ben, refaire le point en fait, parce que je pense que j'ai oublié pas mal de choses et juste pour faire un point... de ouais. Je sais pas trop.

T : mais ce serait revoir les règles de grammaire avec votre partenaire ou essayer d'utiliser ces règles de grammaire pendant une discussion et demander de se faire corriger sur ça ?

C : ben je pense d'abord les revoir, et après les utiliser dans des phrases, des choses comme ça peut-être.

T : ok. Et en premier vous aviez dit : pouvoir discuter en continu.

C : oui.

T : c'est à partir de certains sujets qui... bon, là je crois qu'il y a déjà un sujet qui va prendre peut-être deux séances ou même plus, qui est la question de l'embauche. Est-ce qu'il y aurait d'autres sujets qui vous intéressent ?

C : la littérature pourquoi pas.

T : la littérature chinoise ?

C : chinoise.

T : ok. Ah oui, j'avais une question : vous avez dit que vous avez été un an et demi en Chine. C'était dans quel ville ?

C : à ShangHai et à WuHu.

T : ok, d'accord. Donc c'est une autre région par rapport à DaLian.

C : oui.

T : ok, d'accord. Et justement, on en vient au point de vue culturel. Donc, là je crois qu'il y a déjà des choses culturelles on peut dire. Mais, est-ce qu'il y a des attentes particulières par rapport à la découverte de la culture chinoise ? Est-ce qu'il y aurait des choses que vous voudriez approfondir ?

C : je sais pas trop en fait.

T : pendant que vous étiez en Chine par exemple, ou pendant vos cours de chinois en France, est-ce qu'il y a eu des questions que vous avez abordées en classe et qui ont suscité votre curiosité du point de vue culture justement, ou il y aurait des questions encore ouvertes ?

C : j'ai appris [?] beaucoup au cours, énormément. En fait c'est vrai que j'ai déjà rencontré beaucoup de personnes quand j'étais en Chine, avec qui j'ai déjà discuté de certaines choses et... Mais après c'est sûr que je pourrais avoir énormément de sujets, mais lequel m'intéresse plus que les autres. Je sais pas, c'est peut-être surtout au niveau de leur vécu d'étudiants. J'ai pas, comment ils perçoivent leurs études, comment ils perçoivent le monde extérieur, les étrangers. Je pense qu'on a pas forcément le même point de vue et... Disons que j'ai déjà abordé cette discussion avec des amis chinois en fait, mais bon après peut-être que je pourrais avoir leur point de vue aussi qui va être différent.

T : ok, d'accord.

C : ben, je sais pas en fait si on peut aborder des sujets politiques, des sujets un peu plus sensibles comme ça, je sais pas trop.

T : donc, personnellement. Enfin, c'est quelque chose de personnel, c'est « il faut faire comme ça ». Je vous déconseillerais d'aborder ce genre de sujet du moins au début. Si après vous voyez qu'il y a une bonne relation qui

s'instaure, pourquoi pas, ça peut être même très intéressant. Mais commencer par ça, ça va peut-être mettre un mur entre vous deux.

C : ouais ouais.

T : ok, donc en premier la question de l'embauche en Chine, éventuellement aussi ce qui se passe en France de ce côté-là. Parallèlement à ça, les points de grammaire, certains points de grammaire. Et ensuite éventuellement la littérature chinoise ou le vécu d'étudiant, voire la perception des comparaisons, enfin des regards croisés sur comment les Chinois perçoivent l'extérieur et l'extérieur, enfin l'extérieur... je dirais plutôt la France ou les Français ou vous finalement, percevez la culture chinoise.

C : ouais.

T : d'accord. [explication procédures] Là je vais vous poser certaines questions pour vous faire réfléchir sur les modalités de ce projet, qui sont quand-même assez différentes par rapport à ce qui se passe dans un cours traditionnel. Je vais commencer par vous demander, d'après vous, d'indiquer trois différences d'après vous, entre l'apprentissage que vous pouvez avoir en télé-tandem, et l'apprentissage dans un cours traditionnel, avec un prof et une classe.

C : ben déjà c'est des sujets qu'on choisit nous-mêmes. Après c'est une relation beaucoup plus particulière parce qu'on est dans les deux-deux quoi, enfin les deux personnes, du coup les échanges sont continus alors que dans une classe on participe pas forcément tout le temps. Des choses comme ça. On a plus de place déjà à l'oral, plus l'occasion de pouvoir discuter. Et puis c'est peut-être plus, c'est moins contraignant, enfin il y a plus de liberté, on peut être chez soi, il y a pas tout le cadre institutionnel. Et en plus c'est des personnes qui ont relativement notre âge donc c'est peut-être plus intéressant aussi, c'est plus au niveau du partage en fait.

T : et est-ce que ces différences vont avoir des conséquences sur la façon d'apprendre et éventuellement l'efficacité ? Toujours d'après vous.

C : je sais pas par contre.

T : faudra voir...

C : je sais pas trop. J'espère [rire]. Mais en fait j'ai peur que... en fait ça m'avait déjà fait ça. J'ai peur que leur niveau de français soit tellement bon que moi j'ai peur de me ridiculiser en parlant un chinois très mauvais et voilà quoi.

T : ...mais si votre chinois était déjà parfait il y avait pas besoin d'apprendre.

C : ouais, mais.

T : oui, enfin. Je comprends, je comprends très bien cette question parce que moi-même j'ai commencé un tandem avec un ami brésilien. Lui, il parle, je vais pas dire « bien », mais il arrive à communiquer avec une certaine aisance en italien alors que moi je commence de zéro et donc c'est complètement... je rame beaucoup. Mais je crois qu'il faut aussi surmonter ce... cette... ce qui peut porter finalement à un blocage pour vraiment profiter de cette occasion.

C : disons que eux ça fait trois ans qu'ils font du français, ils vont parler très bien. Moi ça fait six ans que j'étudie chinois [en riant] et voilà [rire]. Donc c'est un peu...

T : bon, enfin. Il faut pas se poser des questions sur ça. C'est plutôt important, si vous voyez que vous rencontrez certaines difficultés dans la compréhension, de leur demander de parler soit plus lentement, et surtout de vous corriger sur ce qui vous intéresse. Après pour les craintes, je crois que ça va passer assez vite. Surtout parce que comme vous dites, c'est une relation complètement différente qu'avec le prof. Et ce n'est pas devant toute la classe.

C : oui.

T : ok, et justement. Qu'est-ce que vous vous attendez de votre partenaire ? Comment elle pourrait vous aider concrètement pendant les conversations pour atteindre les objectifs qui sont les vôtres ?

C : ben déjà je pense qu'il faudra bien faire attention à séparer bien le temps aussi, entre le chinois et le français. Qu'il n'y ait pas une prédominance du français parce que du coup le contact est plus facile en français qu'en chinois. Mais après, au niveau de la personne... qu'elle soit vraiment dans l'envie de faire progresser aussi. Comme moi je pourrai être dans l'envie de la faire progresser en français en l'aidant, en étant patiente et en essayant de bien expliquer. Voilà.

T : ok. J'ai peut-être pas bien compris le premier point, le fait de bien séparer les langues. C'est-à-dire que pour vous c'est important de ne pas passer par le français pour les explications à propos du chinois. C'est ça ?

C : non, en fait, j'ai déjà fait en fait des, j'avais des partenaires chinois avec qui on s'était dit on fait une demie heure en français et une demie heure en chinois, des choses comme ça. Et au final, il y avait des fois où, vu que la personne parlait mieux français que moi je ne parlais chinois, on prenait l'habitude de parler beaucoup plus en français. Parce que c'était plus facile en fait. Mais au final je pense qu'il faudrait pas se laisser juste, parce que c'est la facilité, parler en français, et même si c'est difficile, même si ça prend du temps de parler chinois, quand-même le faire. Mais ça passe aussi par moi. Disons que je me force de ne pas parler français parce que c'est plus facile et essayer de le faire en chinois.

T : oui. Ok. Et puis de toute façon, ça c'est, j'allais vous en parler tout à l'heure, la question de la réciprocité c'est justement le fait avant tout de parler la moitié du temps dans une langue et la moitié du temps dans l'autre. Donc sur une heure c'est relativement facile : on se dit à la demie heure hop, on change. Et après c'est à vous de voir si vous continuez avec le même sujet de discussion et vous changez tout simplement de langue, ou alors si vous voulez aussi changer le sujet en fonction des attentes et des besoins de l'autre.

C : ouais.

T : ok, et donc, vous avez déjà un petit peu répondu, mais je pose la question à l'inverse. Qu'est-ce que vous allez faire pour aider votre partenaire ?

C : ben déjà parler plus lentement s'il y a besoin. Et puis pareil, essayer de vraiment répondre à ses attentes, essayer de bien comprendre ce qu'elle veut de moi, ce qu'elle veut apprendre et moi voir comment je peux l'aider et... En fait j'ai déjà donné des cours, j'étais prof de français pendant plusieurs mois quand j'étais en Chine et peut-être ça va m'aider justement à mieux la faire progresser en français, ou à être plus patiente. Je sais pas.

T : d'accord. Vous donniez quel(s) cours ?

C : des cours de français.

T : c'était de français général ?

C : de langue française.

T : ok, d'accord. Donc, c'était, je sais pas, avec un manuel, on lisait un dialogue et ensuite on passait à la grammaire qu'il y avait dans le dialogue... des choses comme ça ?

C : oui, à peu près. En fait, parce que j'ai fait ça à l'université et dans une école primaire, et à l'université on utilisait un manuel, on faisait beaucoup aussi la phonétique. Et en classe de primaire c'était plutôt des documents séparés, pas dans un manuel.

T : ok, d'accord. Et est-ce que vous aviez aussi une partie de vos cours où c'était de l'expression orale pour les élèves ?

C : moins, parce qu'en fait c'était vraiment des grosses classes. On était vraiment très nombreux, et du coup c'était difficile de pouvoir faire des dialogues, de pouvoir faire participer tout le monde en fait.

T : ok, d'accord.

[suggestions et questions techniques]

W de CW début

T = tuteur ; W = apprenante chinoise

(l'audio de l'apprenante dans l'enregistrement est très mauvais)

[explication du projet]

T : avant tout, votre langue maternelle est le chinois ?

W : oui

T : ok. Et est-ce que vous connaissez d'autres langues ?

W : le français et l'anglais.

T : ok, d'accord. Vous avez appris l'anglais depuis combien de temps ?

W : depuis le lycée.

T : ok. Donc, ça fait six ans ?

W : presque six ans.

T : et pour le français, ça fait depuis combien d'années ?

W : en fait, presque trois ans, je crois.

T : d'accord. Donc, à l'université.

W : oui.

T : ok. Est-ce que vous avez toujours appris ces deux langues, l'anglais et le français, dans un cours, avec un prof, ou aussi dans d'autres cadres. Je ne sais pas, par exemple un voyage à l'étranger ou vous avez pu parler avec des étrangers en Chine.

W : puisque je voyage beaucoup, [inc] j'ai beaucoup d'occasions pour parler l'anglais, mais le français, il n'y a pas beaucoup de gens qui parlent le français. Mais quand je suis allée à l'université, j'aime parler avec les profs de français et les profs français. C'est une bonne occasion pour moi.

T : ok, d'accord. Et est-ce que vous parlez aussi avec des étudiants français qui sont venus à DaLian pour apprendre le chinois ?

W : non, jamais.

T : ok, d'accord.

W : [inc] professeurs [?] français par l'Internet qui parlent français, elle a des amis que parlent, communiquent parfois sur Internet, mais c'est pas beaucoup.

T : ok, d'accord. Oui, justement, pour l'utilisation d'Internet, est-ce que vous utilisez normalement Skype ou peut-être QQ ?

W : Skype, c'est la première fois que je l'utilise. J'utilise beaucoup le QQ et MSN.

T : vous utilisez QQ et MSN avec qui ?

W : QQ avec mes amis de l'université, du lycée et du collège. Mais le MSN avec mon oncle, qui est diplomate aux Etats-Unis et maintenant est en Afrique, Ghana.

T : ok, je vois. Quand vous utilisez QQ ou MSN, vous communiquez par écrit, à travers le *chat*, ou bien vous utilisez aussi les appels avec le son et éventuellement avec la vidéo ?

W : non, juste je tape sur l'écran.

T : ok, d'accord. En revenant un peu à l'apprentissage de la langue française, pourquoi vous avez décidé d'apprendre cette langue étrangère ?

W : c'est une [inc] au lycée, mon père une entreprise qui fait un concert de piano et le pianiste était français et j'ai le privilège d'entrer aux coulisses et je l'ai salué et on m'a dit que [inc] et c'était la première fois que je connais le Français. Avant d'entrer à l'université, j'ai décidé d'apprendre le français moi-même et ma mère n'aime pas [inc] Et maintenant ma mère [inc] par rapport aux collègues : ah, ma fille, elle apprend le français. Et ils disent : ah votre fille a fait un bon choix et maintenant je suis très fière de moi.

T : ok, d'accord. Maintenant je vais vous poser deux questions plus abstraites, plus générales. Est-ce que vous pouvez me dire qu'est-ce que c'est d'après vous une langue ?

W : c'est un média. C'est un outil pour les personnes, beaucoup de gens [inc] on peut s'échanger les cultures, les traditions. Et dans le pays [inc] c'est une partie très importante [?] dans une culture. Et chaque pays a sa langue. Il y a le français, l'anglais et le chinois. [inc] la langue, je l'utilise pour communiquer avec des amis. Puisque je voyage beaucoup et je pense que la langue c'est très important. Quand je voyage à l'étranger [inc] et je peux comprendre [?] je me sens très bien. [inc]

T : ok, d'accord. Et, toujours d'après vous, qu'est-ce qu'il faut faire pour apprendre une langue étrangère ?

W : pour moi, j'ai appris l'anglais avec intérêt. Si une personne s'intéresse à quelque chose, elle peut l'apprendre très rapidement, je crois. Et au début j'apprends le français très rapidement parce que j'aime le français et depuis presque deux ans j'ai beaucoup entendu parler que le français c'est la troisième langue du monde et si je parle bien le français, [inc] peut être fier pour moi et le français c'est une langue que je peux présenter aux autres, aux amis de mes parents.

T : ok, d'accord. Si maintenant on essaie de planifier un petit peu votre travail pendant les cinq fois que vous allez parler français. Donc, cinq fois, dont la moitié du temps c'est en chinois c'est pas beaucoup, c'est pas très long, mais on peut quand-même essayer d'atteindre certains objectifs. Donc, d'un point de vue langagier, pour la langue française, quelles sont vos attentes pour la participation à ce projet ? C'est-à-dire : qu'est-ce que vous voulez être capable de faire avec la langue française à la fin de ces cinq sessions ?

W : au début, le lexique c'est important. Le chinois c'est pas une langue facile et il est très dur. Je peux l'enseigner de parler la langue très courante à présent, les mots et les phrases qu'on parle tous les jours. Et je peux lui expliquer les [inc] de la Chine maintenant, les événements qui se passent tous les jours. Et j'espère que ma partenaire peut comprendre les [inc] de la langue chinois [inc].

T : ok, d'accord. Et par rapport au français, qu'est-ce que vous voulez apprendre ?

W : je voudrais apprendre les mots et le français parlé très couramment. Comme les proverbes. Et ma meilleure amie de l'université, elle est allée en France la dernière année, et elle m'a beaucoup parlé de sa vie universitaire là-bas, et elle a fait beaucoup d'amis là-bas et elle parle très couramment le français maintenant. Je veux parler le français comme elle, très couramment et sans les « euh », comme maintenant, je toujours « euh, euh » et je crois [inc] dans le futur je ne parle jamais « euh euh »...

T : oh, mais ça, même les Français le font.

W : [rire]

T : ok, d'accord. Et par contre du point de vue culturel, quels sont les sujets que vous aimeriez aborder à propos de la culture française ? Je ne sais pas, par exemple la vie étudiante, plutôt que le travail en France, des choses comme ça.

W : la vie en France, je vais faire un voyage les vacances prochaines et je veux [?] tout ce qui concerne la France ça m'intéresse. Et les choses nouvelles, je les apprendrai rapidement.

T : d'accord. Donc ce serait plutôt dans une perspective de tourisme ?

W : oui.

T : ok, d'accord. Là maintenant je voudrais vous demander de me dire, d'après vous, trois différences entre apprendre le français ou des choses sur la culture française dans un télé-tandem, donc avec une étudiante française, ou apprendre le français ou la culture française dans un cours plus traditionnel. Est-ce que vous pouvez me dire, d'après vous trois différences entre ces deux façons d'apprendre ?

W : quand on est dans un cours, on apprend les textes dans un livre, ça m'intéresse moins que sur l'Internet et il y a toujours quelque chose que je comprends pas ça me gêne un peu parce que dans un cours même si on communique on peut dire ce qui m'intéresse et sur l'Internet j'ai plus de temps de parler le français que dans un cours. C'est une raison [inc] Et le troisième, je pense que l'ambiance du français c'est mieux que dans un cours. Parce que dans un cours nous sommes tous les Chinois qui parlent le français un peu chinois. Et on parle pas toujours le français : le prof nous enseigne en chinois et parfois en français et il y a pas beaucoup de temps pour élever le niveau de français. Sur Internet, juste entre deux personnes, on parle juste le français et c'est bien.

T : ok, d'accord. Alors, vous m'avez déjà répondu un petit peu auparavant, mais je vais vous reposer quand-même la question. Qu'est-ce que vous vous attendez de votre partenaire ? Comment l'étudiante française pourrait vous aider à apprendre ce que vous voulez apprendre ?

W : je voudrais qu'elle soit très très patiente pour l'écouter [l'écoute ?] et elle soit dynamique et parce que je suis un petit peu timide. [inc] avec une Française c'est une occasion pour [inc]. Je demande pas beaucoup, juste patiente.

T : ok, d'accord. Et inversement, de l'autre côté, qu'est-ce que vous pensez que l'étudiante française s'attend de vous ? Et comment pourriez vous l'aider ?

W : je peux parler le chinois lentement, quand elle ne comprend pas très bien, j'ai déjà dit que j'ai le but de la faire progresser en chinois. [inc] Si elle a des problèmes, elle peut me demander et je vais noter tout de suite. Et quand elle [inc] maintenant je ne parle pas beaucoup de détails.

T : ok, d'accord.

W : et quand on communique sur l'Internet je pense que l'on peut se comprendre mieux.

T : ok, d'accord.

[explication démarrage]

C de CW fin

T = tuteur ; C= apprenante française

[...]

T : avant tout, d'après vous, qu'est-ce que c'est qu'une langue ? Est-ce que vous pourriez me donner une définition ?

C : c'est principalement un moyen de communiquer entre des peuples d'une même culture. C'est un moyen d'échange et de compréhension. Principalement à l'oral en fait et à l'écrit également.

T : ok, d'accord. Et d'après vous, qu'est-ce qu'il faut faire pour apprendre une langue étrangère ?

C : il faut communiquer avec les personnes qui parlent cette langue et avoir aussi une réelle volonté de l'apprendre, parce que ça demande beaucoup d'effort(s) et de régularité.

T : ok, d'accord. Et est-ce que le fait de parler correctement est quelque chose qui est très important d'après vous ?

C : oui, pour moi c'est important.

T : aux fins de la communication ou même en soi ?

C : c'est vrai que les deux peuvent être importants. C'est vrai qu'au niveau de la communication pour pouvoir parler avec d'autres personnes ; mais aussi peut-être dans le propre d'une langue étrangère de pouvoir avoir des outils. Se préparer à apprendre quelque chose de différent c'est aussi un exercice qu'on peut pratiquer quoi.

T : ok, d'accord. Par rapport aux cinq sessions de télé-tandem, d'une manière générale est-ce que les logiciels posaient des problèmes ? Est-ce qu'ils ont empêché la communication parfois ?

C : c'est vrai que des fois on a eu des problèmes d'Internet en fait. Peut-être trois ou quatre fois et du coup on a dû repousser nos sessions ce qui était un peu énervant. Mais si non quand on arrivait à se voir et à bien s'entendre. Des fois c'était essentiellement la connexion qui posait problème, qu'on entendait mal ce qu'on disait... Mais par rapport au logiciel, je pense pas.

T : ok, d'accord, c'était surtout des questions de connexion. Et quand votre partenaire parlait sa langue maternelle, le chinois, est-ce que vous arriviez à comprendre toujours assez bien ?

C : je pense que ça dépend des sessions. Je dirais évidemment pas tout, mais une majeure partie peut-être.

T : d'accord. Est-ce qu'il y avait certaines choses qui posaient plus de problèmes que d'autres, ou c'était par rapport aux sujets, je ne sais pas... ?

C : surtout en fonction des sujets je pense. En fonction des choses qu'on dit en chinois que moi je pouvais pas forcément connaître, comme des expressions que l'on ne connaît pas avant de les entendre.

T : ok, d'accord. Et de l'autre côté, est-ce que vous croyez que votre partenaire vous comprenait bien pendant que vous étiez en train de parler votre langue maternelle ?

C : je pense que ça a été. Mais après c'est pareil, je pense que les expressions il fallait les expliquer si c'était la première fois qu'elle les entendait. Que c'était des expressions vraiment courantes et des trucs très familiers.

T : d'accord. Et comment vous compreniez si elle comprenait ou comprenait pas et donc il fallait peut-être expliquer ?

C : ben en fonction de sa réaction. Si sa réponse correspondait à la question... ou de ses expressions aussi, en fonction de ce que je pouvais voir sur la caméra.

T : ah, ok. Et du coup quand il y avait besoin, comment vous avez aidé WL pour surmonter des problèmes de communication ou tout simplement pour apprendre le français ?

C : j'essayais, peut-être pas tout le temps, mais j'essayais de lui demander si elle comprenait ou pas. Mais c'est vrai que c'est assez difficile de corriger quelqu'un quand il parle. Enfin, j'ai pas envie non plus de la couper à chaque mot qu'elle prononce. Donc ça, c'était un peu difficile en fait, je trouvais. Pour la corriger. Parce que c'est vrai aussi que pour la correction on fonctionnait beaucoup à l'écrit. Et généralement je pouvais retaper les phrases qu'elle disait mais sans les erreurs sur Skype, là où on peut écrire en fait.

T : d'accord. Donc c'était comme si pour ne pas couper le fil de la communication ça se passait par l'écrit.

C : ben oui.

T : d'accord. Et à l'inverse, comment elle vous a aidé pour l'apprentissage du chinois ?

C : elle m'a aidé beaucoup à l'écrit aussi. Et ce que je trouvais bien c'est que quand je comprenais pas un mot, elle essayait de m'expliquer d'une façon différente mais toujours en chinois.

T : ok, d'accord. Donc, il y avait avant tout écrire le mot ou l'expression par écrit et ensuite explication ou paraphrase à l'oral. C'est ça ?

C : ouais.

T : et est-ce que du coup vous aviez commencé à faire des paraphrases, des explications en français aussi ?

C : je pense que je l'ai moins fait que elle. Après c'est vrai qu'on s'est aidé aussi souvent du dictionnaire. Elle cherchait sur son dictionnaire sur son ordinateur et moi aussi. Et c'est vrai que ça nous a permis aussi de bien nous comprendre par moments.

T : ok, d'accord. Et est-ce que vous preniez des notes à côté de l'ordinateur pendant les sessions ?

C : ouais, à chaque session je prenais des notes.

T : ok, d'accord. Par contre le dictionnaire, c'était un dictionnaire en ligne, vous n'aviez pas un dictionnaire électronique.

C : oui c'est ça, non c'était un dictionnaire en ligne. Ça allait plus vite en fait pour chercher.

T : pour les corrections ou pour les explications, ça portait surtout sur quoi ? Sur le lexique, sur la grammaire...

C : alors, moi quand je la corrigeais, ça portait surtout sur le lexique. Peut-être un petit peu de conjugaison. Je pense que ça dépendait vraiment des fois. Il y a peut-être pas eu vraiment quelque chose de dominant par rapport à l'autre. Et moi, quand elle me corrigeait, je pense que c'était essentiellement du vocabulaire.

T : d'accord. Et est-ce qu'il y a eu aussi des explications par rapport à la culture ? Ou aux deux cultures, éventuellement.

C : je pense qu'il y en a eu pas mal en fait. C'était un peu le but aussi.

T : d'accord. Donc vous avez dit que vous utilisiez son image pour comprendre si elle comprenait ou pas.

C : ouais mais c'est vrai que certaines fois ça marchait un peu moins bien quand l'image était décalée ou si l'image était floue quoi.

T : voilà, justement, donc du coup si l'image ne suivait pas assez bien, c'était... ça donnait quoi ?

C : ben c'est un peu plus difficile, donc du coup généralement on passait à autre chose, on relançait la conversation.

T : ok, d'accord. Et est-ce que vous utilisiez aussi votre image ? Je ne sais pas, vous regardiez votre image pendant une conversation ?

C : non.

T : pas du tout.

C : non.

T : ok. Donc, le *chat* vous avez dit que vous l'avez utilisé surtout pour corriger, pour écrire des nouveaux mots ou des nouvelles expressions. Est-ce qu'il y a eu aussi d'autres fonctions du *chat* ?

C : pour communiquer au début et à la fin. Avant de lancer la caméra en fait.

T : ok, d'accord. Et puis j'imagine quand il y avait des problèmes sur l'audio, s'il y en avait.

C : oui voilà, c'est ça aussi.

T : ok, d'accord. Pendant les conversations est-ce que vous avez utilisé beaucoup Internet ? Donc vous avez dit pour un dictionnaire en ligne.

C : ouais. Egalement si jamais par exemple elle me donnait des noms de personnes et que moi je ne savais pas qui c'était, ben j'allais voir sur Internet et tout de suite ça me permettait de savoir de qui elle parlait et donner une image à cette personne.

T : d'accord. C'était pourquoi ? parce que vous connaissiez peut-être...

C : parce que je ne connaissais pas forcément de nom la personne ou le film dont elle me parlait.

T : ok, d'accord. Donc c'était toujours par rapport, j'imagine, à des personnages chinois ?

C : ouais principalement.

T : ok. Est-ce que pendant les cinq sessions, il y a eu des moments un petit peu pour ainsi dire peu confortables ? des silences ou...

C : je pense qu'il doit y en avoir eu quelques uns, mais après c'est normal, parce qu'on ne se connaissait pas et puis à cause des problèmes d'audio qui pouvaient se passer. Ouais, c'est vrai que par moment il y a pu avoir certains cas comme ça. Mais bon, ça m'a pas non plus dérangé.

T : ok, et par rapport à l'utilisation des deux langues, c'était bien reparti ?

C : ça allait, oui. On a fait attention au temps et c'est vrai que c'était plutôt facile de changer en fait. Ça c'est fait plutôt facilement.

T : ok, et pour les sujets de conversation, comment vous décidiez de quoi parler ?

C : on décidait la session d'avant en fait, ou par e-mail de ce qu'on allait parler. Mais jamais le jour même.

T : ok, d'accord. Et c'était le même sujet dans les deux langues ?

C : c'est vrai que des fois ça pouvait changer un petit peu, parce que quand on était en train de parler ça pouvait changer de sujet un petit peu quoi. Donc c'est vrai que des fois on a pu partir sur d'autres choses, mais généralement je crois quand-même qu'on a essayé de reprendre le même sujet quand on changeait de langue.

T : ok, d'accord. Quand vous dites « on changeait un peu de sujet », c'était un peu comme dans une conversation à bâtons rompus ou c'était des sujets qui n'avait rien à voir avec ce que vous étiez en train de dire ?

C : c'était dans la conversation en fait. En fonction des choses dont on parlait, des choses que l'on disait, on bondissait sur d'autres sujets parfois. Mais après c'est vrai aussi que parfois en début de session on pouvait parler de nous, de tout ce qu'on faisait, de la météo, de choses comme ça. Parce que c'est vrai que, pour faire un peu plus de connaissance en début de session quoi.

T : donc plutôt en marge, si je comprends bien.

C : ben disons qu'on a toujours débuté par les thèmes qu'on s'était proposés, et qu'on essayait chaque fois de les reprendre quand on changeait de langue. Entre temps on pouvait changer un peu de sujet en fonction de la première session.

T : d'accord. Pendant les parties en chinois, est-ce que ça vous est arrivé de ne pas réussir à dire ce que vous vouliez dire ?

C : oui, surement [rire]. Certainement.

T : et dans ces cas là, comment vous gériez la situation ?

C : je pense que quand j'arrivais vraiment pas soit j'utilisais une façon beaucoup plus simple de le dire, soit je demandais certains mots en chinois pour m'aider. Mais c'est vrai que, enfin, WL était très réceptive et même si je n'arrivais pas à exprimer jusqu'au bout la phrase que je voulais dire, elle comprenait généralement le sens, même si j'avais pas fini.

T : d'accord. Donc du coup elle proposait une façon de le dire pour comprendre si elle avait compris, c'est ça ?

C : voilà. Et moi je comprenais ce qu'elle disait et je voyais que c'était ça que je voulais dire, donc ça posait pas de soucis.

T : d'accord. Est-ce que ça vous est arrivé, pendant que vous étiez en train de parler, d'aller par exemple sur le dictionnaire en ligne pour chercher le mot ou l'expression qu'il vous fallait ?

C : oui, ça m'est arrivé aussi.

T : donc à ce moment c'était comment ? Vous arrêtiez un moment en disant « un moment » et vous alliez sur Internet, c'est ça ?

C : possible, oui.

T : si non, c'était... ?

C : si non je lui demandais soit à l'écrit, soit à l'oral.

T : d'accord. Est-ce que ça vous est arrivé de changer de langue ? Donc vous étiez en train de parler chinois et de passer au français pour demander un...

C : c'est peut-être arrivé, mais rarement je pense. Parce que c'est vrai que même pour moi c'est difficile quand je parle chinois de parler français. J'arrive pas en fait. Ça apporte de la confusion et je pense pas que je l'ai pas fait beaucoup du coup.

T : d'accord. Pour les corrections, vous avez dit qu'il y en avait pas eu beaucoup de votre part. Est-ce qu'elle vous corrigeait pendant que vous parliez chinois ?

C : je pense pas qu'elle me co-, je pense que j'avais beaucoup d'erreurs dans mes phrases, mais je sais pas si elle m'a vraiment corrigé. Je pense qu'elle m'a corrigé quand j'avais une erreur de lexique, mais pour des erreurs de grammaire ou de ton, je pense qu'elle m'a pas trop corrigé pour ces choses là.

T : d'accord. Et ça vous a frustré ou c'était dans l'ordre des choses ?

C : non, parce qu'elle arrivait quand-même à comprendre ce que je voulais dire donc en soi ça mettait pas un terme à la conversation.

T : d'accord. Est-ce que ça vous est arrivé de, par exemple, comment dire, que votre partenaire vous donnait une explication sur quelque chose qui concernait la Chine, ou la culture chinoise en général, et que ça ne correspondait pas à ce que vous connaissiez ?

C : oui, je pense qu'il y a certaines choses qui ont pu, enfin, qui ont pu changer par rapport à ce que je pensais.

T : est-ce que vous avez quelques exemples ?

C : je me rappelle plus trop mais ça pouvait être des choses par rapport à... plutôt après des choses personnelles, par rapport à ses propres goûts, par rapport à ses propres visions sur certaines choses, ses acquis qui pouvaient changer [inc] d'avis que j'ai eu d'autres personnes chinoises.

T : ok, d'accord. Donc c'était plutôt par rapport à des questions personnelles.

C : ben je pense, ouais.

T : ok. Là je vais vous demander de entre guillemets mettre une note entre 1 : pas du tout à 6 : complètement, sur combien vous êtes satisfaites par rapport à différentes choses.

C : d'accord.

T : donc, combien vous êtes satisfaites des aides que votre partenaire vous a donné pour comprendre ?

C : cinq-six.

T : est-ce qu'il y aurait une distinction à faire entre la langue et la culture ou c'est plus ou moins le même ?

C : je dirais plus cinq la langue et six la culture peut-être.

T : d'accord. Pourquoi ?

C : parce que des fois justement je n'arrivais pas à comprendre ce qu'elle m'expliquait et que le seul recours qu'on trouvait c'était finalement le dictionnaire ou... Donc c'est vrai que c'était un peu dommage mais ça posait pas de problèmes.

T : ok, d'accord. Et combien vous êtes satisfaites par rapport à la pratique de langue chinoise ?

C : je dirais cinq.

T : ok. Et pendant que vous étiez en train de parler chinois et éventuellement vous aviez quelques petits soucis pour vous exprimer, combien vous êtes satisfaites des aides que votre partenaire vous a donné pour surmonter ces problèmes d'expression ?

C : peut-être trois-quatre.

T : pourquoi ?

C : parce que justement, ce que disais tout à l'heure, quand je n'arrivais pas forcément à formuler une phrase, c'est vrai que du coup elle, elle la formulait, et du coup c'était ce que voulais lui dire, mais c'est vrai que, j'ai pas eu peut-être

d'explication, enfin, elle m'a pas vraiment expliqué comment j'aurais dû formuler ma phrase pour qu'elle soit bonne.

T : des explications d'ordre grammatical, ou... ?

C : oui, un peu de tout.

T : ou, je ne sais pas, parce que une autre chose pour le chinois c'est aussi le choix des mots.

C : oui, aussi.

T : d'accord. Et alors, une question qui me vient là comme ça : est-ce que vous croyez que des fois il vous fallait un tout petit peu plus de temps pour arriver à exprimer avec ces mots là mais sans l'aide de l'autre. Donc si l'autre vous laissait, je ne sais pas : dix, quinze secondes, vous arriviez à vous exprimer ?

C : je pense que ça dépendait des fois. Je pense que peut-être que oui, mais à certains moments ça n'aurait pas marché non plus.

T : ok, d'accord. Combien vous êtes satisfaite des aides que vous, vous avez donné à votre partenaire pendant les parties en français ?

C : je dirais quatre aussi.

T : d'accord. C'est pour les mêmes raisons ou pour d'autres raisons ?

C : ouais je pense peut-être les mêmes raisons. Après c'est vrai que, voilà c'est comme dans une conversation, j'avais du mal à la reprendre, ou vraiment à couper c'est difficile. Et ensuite pour expliquer, ouais, j'ai pas trop... c'est plus difficile d'expliquer, de donner des exemples, des points grammaticaux, on a pas trop fait ça en fait, on a pas vraiment pris des points grammaticaux pour les expliquer un à un, donner des exemples de phrase, des choses comme ça en fait. C'est vrai qu'on était vraiment sur le fait de parler, de savoir dire des choses à l'oral que, donc c'était plus sur la continuité de la conversation.

T : et quand il y avait une question qui se posait, donc formelle ou peut-être du lexique, pendant la conversation ?

C : oui ?

T : vous avez dit que vous êtes moyennement satisfaite pour les aides que vous avez reçu quand vous étiez en train de parler et que vous avez donné pendant que vous étiez en train de parler français, notamment par rapport au fait que vous n'avez peut-être pas traité des points grammaticaux d'une façon, sui je peux dire, scolaire. Ma question alors était : si il y avait une question qui surgissait pendant la conversation, est-ce que vous la traitiez d'une façon ou de l'autre ? Ou peut-être pas, j'ai pas.

C : une question des points grammaticaux par exemple ?

T : par exemple.

C : on l'a pas vraiment fait. Je me souviens de quelque fois où je lui donnait des conjugaisons, je lui expliquais où elle avait mal conjugué un mot et je lui disais comment le conjuguer. Mais à part ça... ouais, c'est pas venu naturellement en fait.

T : oui, de toute façon c'est normal pour les conversations télé-tandem. Et une dernière chose, de 1 à 6, combien vous êtes satisfaite des sujets que vous avez abordés pendant les cinq sessions ?

C : ben, on les avait choisis ensemble, donc c'est vrai que moi, il m'ont tous plu. C'était intéressant. Après c'est vrai que ça restait un peu trop bateau, un peu trop catégorifier.

T : catégorifier, c'est-à-dire ?

C : ben c'était vraiment des choses... Par exemple le cinéma, la nourriture, l'école... Ça restait vraiment très simpliste. On est pas rentré dans des sujets très pointus.

T : et ça aurait été quoi par exemple un sujet pointu ?

C : ben, aborder plutôt des questions peut-être, où on peut donner nos points de vue. Que ce soit des questions philosophiques, ou des questions plus peut-être politiques, sur l'actualité. Des choses en fait où on pourrait ne pas être d'accord. C'est vrai qu'on a pas forcément abordé... On a pas fait de débat en fait.

T : ok, d'accord. D'une façon générale, est-ce que vous pensez que la participation au projet télé-tandem vous a aidé pour améliorer votre chinois ?

C : ça m'a aidé je pense au niveau de l'écoute et de parler, ouais au niveau des conversations.

T : pour la prise de parole, est-ce que maintenant vous êtes plus sûre de vous, ou peut-être pas puisque vous aviez quand-même déjà été en Chine ?

C : ouais, non. Ça m'a fait plaisir de pouvoir le refaire, mais ça m'a pas apporté d'être plus à l'aise ou des choses comme ça. En fait je pense que je préfère quand-même dans l'apprentissage du chinois, enfin, en fait avoir des conversations comme ça avec une personne, c'est vachement agréable, mais si je veux vraiment apprendre au niveau de la grammaire, avoir une aide vraiment... pour ces choses là c'est vrai que je préfère une personne physique avec moi pour ces choses.

T : d'accord. Et donc pour la grammaire, est-ce que pour le lexique ça vous a aidé ?

C : pour le lexique ça m'a aidé, ouais. Une petit peu, ouais.

T : et pour la prononciation, tout à l'heure vous n'étiez pas très satisfaite, je crois. Surtout au niveau des tons.

C : prononciation on a pas vraiment insisté dessus, je crois pas.

T : ok, d'accord. Je me rappelle plus si elle, elle vient du nord ou du sud.

C : du nord.

T : est-ce que l'adaptation à un accent qui est légèrement différent quand-même de, même très différents des fois, de celui que vous connaissiez, ça vous a posé des questions ?

C : non, ça m'a pas du tout dérangé, non.

T : d'accord. Et par rapport à la culture chinoise, est-ce que vous avez découvert des nouvelles choses, ou comme vous disiez pas trop.

C : ouais, j'ai découvert quelque chose, mais après c'était toujours d'après son avis personnel. Mais c'est vrai que c'était intéressant de connaître ses goûts.

T : ok, d'accord. Après si je regarde les attentes que vous aviez au début du télétandem. Donc il y en avait deux principales. La première était : échanger des points de vue sur la vie étudiante. Est-ce que vous pensez que c'est, entre guillemets, un objectif rempli ?

C : ouais parce qu'on a quand-même, enfin. Après moi je l'ai beaucoup aidée parce qu'elle voulait venir en France étudier, donc elle avait beaucoup de questions à me poser, et moi j'avais peut-être moins de questions, mais elle a répondu aux questions que j'avais.

T : ok, d'accord. Et la seconde attente que vous aviez était celle d'avoir des informations ou de pratiquer un peu sur les entretiens d'embauche en Chine. Est-ce que vous avez pu le faire ?

C : oui, on l'a fait un petit peu aussi. Mais en fait on s'est aperçues que c'était globalement identique à ce qu'il peut y avoir en France.

T : ok, d'accord. Ça avait été à la première ou à la deuxième session ?

C : trois-, je sais plus.

T : ... j'ai pas encore pris le temps de remettre ensemble tous les petits fichiers des deux premières, donc je n'ai pas tout pu voir.

C : d'accord.

T : ok, d'accord. Pas grave. Globalement est-ce que vous êtes contente, est-ce que vous pensez que cette expérience vous a aidé pour apprendre des choses ?

C : oui, parce que c'est vrai que même si j'y suis allée il y a un an, il y a beaucoup de choses qui se passent entretemps, et ça permet de rester connecté aussi à ce qui se passe maintenant en Chine et comme la culture bouge tout les jours aussi [?]. Et puis surtout que c'était une personne qui venait d'une région que je ne connaissais forcément non plus et donc c'est bien aussi de connaître une partie différente de la Chine quoi.

[...]

CW3_1

T : qu'est-ce qui se passe dans cet extrait ?

C : donc je pense qu'on est confrontées, bon je vois qu'elle comprend pas, enfin qu'elle a pas de réactions par rapport à ce que je disais, après je ne sais pas en fait, en regardant je ne sais pas ce qu'elle n'a pas compris dans phrase. Je sais pas si c'est du vocabulaire ou si c'était autre chose.

T : d'accord. Donc, au début vous êtes en train de parler et à un moment vous demandez « tu comprends ? ». Là c'est parce que vous ne voyez pas de réaction, c'est ça ?

C : ouais, c'est pour ça.

T : ok, d'accord. Et ensuite par contre vous passez à l'écrit. Est-ce qu'il y avait des intentions particulières pour ce passage à l'écrit ou...

C : ben en fait je l'ai pas dit à l'oral parce que j'avais l'impression qu'elle était en train de regarder quelque chose ou de chercher ou de penser à quelque chose comme si elle était en train de réfléchir, du coup je lui ai mis à l'écrit pour pas la perturber ou je sais pas. Je pense que c'est pour ça.

T : d'accord. Donc... Au début en fait vous dites qu'elle n'a pas d'expression parce que l'image ne bouge pas ?

C : euh, parce que je la vois pas bouger sur l'image, ouais. Je pense pas qu'il y a eu un problème de connexion à ce moment là.

T : ok, d'accord. Et donc vous êtes passée à l'écrit pour lui laisser le temps de réfléchir et ne pas la surcharger.

C : ouais.

T : d'accord.

[...]

CW3_2

T : donc même chose : qu'est-ce qui se passe ?

C : alors je crois que je lui ai posé une question en fait mais que j'avais pas l'impression qu'elle répondait à la question que j'avais posé. Mais c'est vrai que je n'ai pas vraiment compris ce qu'elle m'expliquais, enfin j'ai compris mais globalement. Et c'est pour ça que je reposais la question ensuite.

T : ok, d'accord. Et là deuxième fois vous l'avez posée à l'écrit.

C : oui, parce que j'avais l'impression qu'elle avait pas compris finalement ma question quand je l'avais posée la première fois.

T : et là maintenant, vous vous revoyez, est-ce que, d'après vous pourquoi elle répond ce qu'elle répond ?
 C : [rire] je sais pas. Elle avait peut-être mal compris ou compris différemment ma question ?
 T : ouais. Ben, ça je devrais lui demander pour savoir, pour être sûr, mais je pense que à la question « tu as trouvé comment ce travail ? » elle n'a pas compris... vous me corrigez si je me trompe, votre question était : par quels moyens vous avez trouvé ce travail. C'est ça ?
 C : alors là c'est vrai que je pourrais pas dire, parce que je me souviens plus. C'est vrai que ça pouvait être comment tu l'as trouvé [=] l'ambiance était sympa ? ou comment tu l'as trouvé [=] est-ce que c'était dans un journal ou est-ce que c'était dans Internet. Je sais plus quel sens j'avais donné à ma question.
 T : d'accord. Ben oui, effectivement c'est un peu loin. Mais est-ce que c'est possible que vous avez reposé la question parce que c'était dans le premier sens et pas dans le deuxième, et elle, elle a répondu dans le deuxième ?²⁸⁴
 C : ben, j'avais pas remarqué que ma question avait deux sens. Je pense que moi j'avais pas remarqué, enfin que j'avais trouvé qu'elle répondait pas au sens de ma question et peut-être qu'elle répondait à l'autre sens qu'avait ma question.
 T : ouais.
 C : mais j'ai pas remarqué sur le coup.
 T : d'accord. Donc c'est un malentendu qui n'a pas été réglé, on va dire.
 C : non, parce que j'avais pas fait attention à ça.
 T : ok, d'accord.
 [...]

[deuxième enregistrement]

CW3_3

C : donc elle essaie de décrire comment elle trouvait le travail des fonctionnaires. Moi j'ai donné mon avis. Et en fait j'ai l'impression qu'elle cherchait ce mot là quoi qui correspondait aussi à sa vision des choses.
 T : ok, d'accord. Donc le mot c'est « monotone », c'est ça.
 C : ouais c'est ça.
 T : d'accord. Ma question alors c'est : est-ce que vous avez proposé le mot « monotone » pour comprendre si vous étiez en train de comprendre, ou bien pour suggérer une façon de dire ce qu'elle voulait dire et que vous saviez déjà ?
 C : c'était plutôt pour suggérer, selon mon point de vue.
 T : d'accord. Et juste après elle, elle écrit, elle, dans le *chat*, le mot « monotone ». D'après vous pourquoi ?
 C : ben pour me montrer qu'elle connaissait le mot. Peut-être pour voir si c'était bien du même mot qu'on parlait.
 T : justement, est-ce que ce mécanisme vous l'aviez aussi employé déjà dans d'autres occasions ? Le fait que le locuteur on va dire natif, il écrit dans le *chat*, non : suggère, et l'autre écrit dans le *chat* pour avoir confirmation du mot ?
 C : ouais, moi je me souviens que je l'avais fait aussi en chinois.
 T : d'accord, donc c'est une façon de demander confirmation.
 C : ouais, c'est ça je pense.
 T : ok, d'accord.
 [...]

CW3_4

C : c'est une expression que je ne connaissais pas et elle m'a expliqué le sens en chinois.
 T : d'accord. Alors, à la première fois qu'elle donne l'expression et qu'elle écrit en caractères chinois dans le *chat*, vous demandez *kenlao shenme* ou quelque chose comme ça. C'était parce que vous ne reconnaissiez pas le dernier caractère, ou bien...
 C : ouais c'est ça.
 T : ah, d'accord. Mais vous aviez entendu.
 C : oui. Ben en fait j'ai entendu, mais là même en réécoutant c'est vrai que j'arrive pas à distinguer exactement la troisième prononciation.
 T : d'accord. Et donc c'était une façon pour demander quel était le dernier caractère, la prononciation du dernier caractère.
 C : oui, c'est ça.
 T : ok. Et du coup elle, elle écrit en *pinyin*.
 C : ouais. Et là du coup j'ai réussi à voir ce que c'était.
 T : d'accord. Là encore, est-ce qu'il s'agit de quelque chose qui s'est répété à plusieurs reprises, dans ce cas j'imagine seulement avec le chinois, où on écrit en caractères et ensuite en *pinyin* aussi si vous ne compreniez pas ?
 C : ouais.

²⁸⁴ Évidemment c'est le contraire.

T : d'accord. Et bon, l'expression était nouvelle. Est-ce que en voyant les caractères et la prononciation, vous compreniez l'expression ou c'est grâce à l'explication qu'elle donne ensuite ?

C : disons que je ne connaissais pas l'expression, mais avec l'explication qu'elle m'a donné, je voyais bien de quoi elle me parlait.

T : d'accord.

[...]

CW4_1

C : là apparemment j'arrivais pas à dire ce que je voulais dire [rire]. Et je crois que je cherchais un mot et qu'elle me l'a donné par la suite.

T : d'accord. Est-ce que pendant que vous étiez en train de chercher le mot, vous étiez en train de penser à une expression ou à un mot en particulier que vous connaissiez ?

C : oui, c'est ça. Parce qu'en fait je crois que j'avais déjà vu cette expression quelques semaines à l'avance et j'essaie de m'en souvenir en fait.

T : d'accord. Et quand elle vous dit, vous le tapez dans le *chat*. C'est pour le visualiser ou...

C : non, pour avoir confirmation, toujours.

T : ok, d'accord.

[...]

CW4_2

C : elle me demande en français comment se nomment plusieurs types de films en fait. Et moi je trouve que je lui ai pas trop répondu en fait.

T : pourquoi ?

C : je sais pas. Peut-être parce que j'avais pas très bien compris ce qu'elle me demandait au départ. Ce qu'elle voulait précisément. Aussi elle m'explique si elle me donnait juste... enfin, si elle me posait vraiment une question ou si elle m'énonçait plutôt plusieurs genres qu'elle connaissait.

T : d'accord. Et pourquoi vous dites que vous ne lui avez pas répondu ?

C : parce que du coup si c'était vraiment une question, je pense que j'aurais pu donner plus d'éléments de réponse.

T : ok, d'accord. Justement au début je trouve que c'est pas très clair ce qu'elle est en train de demander, mais à un moment il semble que vous avez compris. Qu'est-ce que vous a fait comprendre la question ?

C : c'est surtout le fait qu'elle attend peut-être une réponse de moi.

T : donc, vous voyez qu'elle attend une réponse de vous donc vous vous dites : elle est en train de demander quelque chose. Et comment vous comprenez qu'est-ce qu'elle est en train de vous demander ?

C : par rapport à ce qu'elle énonçait [?]. Je sais pas. Je l'ai déduit. Après peut-être que... je vois pas si non ce qu'elle aurait pu vouloir me demander en fait.

T : ok, d'accord. Et donc là, elle disait quelque chose comme « film d'épouvante » ou « épouvanté ». Et vous dites, ça s'appelle des films de l'horreur, « film d'horreur ». Et elle, elle répète à un moment : « d'horreur, d'horreur ». Là d'après vous pourquoi elle répète ? Quelle est son intention ?

C : je pense qu'elle connaissait pas ce mot, et qu'elle a voulu que je lui répète ou que je la corrige si elle le disait mal.

T : d'accord. Bon, ensuite vous l'écrivez et là apparemment elle le reconnaît, peut-être parce que c'est semblable à l'anglais, je ne sais pas. Et par contre après elle répète encore une fois « les films épouvantables ». Et là vous répondez « d'horreur, ouais ». Est-ce qu'il s'agit d'une correction ?

C : non, je pense qu'en fait j'ai... enfin, c'est vrai que ça existe aussi les films d'épouvante mais je pense que j'ai voulu lui donner une signification plutôt en langage familier. Et donc on emploie couramment en langue française on emploie « films d'horreur » et non « films d'épouvante ».

T : ok, d'accord. Et ensuite il y a une autre chose qui avait retenu mon attention. C'est le fait que pendant que la conversation continuait, avec les films d'amour, d'espionnage etc. Vous commencez à écrire une question qui était « comment on dit films d'horreur en chinois ? » si je me trompe pas. Donc je voulais vous demander, pourquoi vous décidez de le demander à l'écrit à l'écrit en français ?

C : alors, bon, déjà en français parce qu'on était en langue française et à l'écrit parce que je voulais pas interrompre la conversation et du fait qu'on était en train de parler en français et que justement je demandais un renseignement pour une explication chinoise.

T : d'accord. Donc c'était pour ne pas mélanger les langues.

C : voilà c'est ça.

T : ok, d'accord.

[...]

CW5_1

C : alors. Moi je répondais à une question qu'elle m'avait posée avant, c'était par rapport aux problèmes de pour les étudiants chinois en France pour prendre des notes, et donc je lui donnais mon avis par rapport à ça et par rapport à

mon expérience. Visiblement elle avait pas de réaction par rapport à ce que je disais, donc je me suis posé la question si elle avait mal compris ce que j'ai dit. Et donc à l'écrit, en fait à l'écrit j'ai résumé ce que j'avais dit en quelques lignes quoi. Enfin le point essentiel de ce que j'avais dit, je l'ai retransmis à l'écrit.

T : ok, d'accord. Effectivement vous demandez confirmation qu'elle vous suive à deux moments, au début avec un « tu vois ? », et donc vous dites que c'est à cause de son expression ?

C : oui oui.

T : et puis, juste après, vous glissez une petite phrase en disant, quand elle dit qu'elle a entendu dire par sa professeure que pour les étudiants chinois c'est difficile de prendre des notes en France, là vous dites « comme les étudiants étrangers en Chine, c'est difficile ». Est-ce qu'il y avait une intention particulière derrière ça, ou... ?

C : non c'était juste pour faire part de mon expérience. Justement quand j'étais en Chine je voyais très bien que, enfin, en tant qu'étudiant étranger on avait tous du mal aussi à prendre des notes.

T : ok, d'accord. Et donc là vous proposez ou suggérez d'enregistrer les cours, vous répétez encore une fois « tu comprends ? ». Encore une fois c'est parce que elle semblait pas avoir compris, c'est ça ?

C : ben elle avait pas de réaction, alors que d'habitude elle réagissait plutôt rapidement quand elle comprenait.

T : d'accord. Et comment elle réagissait ?

C : ben elle me dit qu'elle a compris ou elle me dit quelque chose. Mais là il n'y a plus personne qui parle.

T : ok, d'accord. Et donc justement comme vous dites vous décidez de l'écrire. Vous spécifiez aussi « avec un dictaphone par exemple ». Donc là ma question c'est : est-ce que le fait de l'écrire et de suggérer aussi un moyen, c'est parce que d'après vous elle peut comprendre « enregistrer les cours » mais que c'est quelque chose de très différent de ce qui se fait en Chine, ou bien c'est tout simplement une question de lexique ?

C : ah non, c'était uniquement du lexique. Pour expliquer la fonction du dictaphone en fait.

T : ok, d'accord. Bon, et après là elle vous demande qu'est-ce que c'est un dictaphone. Et du coup vous décidez de traduire.

C : oui parce que j'avais déjà donné en soi une définition en français, du fait que c'était quelque chose pour enregistrer les cours. Donc vu que je connaissais le mot en chinois je lui ai dit en chinois.

T : ah ok, d'accord. Donc vous connaissiez le mot en chinois, pourtant vous demandez confirmation.

C : ben j'étais pas sûre. Mais c'est vrai que je suis jamais sûre en chinois [rire]

T : [rire] ok. De toute façon après ça a l'air d'avoir compris donc c'était [inc]. Ok, voilà. En gros c'est ça.

[...]

Annexe 7 : Tableaux pour les catégorisations prototypiques

Encodage des catégories

SPAlex

SPAlex avec sollicitation implicite par hésitations	1
SPAlex avec une démarche onomasiologique	2
SPAlex avec gestes déictiques et illustratifs	3
SPAlex avec alternance codique	4
SPAlex avec demande de confirmation	5
SPAlex avec recherche extérieure	6
SPAlex d'incompréhension	7
SPAlex avec SEN	8
SPAlex avec SCE	9

SPAsyn

SPAsyn avec sollicitation implicite par hésitations	1
SPAsyn avec demande	2
SPAsyn d'incompréhension	3

SEN

SEN sur le lexique	1
SEN sur la prononciation	2
SEN sur la syntaxe	3
SEN dans une question	4
SEN de meilleure expression	5
SEN de traduction	6
SEN avec SPAlex	7
SEN avec SCE	8

SCE

SCE avec assertion d'incompréhension	1
SCE avec demande de clarification	2
SCE avec hétéro-répétition	3
SCE avec constitution sans verbal	4
SCE avec demande de confirmation	5
SCE initiées par l'usagère experte	6
SCE d'anticipation	7
SCE inabouties	8
SCE avec SPAlex	9
SCE avec SEN	10

frSPAlex

Session	Début	Fin	Durée	Classification
AH1	00:47:38.338	00:48:25.600	00:00:47.262	9
AH1	00:49:56.601	00:50:15.800	00:00:19.199	9
AH2	00:11:55.528	00:12:07.583	00:00:12.055	4
AH2	00:51:04.418	00:51:10.982	00:00:06.564	3
AH3	00:27:35.717	00:28:14.706	00:00:38.989	9
AH3	00:39:04.393	00:41:54.400	00:02:50.007	9
CS1	00:02:32.996	00:02:45.388	00:00:12.392	1
CS1	00:14:38.400	00:14:48.272	00:00:09.872	1
CS1	00:15:35.453	00:15:48.409	00:00:12.956	1
CS2	00:22:27.620	00:22:54.316	00:00:26.696	1 2
CS2	01:01:54.438	01:02:19.757	00:00:25.319	9
CS2	01:03:22.057	01:03:33.181	00:00:11.124	4
CS3	00:18:03.200	00:18:26.870	00:00:23.670	0
CS3	00:18:50.560	00:19:00.475	00:00:09.915	4
CS3	00:35:26.499	00:37:00.800	00:01:34.301	4
CS4	00:32:06.539	00:32:22.550	00:00:16.011	1
CS4	00:32:29.324	00:32:54.090	00:00:24.766	7
CS4	00:57:56.068	00:58:26.090	00:00:30.022	4 5
CS4	00:58:30.272	00:59:46.309	00:01:16.037	9
CS5	00:51:24.325	00:53:13.164	00:01:48.839	9
CS5	00:55:53.169	00:56:32.800	00:00:39.631	4
CS5	00:57:00.210	00:57:43.000	00:00:42.790	4
CS5	00:59:03.918	00:59:40.100	00:00:36.182	4
CS5	01:00:52.604	01:01:00.155	00:00:07.551	1
CS5	01:01:58.960	01:02:18.291	00:00:19.331	4
CS5	01:02:18.291	01:02:38.900	00:00:20.609	6
CS5	01:03:37.980	01:04:06.538	00:00:28.558	7
CS5	01:04:19.569	01:04:31.892	00:00:12.323	4
CW3	00:22:36.030	00:27:18.600	00:04:42.570	9
CW3	00:32:31.711	00:32:52.600	00:00:20.889	1

CW3	00:48:49.123	00:49:14.100	00:00:24.977	4 0
CW4	00:05:35.007	00:06:39.700	00:01:04.693	4
CW4	00:14:41.255	00:14:46.738	00:00:05.483	5
CW4	00:32:29.040	00:33:26.708	00:00:57.668	4
CW4	00:37:32.950	00:37:39.491	00:00:06.541	5
CW4	00:37:43.980	00:37:52.035	00:00:08.055	5
CW4	00:38:27.940	00:40:09.100	00:01:41.160	9
CW4	00:40:21.186	00:40:44.400	00:00:23.214	5
CW4	00:41:31.412	00:41:52.801	00:00:21.389	5
CW4	00:43:17.173	00:43:21.273	00:00:04.100	4
CW4	00:43:56.703	00:44:11.503	00:00:14.800	3 4
CW5	00:16:02.984	00:18:11.100	00:02:08.116	7
CW5	00:26:53.818	00:27:52.700	00:00:58.882	4
CW5	00:38:42.447	00:39:06.724	00:00:24.277	0
LS2	00:14:22.455	00:14:39.900	00:00:17.445	4
LS2	01:10:42.700	01:11:02.841	00:00:20.141	4
LS2	01:14:43.700	01:14:50.723	00:00:07.023	7
LS2	01:17:10.600	01:17:27.662	00:00:17.062	4
LS2	01:24:43.661	01:25:32.201	00:00:48.540	5
LS2	01:34:06.938	01:34:34.961	00:00:28.023	5
LS2	01:35:27.700	01:35:44.952	00:00:17.252	7
LS3	00:23:03.497	00:23:26.400	00:00:22.903	6
LS3	00:27:42.700	00:28:14.823	00:00:32.123	6
LS3	00:32:57.700	00:33:32.991	00:00:35.291	4
LS3	00:35:26.614	00:36:19.600	00:00:52.986	5
LS3	00:38:07.704	00:38:21.901	00:00:14.197	3
LS3	00:38:47.531	00:39:32.323	00:00:44.792	2
LS3	00:39:34.497	00:39:54.584	00:00:20.087	5
LS3	00:47:34.436	00:47:53.079	00:00:18.643	3
LS3	00:49:52.700	00:50:05.817	00:00:13.117	3
LS3	00:50:10.613	00:50:23.293	00:00:12.680	5
LS3	00:53:50.190	00:53:54.484	00:00:04.294	4
LS4	00:18:32.176	00:18:48.814	00:00:16.638	1

LS4	00:24:56.739	00:25:06.643	00:00:09.904	5
LS4	00:28:27.636	00:28:37.215	00:00:09.579	5
LS4	00:44:53.490	00:45:01.719	00:00:08.229	5
LS4	00:45:01.854	00:45:08.654	00:00:06.800	5
LS4	00:46:09.411	00:46:33.305	00:00:23.894	7
LS4	00:58:55.113	00:59:02.700	00:00:07.587	7
LS4	01:01:58.453	01:02:13.382	00:00:14.929	2
LS5	00:03:27.323	00:03:52.721	00:00:25.398	2 5
LS5	00:07:26.381	00:07:51.485	00:00:25.104	5
LS5	00:11:14.900	00:11:20.010	00:00:05.110	5
LS5	00:11:35.905	00:11:52.653	00:00:16.748	5
LS5	00:12:03.229	00:12:11.690	00:00:08.461	5
LS5	00:13:27.078	00:13:36.166	00:00:09.088	4
LS5	00:13:36.166	00:14:08.181	00:00:32.015	2
LS5	00:18:10.988	00:19:11.036	00:01:00.048	5
LS5	00:24:22.800	00:25:13.299	00:00:50.499	4
LS5	00:26:06.271	00:26:16.236	00:00:09.965	4
LS5	00:27:21.103	00:27:42.483	00:00:21.380	4 5
LS5	00:28:31.050	00:28:43.894	00:00:12.844	2 3
LS5	00:38:07.859	00:38:36.668	00:00:28.809	5
LS5	00:42:08.000	00:42:20.197	00:00:12.197	5
LS5	00:45:12.483	00:45:20.861	00:00:08.378	7
LS5	00:45:42.656	00:45:59.494	00:00:16.838	5
LS5	00:46:21.225	00:46:27.675	00:00:06.450	5
LS5	00:46:36.200	00:47:25.873	00:00:49.673	2 5
LS5	01:18:26.913	01:19:41.700	00:01:14.787	9

chnSPAlex

Session	Début	Fin	Durée	Classification
AH1	00:03:01.651	00:03:20.953	00:00:19.302	7
AH1	00:22:06.615	00:22:13.904	00:00:07.289	5
AH1	00:25:48.868	00:26:40.200	00:00:51.332	4
AH1	00:33:06.000	00:33:17.067	00:00:11.067	4
AH1	00:33:36.100	00:34:23.959	00:00:47.859	4
AH1	00:35:44.200	00:36:07.619	00:00:23.419	5
AH1	00:36:48.535	00:36:58.561	00:00:10.026	4
AH1	00:39:28.651	00:39:35.932	00:00:07.281	5
AH3	00:11:16.760	00:11:33.864	00:00:17.104	4
AH3	00:20:54.700	00:21:25.644	00:00:30.944	4
AH3	00:35:19.376	00:35:36.916	00:00:17.540	4 5
AH3	00:54:01.038	00:54:09.674	00:00:08.636	4
AH3	01:00:37.136	01:00:41.951	00:00:04.815	4
AH3	01:10:30.318	01:10:43.000	00:00:12.682	4
AH3	01:14:54.661	01:15:09.741	00:00:15.080	4
CS1	00:22:49.024	00:23:12.060	00:00:23.036	1
CS1	00:30:25.999	00:30:32.579	00:00:06.580	1
CS1	00:32:10.269	00:32:43.753	00:00:33.484	7
CS1	00:42:11.072	00:42:26.232	00:00:15.160	7
CS1	00:43:19.752	00:43:41.721	00:00:21.969	4
CS1	00:44:11.354	00:44:26.117	00:00:14.763	7
CS1	00:48:20.295	00:48:38.794	00:00:18.499	4
CS1	00:49:12.254	00:49:44.463	00:00:32.209	7
CS1	00:55:15.963	00:55:35.280	00:00:19.317	5
CS1	00:58:13.060	00:59:44.535	00:01:31.475	5
CS1	00:59:44.535	01:00:17.339	00:00:32.804	5
CS2	00:09:43.970	00:10:23.013	00:00:39.043	9
CS2	00:38:59.200	00:39:12.003	00:00:12.803	4
CS2	00:49:04.050	00:50:04.671	00:01:00.621	9
CS2	00:50:16.544	00:50:53.949	00:00:37.405	5

CS2	01:03:22.057	01:03:33.181	00:00:11.124	4
CS3	00:28:57.760	00:29:10.759	00:00:12.999	5
CS3	00:32:01.240	00:32:20.263	00:00:19.023	1
CS3	00:34:55.655	00:35:03.984	00:00:08.329	5
CS3	00:35:26.499	00:37:00.800	00:01:34.301	2
CS3	00:47:41.454	00:47:53.202	00:00:11.748	5
CS3	00:48:43.154	00:48:59.614	00:00:16.460	2
CS3	00:58:27.419	00:58:34.061	00:00:06.642	5
CS3	00:59:01.095	00:59:12.623	00:00:11.528	1
CS3	01:03:15.160	01:03:26.377	00:00:11.217	1
CS3	01:03:50.168	01:04:02.691	00:00:12.523	2
CS3	01:04:05.531	01:05:09.300	00:01:03.769	4 5
CS4	00:05:26.300	00:05:36.615	00:00:10.315	5
CS4	00:23:24.450	00:23:51.121	00:00:26.671	4
CS4	00:27:08.809	00:28:32.219	00:01:23.410	8
CS4	00:38:14.222	00:38:25.253	00:00:11.031	6
CS4	00:39:20.181	00:39:46.127	00:00:25.946	4
CS4	00:39:57.680	00:40:05.568	00:00:07.888	5
CS4	00:40:20.240	00:40:26.876	00:00:06.636	4
CS4	00:40:31.537	00:40:55.195	00:00:23.658	9
CS4	00:41:25.822	00:42:02.800	00:00:36.978	9
CS4	00:42:21.613	00:42:58.578	00:00:36.965	5
CS4	00:43:23.715	00:43:40.911	00:00:17.196	4 5
CS4	00:44:59.951	00:45:57.548	00:00:57.597	2 4
CS4	00:46:11.125	00:46:18.821	00:00:07.696	1
CS4	00:46:44.907	00:47:19.151	00:00:34.244	4
CS4	00:48:38.464	00:49:03.322	00:00:24.858	4
CS4	00:50:20.039	00:50:34.000	00:00:13.961	4
CS4	00:51:11.160	00:52:04.794	00:00:53.634	5
CS4	00:52:44.921	00:52:52.406	00:00:07.485	1
CS4	00:53:46.521	00:54:24.397	00:00:37.876	4
CS4	00:55:29.480	00:56:06.133	00:00:36.653	4
CS4	00:57:10.597	00:57:18.952	00:00:08.355	1

CS4	01:01:50.750	01:02:39.168	00:00:48.418	5
CS4	01:04:04.719	01:05:38.288	00:01:33.569	7
CS4	01:08:05.019	01:08:23.428	00:00:18.409	1
CS5	00:02:18.300	00:03:59.694	00:01:41.394	4
CS5	00:19:10.760	00:19:50.877	00:00:40.117	4
CS5	00:23:59.308	00:24:37.387	00:00:38.079	4
CS5	00:25:07.685	00:25:50.580	00:00:42.895	5
CS5	00:26:44.807	00:26:55.414	00:00:10.607	4
CS5	00:27:03.010	00:27:36.000	00:00:32.990	1
CS5	00:30:02.960	00:30:43.400	00:00:40.440	9
CS5	00:44:22.073	00:44:36.473	00:00:14.400	5
CS5	00:46:54.335	00:49:13.100	00:02:18.765	4
CS5	01:18:41.220	01:20:03.658	00:01:22.438	4
CS5	01:22:52.428	01:23:02.373	00:00:09.945	5
CS5	01:31:53.134	01:32:00.210	00:00:07.076	2
CW3	00:11:00.603	00:12:04.795	00:01:04.192	4
CW3	00:34:50.882	00:35:05.266	00:00:14.384	5
CW3	00:37:48.741	00:38:00.035	00:00:11.294	5
CW3	00:42:46.531	00:43:38.100	00:00:51.569	6
CW3	00:47:51.674	00:48:30.500	00:00:38.826	5
CW3	00:48:36.869	00:48:47.701	00:00:10.832	2
CW3	00:49:20.519	00:50:07.328	00:00:46.809	4 5
CW3	00:57:08.885	00:57:32.700	00:00:23.815	2
CW4	00:01:10.151	00:01:41.800	00:00:31.649	4
CW4	00:05:06.442	00:05:34.936	00:00:28.494	2
CW4	00:06:45.197	00:08:12.900	00:01:27.703	4
CW4	00:14:11.021	00:14:24.475	00:00:13.454	4 5
CW4	00:15:49.737	00:19:32.100	00:03:42.363	9
CW4	00:27:40.129	00:27:50.529	00:00:10.400	5
CW4	00:28:25.587	00:29:06.963	00:00:41.376	4
CW4	00:30:03.899	00:30:24.100	00:00:20.201	5
CW4	00:37:52.035	00:38:13.800	00:00:21.765	4
CW4	00:38:14.740	00:38:24.440	00:00:09.700	4

CW4	00:43:50.100	00:43:55.222	00:00:05.122	5
CW4	00:53:44.561	00:54:16.705	00:00:32.144	5
CW5	00:42:15.747	00:42:45.700	00:00:29.953	2
CW5	00:48:06.002	00:48:20.141	00:00:14.139	4
CW5	00:51:27.829	00:54:44.300	00:03:16.471	6
CW5	00:56:05.284	00:56:27.618	00:00:22.334	6 7
CW5	01:05:43.330	01:06:06.008	00:00:22.678	4
LS2	00:05:10.807	00:05:29.807	00:00:19.000	7
LS2	00:05:53.925	00:06:39.633	00:00:45.708	7
LS2	00:08:08.559	00:08:33.784	00:00:25.225	1
LS2	00:08:36.204	00:08:50.060	00:00:13.856	5
LS2	00:09:24.740	00:09:45.740	00:00:21.000	4
LS2	00:10:34.633	00:10:43.613	00:00:08.980	4
LS2	00:16:10.293	00:20:26.390	00:04:16.097	8
LS2	00:21:04.450	00:23:02.680	00:01:58.230	7
LS2	00:23:20.473	00:24:25.317	00:01:04.844	9
LS2	00:24:33.212	00:25:14.700	00:00:41.488	4
LS2	00:26:40.916	00:27:59.117	00:01:18.201	5
LS2	00:29:44.218	00:30:33.180	00:00:48.962	4
LS2	00:34:50.203	00:37:23.600	00:02:33.397	9
LS2	00:39:58.352	00:41:09.473	00:01:11.121	4
LS2	00:45:43.789	00:46:09.353	00:00:25.564	4 5
LS2	00:51:45.600	00:53:49.100	00:02:03.500	4
LS2	00:55:00.200	00:56:01.200	00:01:01.000	4
LS2	00:59:53.200	01:00:13.905	00:00:20.705	4
LS2	01:48:31.718	01:48:51.079	00:00:19.361	4
LS3	00:31:35.847	00:31:46.011	00:00:10.164	7
LS3	01:09:18.947	01:09:55.720	00:00:36.773	4
LS3	01:11:10.828	01:11:20.687	00:00:09.859	7
LS3	01:11:24.400	01:11:54.340	00:00:29.940	4
LS3	01:15:18.477	01:15:37.300	00:00:18.823	7
LS3	01:27:31.676	01:28:09.900	00:00:38.224	7
LS3	01:38:31.897	01:39:02.600	00:00:30.703	2

LS3	01:41:56.817	01:43:44.100	00:01:47.283	5
LS3	01:46:39.345	01:46:44.534	00:00:05.189	1
LS3	01:49:12.721	01:49:18.870	00:00:06.149	1
LS4	00:02:56.609	00:03:03.538	00:00:06.929	5
LS4	00:03:13.673	00:05:56.400	00:02:42.727	4
LS4	00:07:38.035	00:08:08.700	00:00:30.665	3 4
LS4	00:13:19.619	00:14:30.603	00:01:10.984	4
LS4	00:19:44.622	00:19:50.846	00:00:06.224	5
LS5	00:47:25.873	00:48:11.049	00:00:45.176	9
LS5	00:58:16.037	00:59:32.500	00:01:16.463	4
LS5	01:09:17.007	01:09:41.403	00:00:24.396	7
LS5	01:23:19.667	01:25:22.500	00:02:02.833	9
LS5	01:29:16.219	01:30:12.295	00:00:56.076	7
LS5	01:40:08.065	01:40:36.100	00:00:28.035	4
LS5	01:43:09.604	01:47:01.100	00:03:51.496	9
LS5	01:49:29.725	01:49:43.000	00:00:13.275	4
LS5	01:50:45.307	01:51:08.057	00:00:22.750	4 5

frSPAsyn

Session	Début	Fin	Durée	Classification
AH1	00:53:58.443	00:54:09.804	00:00:11.361	3
AH2	00:42:43.625	00:42:48.377	00:00:04.752	2
CS1	00:08:13.812	00:08:31.581	00:00:17.769	1
CS4	00:25:39.000	00:25:59.449	00:00:20.449	2
CS4	00:40:55.195	00:40:59.598	00:00:04.403	2
CS5	01:01:00.157	01:01:13.676	00:00:13.519	1
CS5	01:08:25.745	01:08:40.564	00:00:14.819	1
CW4	00:08:37.329	00:08:47.700	00:00:10.371	2
CW4	00:48:20.216	00:49:02.403	00:00:42.187	3
CW5	00:13:53.109	00:13:59.282	00:00:06.173	2
LS5	00:08:20.163	00:08:29.041	00:00:08.878	3
LS5	00:22:54.641	00:24:11.241	00:01:16.600	3
LS5	00:26:27.702	00:26:40.604	00:00:12.902	2
LS5	00:29:35.081	00:29:47.924	00:00:12.843	1

chnSPAsyn

Session	Début	Fin	Durée	Classification
CS1	01:03:39.975	01:03:50.268	00:00:10.293	1
CS2	00:56:35.504	00:57:24.204	00:00:48.700	1
CS3	00:53:36.316	00:53:47.730	00:00:11.414	2
LS5	01:51:08.057	01:51:46.705	00:00:38.648	3

frSEN

Session	Début	Fin	Durée	Classification
AH1	00:12:35.503	00:12:41.040	00:00:05.537	4
AH1	00:58:21.223	00:58:27.264	00:00:06.041	4
AH2	00:12:32.764	00:12:39.010	00:00:06.246	3
AH2	00:38:40.058	00:38:46.458	00:00:06.400	4
AH2	00:59:43.895	01:00:03.000	00:00:19.105	1
AH3	00:23:29.062	00:23:51.200	00:00:22.138	3
AH3	00:32:10.424	00:32:17.400	00:00:06.976	1 3
AH3	00:51:19.412	00:51:25.286	00:00:05.874	2
CS1	00:17:44.140	00:17:52.746	00:00:08.606	1
CS1	00:45:54.331	00:46:01.143	00:00:06.812	1 3
CS2	00:24:11.260	00:24:18.360	00:00:07.100	1
CS3	00:26:16.578	00:26:22.590	00:00:06.012	1 3
CS4	00:18:09.263	00:18:22.230	00:00:12.967	0
CS4	00:27:08.809	00:28:32.219	00:01:23.410	7
CS4	00:28:48.185	00:28:58.558	00:00:10.373	3
CW3	00:07:42.255	00:07:49.477	00:00:07.222	2
CW3	00:15:46.730	00:15:56.100	00:00:09.370	3
CW4	00:41:52.801	00:42:33.000	00:00:40.199	2
CW4	00:49:54.473	00:50:13.876	00:00:19.403	3
CW5	00:01:14.103	00:01:25.579	00:00:11.476	4
CW5	00:01:53.853	00:02:12.960	00:00:19.107	3
CW5	00:18:43.354	00:19:04.600	00:00:21.246	2
CW5	00:28:05.817	00:28:14.100	00:00:08.283	4
LS2	01:10:03.452	01:10:21.667	00:00:18.215	3
LS2	01:13:24.600	01:13:46.215	00:00:21.615	5
LS2	01:14:22.654	01:14:35.970	00:00:13.316	4
LS2	01:18:09.472	01:18:28.361	00:00:18.889	5
LS2	01:21:31.814	01:21:39.487	00:00:07.673	3
LS2	01:36:28.111	01:37:03.713	00:00:35.602	5
LS2	01:56:15.000	01:56:43.275	00:00:28.275	3

LS3	00:35:00.911	00:35:09.618	00:00:08.707	2
LS3	00:45:47.034	00:45:53.734	00:00:06.700	1
LS3	01:04:26.601	01:04:37.759	00:00:11.158	1
LS3	01:06:52.200	01:06:59.115	00:00:06.915	2
LS4	00:28:43.651	00:28:50.736	00:00:07.085	4
LS4	00:30:13.998	00:30:25.267	00:00:11.269	1 3
LS4	01:08:28.547	01:08:39.420	00:00:10.873	4
LS4	01:14:41.741	01:14:55.300	00:00:13.559	5
LS5	00:05:56.160	00:06:03.215	00:00:07.055	1
LS5	00:20:27.948	00:20:40.277	00:00:12.329	4
LS5	00:25:33.595	00:25:47.648	00:00:14.053	3

chnSEN

Session	Début	Fin	Durée	Classification
AH3	00:36:11.218	00:36:22.559	00:00:11.341	3
AH3	00:58:27.300	00:58:40.285	00:00:12.985	1
CS1	00:22:10.443	00:22:23.523	00:00:13.080	3
CS4	00:49:33.899	00:49:40.299	00:00:06.400	2
CS5	01:16:33.788	01:16:46.095	00:00:12.307	2
CW3	00:40:41.350	00:40:45.197	00:00:03.847	1
LS2	00:05:29.807	00:05:42.160	00:00:12.353	6
LS2	00:07:28.340	00:07:50.417	00:00:22.077	6
LS2	00:09:07.093	00:09:14.568	00:00:07.475	6
LS2	00:12:00.940	00:12:09.111	00:00:08.171	6
LS2	00:12:23.355	00:12:47.210	00:00:23.855	8
LS2	00:13:40.535	00:13:46.435	00:00:05.900	6
LS2	00:15:29.535	00:15:54.700	00:00:25.165	6
LS2	00:15:59.350	00:16:08.860	00:00:09.510	2
LS2	00:16:10.293	00:20:26.390	00:04:16.097	7
LS2	00:25:30.836	00:26:25.783	00:00:54.947	6
LS2	00:28:46.899	00:28:55.945	00:00:09.046	4
LS2	00:28:58.358	00:29:18.934	00:00:20.576	1
LS2	00:38:49.769	00:39:36.500	00:00:46.731	6
LS2	00:42:44.411	00:43:49.100	00:01:04.689	4
LS2	00:44:54.075	00:45:16.647	00:00:22.572	1 3
LS3	01:08:30.455	01:08:37.173	00:00:06.718	4
LS3	01:14:38.984	01:14:50.986	00:00:12.002	1
LS3	01:17:23.408	01:17:33.693	00:00:10.285	1 3
LS3	01:21:26.288	01:21:34.504	00:00:08.216	4
LS3	01:30:55.154	01:31:26.477	00:00:31.323	1
LS3	01:38:12.555	01:38:30.514	00:00:17.959	1
LS3	01:40:46.982	01:41:24.353	00:00:37.371	1
LS4	00:17:17.286	00:17:27.600	00:00:10.314	3
LS5	00:59:44.393	00:59:54.180	00:00:09.787	6

LS5	01:03:55.030	01:04:08.228	00:00:13.198	6
LS5	01:10:24.069	01:10:26.980	00:00:02.911	6
LS5	01:28:34.356	01:28:41.800	00:00:07.444	3
LS5	01:31:34.771	01:32:43.400	00:01:08.629	1 3
LS5	01:32:51.112	01:33:15.149	00:00:24.037	6
LS5	01:33:28.116	01:33:32.373	00:00:04.257	6
LS5	01:34:53.317	01:35:01.437	00:00:08.120	6
LS5	01:35:20.827	01:36:43.027	00:01:22.200	
LS5	01:38:54.795	01:39:37.295	00:00:42.500	1
LS5	01:48:55.000	01:49:04.045	00:00:09.045	5

frSCE

Session	Début	Fin	Durée	Classification
AH1	00:00:50.822	00:01:05.430	00:00:14.608	2
AH1	00:01:31.374	00:01:45.831	00:00:14.457	2
AH1	00:07:19.051	00:07:31.915	00:00:12.864	2
AH1	00:12:07.103	00:12:17.099	00:00:09.996	2
AH1	00:12:43.521	00:12:49.908	00:00:06.387	2
AH1	00:13:03.064	00:13:23.600	00:00:20.536	1
AH1	00:16:11.003	00:16:23.374	00:00:12.371	2
AH1	00:34:39.179	00:34:49.074	00:00:09.895	2
AH2	00:01:33.800	00:04:39.100	00:03:05.300	2
AH2	00:25:25.957	00:26:47.700	00:01:21.743	2 6
AH2	00:27:33.800	00:27:51.362	00:00:17.562	5 6
AH2	00:35:29.400	00:35:40.840	00:00:11.440	2
AH2	00:41:20.749	00:41:41.053	00:00:20.304	7
AH2	00:44:22.815	00:44:53.464	00:00:30.649	3
AH2	00:55:31.374	00:55:51.600	00:00:20.226	2
AH2	00:59:03.198	00:59:31.295	00:00:28.097	2
CS2	00:03:54.425	00:04:02.325	00:00:07.900	4
CS2	00:09:43.970	00:10:23.013	00:00:39.043	9
CS2	00:18:32.642	00:18:49.721	00:00:17.079	2
CS2	00:26:50.243	00:27:01.300	00:00:11.057	7
CS3	00:20:33.277	00:21:04.305	00:00:31.028	2 3
CS3	00:26:43.424	00:27:03.424	00:00:20.000	2
CS4	00:05:13.336	00:05:26.300	00:00:12.964	4
CS4	00:05:38.626	00:05:45.921	00:00:07.295	4
CS4	00:41:25.822	00:42:02.800	00:00:36.978	9
CS5	00:15:46.756	00:16:31.100	00:00:44.344	3
CW3	00:08:17.561	00:09:13.500	00:00:55.939	3 6
CW3	00:10:36.962	00:10:50.100	00:00:13.138	3
CW3	00:12:21.500	00:12:41.900	00:00:20.400	2
CW4	00:15:49.737	00:19:32.100	00:03:42.363	9

CW4	00:37:11.256	00:37:28.900	00:00:17.644	2 3
CW4	00:53:33.164	00:53:39.962	00:00:06.798	7
CW4	01:03:02.726	01:04:16.400	00:01:13.674	3
CW5	00:33:34.234	00:33:54.000	00:00:19.766	3
LS2	00:08:57.263	00:09:07.093	00:00:09.830	2
LS2	00:12:23.355	00:12:47.210	00:00:23.855	10
LS2	00:15:05.205	00:15:15.928	00:00:10.723	2
LS2	00:23:20.473	00:24:25.317	00:01:04.844	9
LS2	00:58:57.200	00:59:19.600	00:00:22.400	2
LS2	01:38:18.540	01:38:36.599	00:00:18.059	2
LS2	01:39:25.510	01:39:45.288	00:00:19.778	2 3
LS3	00:14:57.000	00:15:17.227	00:00:20.227	2
LS4	00:46:49.267	00:47:11.500	00:00:22.233	2
LS4	01:03:45.100	01:04:02.100	00:00:17.000	7
LS5	00:06:33.182	00:06:52.701	00:00:19.519	2
LS5	00:36:29.984	00:36:49.800	00:00:19.816	2
LS5	00:47:25.873	00:48:11.049	00:00:45.176	9
LS5	01:42:10.760	01:42:52.348	00:00:41.588	8

chnSCE

Session	Début	Fin	Durée	Classification
AH1	00:24:42.960	00:25:33.400	00:00:50.440	3
AH1	00:27:30.100	00:27:40.694	00:00:10.594	4
AH1	00:30:47.650	00:31:02.400	00:00:14.750	2
AH1	00:31:14.242	00:31:43.600	00:00:29.358	8
AH1	00:42:45.650	00:42:56.802	00:00:11.152	4
AH1	00:47:23.719	00:47:36.258	00:00:12.539	3
AH1	00:47:38.338	00:48:25.600	00:00:47.262	9
AH1	00:49:56.601	00:50:15.800	00:00:19.199	9
AH1	00:51:30.700	00:51:39.277	00:00:08.577	3
AH1	00:55:03.273	00:55:36.300	00:00:33.027	3
AH2	00:00:45.326	00:01:12.113	00:00:26.787	2 3 4
AH2	00:34:42.181	00:34:55.713	00:00:13.532	8
AH3	00:12:49.694	00:13:02.823	00:00:13.129	7
AH3	00:14:40.533	00:15:20.333	00:00:39.800	1 3
AH3	00:17:48.283	00:17:55.706	00:00:07.423	2 3
AH3	00:18:48.567	00:18:57.750	00:00:09.183	3
AH3	00:19:00.208	00:19:10.283	00:00:10.075	3
AH3	00:22:21.856	00:22:32.325	00:00:10.469	3
AH3	00:22:51.107	00:23:15.970	00:00:24.863	2 3
AH3	00:24:42.248	00:26:03.900	00:01:21.652	2 3
AH3	00:26:48.575	00:27:05.925	00:00:17.350	3
AH3	00:27:35.717	00:28:14.706	00:00:38.989	9
AH3	00:28:21.372	00:28:37.025	00:00:15.653	3
AH3	00:29:08.883	00:29:43.900	00:00:35.017	1 6
AH3	00:29:47.463	00:29:57.402	00:00:09.939	2 3
AH3	00:30:11.720	00:30:26.004	00:00:14.284	3
AH3	00:33:17.629	00:33:28.545	00:00:10.916	8
AH3	00:33:40.303	00:33:52.519	00:00:12.216	2 3
AH3	00:34:03.561	00:34:21.739	00:00:18.178	5
AH3	00:38:18.084	00:38:31.400	00:00:13.316	2 3

AH3	00:39:04.393	00:41:54.400	00:02:50.007	9
AH3	00:45:58.812	00:46:39.763	00:00:40.951	2 3
AH3	00:47:26.730	00:47:50.500	00:00:23.770	3
AH3	00:49:56.769	00:50:10.000	00:00:13.231	3
AH3	00:50:54.587	00:51:08.538	00:00:13.951	7
AH3	00:54:26.325	00:54:38.407	00:00:12.082	3
AH3	00:59:34.728	00:59:59.757	00:00:25.029	2
AH3	01:00:11.692	01:00:22.017	00:00:10.325	8
AH3	01:02:44.743	01:02:51.002	00:00:06.259	2 3
AH3	01:05:35.830	01:06:07.503	00:00:31.673	1
AH3	01:07:36.716	01:07:52.216	00:00:15.500	2 3
AH3	01:08:17.501	01:08:34.041	00:00:16.540	3
AH3	01:09:09.203	01:09:23.700	00:00:14.497	3
AH3	01:13:24.268	01:13:41.100	00:00:16.832	3
AH3	01:15:20.004	01:15:34.435	00:00:14.431	2 3
AH3	01:16:53.969	01:17:03.537	00:00:09.568	2 3
AH3	01:21:17.142	01:21:28.128	00:00:10.986	3
CS1	00:28:41.783	00:29:07.568	00:00:25.785	1
CS1	00:32:46.802	00:33:07.847	00:00:21.045	2 3
CS1	00:57:12.166	00:57:20.240	00:00:08.074	1
CS1	01:00:25.944	01:00:49.584	00:00:23.640	2
CS1	01:03:14.932	01:03:25.738	00:00:10.806	4
CS2	00:40:14.661	00:41:02.127	00:00:47.466	1
CS2	00:43:30.859	00:43:50.505	00:00:19.646	1
CS2	00:45:44.839	00:46:00.196	00:00:15.357	5
CS2	00:46:00.196	00:46:42.157	00:00:41.961	5
CS2	00:49:04.050	00:50:04.671	00:01:00.621	9
CS2	00:52:19.467	00:52:56.807	00:00:37.340	2
CS2	00:54:28.259	00:54:52.509	00:00:24.250	5 6
CS2	00:55:14.528	00:55:55.750	00:00:41.222	1 6
CS2	01:00:00.970	01:00:12.251	00:00:11.281	2 3
CS2	01:01:54.438	01:02:19.757	00:00:25.319	9
CS3	00:34:22.040	00:34:50.900	00:00:28.860	2 3

CS3	00:52:02.795	00:52:35.117	00:00:32.322	5 6
CS3	00:54:04.320	00:54:28.382	00:00:24.062	2 3
CS3	01:00:19.000	01:00:40.037	00:00:21.037	3 6
CS3	01:07:56.706	01:08:08.728	00:00:12.022	4
CS3	01:08:59.109	01:09:10.171	00:00:11.062	4
CS4	00:40:31.537	00:40:55.195	00:00:23.658	9
CS4	00:44:15.578	00:44:28.396	00:00:12.818	2 3
CS4	00:56:06.133	00:56:54.908	00:00:48.775	4
CS4	00:58:30.272	00:59:46.309	00:01:16.037	9
CS5	00:15:20.360	00:15:45.592	00:00:25.232	1
CS5	00:30:02.960	00:30:43.400	00:00:40.440	9
CS5	00:31:26.646	00:31:34.974	00:00:08.328	4
CS5	00:39:43.050	00:39:52.400	00:00:09.350	3
CS5	00:51:24.325	00:53:13.164	00:01:48.839	9
CW3	00:22:36.030	00:27:18.600	00:04:42.570	9
CW3	00:28:55.656	00:30:31.300	00:01:35.644	2
CW3	00:34:14.709	00:34:32.300	00:00:17.591	1
CW3	00:39:43.201	00:40:31.400	00:00:48.199	2
CW3	00:41:55.754	00:42:41.600	00:00:45.846	2 3
CW3	00:50:30.816	00:56:45.351	00:06:14.535	7
CW3	01:00:12.678	01:01:05.000	00:00:52.322	2 3
CW3	01:01:27.588	01:01:44.300	00:00:16.712	3
CW4	00:15:49.737	00:19:32.100	00:03:42.363	9
CW4	00:31:31.731	00:32:02.499	00:00:30.768	2
CW4	00:35:10.953	00:36:09.200	00:00:58.247	3
CW4	00:38:27.940	00:40:09.100	00:01:41.160	9
CW4	00:42:51.273	00:43:10.607	00:00:19.334	3
CW5	00:37:47.307	00:38:38.400	00:00:51.093	2 3
CW5	00:50:07.338	00:50:24.866	00:00:17.528	3
CW5	00:58:55.177	00:59:18.600	00:00:23.423	3
CW5	01:00:12.957	01:00:47.300	00:00:34.343	2 3
LS2	00:02:12.094	00:03:04.193	00:00:52.099	4
LS2	00:03:41.720	00:04:01.280	00:00:19.560	1

LS2	00:04:02.416	00:04:13.378	00:00:10.962	2
LS2	00:31:28.957	00:31:44.058	00:00:15.101	2
LS2	00:32:10.574	00:32:20.734	00:00:10.160	2 3
LS2	00:34:04.509	00:34:33.443	00:00:28.934	4
LS2	00:34:50.203	00:37:23.600	00:02:33.397	9
LS2	00:39:39.086	00:39:56.518	00:00:17.432	2
LS2	00:41:45.452	00:42:16.334	00:00:30.882	2
LS2	00:43:49.100	00:44:46.823	00:00:57.723	2 3
LS2	00:48:13.529	00:48:29.433	00:00:15.904	3
LS2	00:57:10.200	00:57:35.500	00:00:25.300	2 3 5
LS3	00:10:28.802	00:10:54.202	00:00:25.400	2 3
LS3	01:10:25.383	01:11:07.573	00:00:42.190	2
LS3	01:11:54.507	01:12:00.239	00:00:05.732	5
LS3	01:12:25.980	01:13:29.200	00:01:03.220	2 6
LS3	01:16:30.038	01:17:14.200	00:00:44.162	3
LS3	01:18:27.056	01:19:02.309	00:00:35.253	7
LS3	01:29:07.261	01:29:52.834	00:00:45.573	3
LS3	01:31:28.580	01:32:12.838	00:00:44.258	4
LS3	01:34:34.286	01:34:50.900	00:00:16.614	4
LS3	01:39:27.000	01:40:03.259	00:00:36.259	1 3
LS3	01:44:40.463	01:44:59.439	00:00:18.976	7
LS3	01:45:22.600	01:45:48.964	00:00:26.364	3
LS3	01:48:08.446	01:48:40.578	00:00:32.132	3
LS3	01:51:22.750	01:51:40.991	00:00:18.241	3
LS4	00:06:09.660	00:06:39.800	00:00:30.140	1 6
LS4	00:08:33.940	00:12:10.049	00:03:36.109	8
LS4	00:14:46.061	00:15:21.000	00:00:34.939	1
LS4	00:16:11.174	00:16:38.601	00:00:27.427	3
LS4	00:17:57.153	00:18:16.900	00:00:19.747	9
LS4	00:21:04.638	00:21:22.199	00:00:17.561	3
LS5	01:05:28.604	01:08:27.500	00:02:58.896	8
LS5	01:16:00.200	01:16:20.500	00:00:20.300	4
LS5	01:17:07.060	01:17:20.808	00:00:13.748	3

LS5	01:18:26.913	01:19:41.700	00:01:14.787	9
LS5	01:23:19.667	01:25:22.500	00:02:02.833	9
LS5	01:25:35.605	01:26:46.805	00:01:11.200	2
LS5	01:28:14.026	01:28:29.387	00:00:15.361	2 3
LS5	01:30:14.564	01:31:30.300	00:01:15.736	7
LS5	01:43:09.604	01:47:01.100	00:03:51.496	9
LS5	01:52:34.519	01:53:27.330	00:00:52.811	3

Annexe 8 : Exemple de tableaux d'analyse des configurations par binôme et par session (AH)

Ces tableaux sont le résultats de l'analyse statistique descriptive. Dans la première sessions (AH1, le même est valable pour CS1) nous n'avons pas pu distinguer entre la partie de la session en langue française et celle en langue chinoise. La deuxième session (AH2) s'est déroulée entièrement en langue française. La troisième session (AH3) s'est déroulé entièrement en langue chinoise. Là où nous avons pu distinguer les langues (dans le cas de AH, la deuxième et troisième session ; dans le cas des autres biomes, la distinction s'est faite à l'intérieur même des sessions, sauf pour CS1), nous avons élaboré : 1. Un tableau avec les fréquences absolues des configurations ; 2. Un tableau avec les fréquences relatives des configurations. Enfin pour le total, nous avons élaboré, en plus de ces deux tableaux, un tableau avec les fréquences de pourcentage. Pour les autres binômes, où nous avons plusieurs tableaux avec des fréquences relatives pour les parties en français et les parties en chinois, nous avons élaboré aussi un tableau de moyenne des fréquences relatives d'une part pour les parties en chinois et d'autre part pour les parties en français.

AH1 (session mixte)

	fr exp- nov	fr exp- exp dac	fr exp- exp désac	fr nov- nov	chn exp- nov	chn exp- exp dac	chn exp- exp désac	chn nov- nov	sujet fr exp(chn) -nov(fr)	sujet chn exp(fr)- nov(chn)	fr et chn	personn el	hors	
frSPAlex												2		2
frSPAsyn													1	1
frSEN												1	1	2
frSCE									1			6	1	8
chnSPAI ex												8		8
chnSPAs yn														0
chnSEN														0

chnSCE	1				2							6	1	10
														31

AH2 (français)

	fr exp- nov	fr exp- exp dac	fr exp- exp désac	fr nov- nov	chn exp- nov	chn exp- exp dac	chn exp- exp désac	chn nov- nov	sujet fr exp(chn) -nov(fr)	sujet chn exp(fr)- nov(chn)	fr et chn	personn el	hors	
frSPAlex	2													2
frSPAsyn					1									1
frSEN	1												2	3
frSCE	5						1					1	1	8
chnSPA ex														0
chnSPAs yn														0
chnSEN														0
chnSCE					1							1		2
														16

	fr exp- nov	fr exp- exp dac	fr exp- exp désac	fr nov- nov	chn exp- nov	chn exp- exp dac	chn exp- exp désac	chn nov- nov	sujet fr exp(chn) -nov(fr)	sujet chn exp(fr)- nov(chn)	fr et chn	personn el	hors	
--	----------------	--------------------	-------------------------	----------------	-----------------	---------------------	--------------------------	-----------------	----------------------------------	-----------------------------------	-----------	---------------	------	--

frSPAlex	0,125	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,125
frSPAsyn	0	0	0	0	0,0625	0	0	0	0	0	0	0	0	0,0625
frSEN	0,0625	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,13	0,1875
frSCE	0,3125	0	0	0	0	0	0,0625	0	0	0	0	0,0625	0,06	0,5
chnSPA lex	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
chnSPAs yn	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
chnSEN	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
chnSCE	0	0	0	0	0,0625	0	0	0	0	0	0	0,0625	0	0,125
														1

AH3 (chinois)

	fr exp- nov	fr exp- exp dac	fr exp- exp désac	fr nov- nov	chn exp- nov	chn exp- exp dac	chn exp- exp désac	chn nov- nov	sujet fr exp(chn) -nov(fr)	sujet chn exp(fr)- nov(chn)	fr et chn	personn el	hors	
frSPAlex					2									2
frSPAsyn														0
frSEN					3									3
frSCE														0
chnSPA lex					6								1	7

ex														
chnSPAs yn														0
chnSEN	1											1		2
chnSCE					30								5	35
														49

	fr exp- nov	fr exp- exp dac	fr exp- exp désac	fr nov- nov	chn exp- nov	chn exp- exp dac	chn exp- exp désac	chn nov- nov	sujet fr exp(chn) -nov(fr)	sujet chn exp(fr)- nov(chn)	fr et chn	personn el	hors	
frSPAex	0	0	0	0	0,04081 6327	0	0	0	0	0	0	0	0	0,04081 6
frSPAyn	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
frSEN	0	0	0	0	0,06122 449	0	0	0	0	0	0	0	0	0,06122 4
frSCE	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
chnSPA ex	0	0	0	0	0,12244 898	0	0	0	0	0	0	0	0,02	0,14285 7
chnSPA yn	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
chnSEN	0,02040 816	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,02040 816	0	0,04081 6

chnSCE	0	0	0	0	0,61224 4898	0	0	0	0	0	0	0	0	0,1	0,71428 6
															1

AH Total

	fr exp- nov	fr exp- exp dac	fr exp- exp désac	fr nov- nov	chn exp- nov	chn exp- exp dac	chn exp- exp désac	chn nov- nov	sujet fr exp(chn) -nov(fr)	sujet chn exp(fr)- nov(chn)	fr et chn	personn el	hors	
frSPAlex	2	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	2	0	6
frSPAsyn	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	2
frSEN	1	0	0	0	3	0	0	0	0	0	0	1	3	8
frSCE	5	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	7	2	16
chnSPA lex	0	0	0	0	6	0	0	0	0	0	0	8	1	15
chnSPAs yn	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
chnSEN	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	2
chnSCE	1	0	0	0	33	0	0	0	0	0	0	7	6	47
														96

	fr exp- nov	fr exp- exp dac	fr exp- exp	fr nov- nov	chn exp- nov	chn exp- exp dac	chn exp- exp	chn nov- nov	sujet fr exp(chn)	sujet chn exp(fr)- nov(chn)	fr et chn	personn el	hors	
--	----------------	--------------------	----------------	----------------	-----------------	---------------------	-----------------	-----------------	----------------------	-----------------------------------	-----------	---------------	------	--

			désac				désac		-nov(fr)	nov(chn)				
frSPAlex	0,02083 333	0	0	0	0,02083 3333	0	0	0	0	0	0	0,02083 333	0	0,0625
frSPAsyn	0	0	0	0	0,01041 6667	0	0	0	0	0	0	0	0,01	0,02083 3
frSEN	0,01041 667	0	0	0	0,03125	0	0	0	0	0	0	0,01041 667	0,03	0,08333 3
frSCE	0,05208 333	0	0	0	0	0	0,01041 6667	0	0,01041 6667	0	0	0,07291 667	0,02	0,16666 7
chnSPA ex	0	0	0	0	0,0625	0	0	0	0	0	0	0,08333 333	0,01	0,15625
chnSPAs yn	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
chnSEN	0,01041 667	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,01041 667	0	0,02083 3
chnSCE	0,01041 667	0	0	0	0,34375	0	0	0	0	0	0	0,07291 667	0,06	0,48958 3
														1

	fr exp- nov	fr exp- exp dac	fr exp- exp désac	fr nov- nov	chn exp- nov	chn exp- exp dac	chn exp- exp désac	chn nov- nov	sujet fr exp(chn) -nov(fr)	sujet chn exp(fr)- nov(chn)	fr et chn	personn el	hors	
--	----------------	--------------------	-------------------------	----------------	-----------------	---------------------	--------------------------	-----------------	----------------------------------	-----------------------------------	-----------	---------------	------	--

frSPAlex	2%	0%	0%	0%	2%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	2%	0%	0,0625
frSPAsyn	0%	0%	0%	0%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	1%	0,02083 3
frSEN	1%	0%	0%	0%	3%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	1%	3%	0,08333 3
frSCE	5%	0%	0%	0%	0%	0%	1%	0%	1%	0%	0%	7%	2%	0,16666 7
chnSPA lex	0%	0%	0%	0%	6%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	8%	1%	0,15625
chnSPAs yn	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0
chnSEN	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	1%	0%	0,02083 3
chnSCE	1%	0%	0%	0%	34%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	7%	6%	0,48958 3
														1

Annexe 9 : Exemple de transcription de session : CS3

C clavardage [écrit avant l'enregistrement vidéo] je peux juste envoyer
peut être le fichier audio car le fichier vidéo est beaucoup
trop lourd
TC 00:00:17.180 - 00:00:18.470

S clavardage [écrit avant l'enregistrement vidéo] oui d'accord
TC 00:00:18.470 - 00:00:18.810

C clavardage [écrit avant l'enregistrement vidéo] okok on fait ca alors ok
on commence??
TC 00:00:18.815 - 00:00:19.155

S clavardage [écrit avant l'enregistrement vidéo] ok
TC 00:00:19.165 - 00:00:19.415
(14.1)

C oral fr allô ?
TC 00:00:33.520 - 00:00:34.100

S oral fr allô ?
TC 00:00:35.170 - 00:00:35.650

C oral fr ça va
TC 00:00:37.190 - 00:00:37.730

C paraverbal rire
TC 00:00:37.730 - 00:00:38.345

S oral fr tu m'entends ?
TC 00:00:37.877 - 00:00:38.397

C oral fr oui oui je t'entends
TC 00:00:38.557 - 00:00:39.404

S paraverbal rire
TC 00:00:38.630 - 00:00:39.170

S oral fr oui oui
TC 00:00:39.180 - 00:00:39.680

C oral fr ça va bien ?
TC 00:00:41.880 - 00:00:42.660

S oral fr [inc]
TC 00:00:44.030 - 00:00:45.370

S oral fr oui très bien sauf la température toujours
TC 00:00:48.300 - 00:00:52.520

C paraverbal rire
TC 00:00:52.699 - 00:00:53.719

C oral fr il fait toujours froid
TC 00:00:55.329 - 00:00:56.369

S oral fr oui aujourd'hui le vent est euh est très violent que que ce
de hier et la température est moins dix
TC 00:01:00.949 - 00:01:10.339

C oral fr moins dix ?! wow
TC 00:01:11.124 - 00:01:12.304

C paraverbal rire
TC 00:01:12.828 - 00:01:13.848

S oral fr oui
TC 00:01:12.834 - 00:01:13.274

S paraverbal rire
TC 00:01:13.274 - 00:01:14.463

S oral fr oui euh dans le dortoir tu peux tu peux entendre le vent
hurler
TC 00:01:16.278 - 00:01:22.552

C paraverbal rire
TC 00:01:22.835 - 00:01:24.295

S paraverbal rire
TC 00:01:24.785 - 00:01:25.605

S oral fr tu peux imaginer
TC 00:01:26.395 - 00:01:27.440

C oral fr oui
TC 00:01:27.440 - 00:01:27.840

C paraverbal rire
TC 00:01:27.840 - 00:01:28.240

C oral fr ça fait peur
TC 00:01:29.809 - 00:01:30.509

C paraverbal rire
TC 00:01:30.559 - 00:01:31.179

S oral fr oui
TC 00:01:32.169 - 00:01:32.789

C oral fr ok ok donc euh ben tu m'avais demandé euh pour le pour les le
master sciences politiques
TC 00:01:34.319 - 00:01:43.594

Pos. exp. cult.sujet fr expert-novice
TC 00:01:40.999 - 00:09:28.700

C clavardage Sciences politique
TC 00:01:43.750 - 00:01:49.280

S oral fr oui
TC 00:01:44.916 - 00:01:45.496

C oral fr donc j'airegar- j'ai regardé euh ce matin les différentes
euh les différentes spécialités
TC 00:01:46.006 - 00:01:57.258

S oral fr oui
TC 00:01:58.912 - 00:01:59.332

C oral fr donc il y a euh communication
TC 00:01:59.682 - 00:02:04.223

C clavardage communication
TC 00:02:02.497 - 00:02:05.275

S oral fr communication
TC 00:02:05.632 - 00:02:06.612

C oral fr euh ressources humaines
TC 00:02:08.662 - 00:02:10.622

C clavardage ressources humaines
TC 00:02:09.007 - 00:02:13.899

S oral fr ah ressources [inc]
TC 00:02:12.402 - 00:02:14.000

C oral fr euh il y a vraiment beaucoup de choses très différentes hein
il y en a j'ai j'ai pas tout tout noté il y a treize masters
différents treize spécialités différentes enfin j'ai vu ça en
général c'était sur [voix de quelqu'un chez C] j'ai vu ça en
général sur le site de sciences po , et donc voilà et si non
donc voilà c'était donc il y a trajectoire dirigent je ne
sais ce que c- -fin -fin si
TC 00:02:19.001 - 00:02:53.656

C paraverbal rire
TC 00:02:34.501 - 00:02:35.381

C clavardage trajectoires dirigeantes
TC 00:02:50.892 - 00:02:57.900

S oral fr donc j'ai beaucoup de choix
TC 00:02:53.621 - 00:02:54.972

C oral fr ouais il y a beaucoup d' choix vraiment différents et il y a
aussi euh tout ce qui est entreprise finance d'entreprise et
marchés des capitaux un peu compliqué comme intitulé
TC 00:02:55.156 - 00:03:07.440

C clavardage sociologie
TC 00:03:05.586 - 00:03:09.906

C oral fr sociologie
TC 00:03:09.798 - 00:03:11.118

S paraverbal euh
TC 00:03:10.658 - 00:03:11.078

S oral fr c'est c'est la euh c'est un c'est les spécialités des écoles
de sciences po ?
TC 00:03:12.928 - 00:03:19.602

C oral fr oui oui c'est les spécialités dans sciences po
TC 00:03:19.665 - 00:03:21.925

S paraverbal ah
TC 00:03:22.875 - 00:03:23.635

C clavardage gestion publique
TC 00:03:23.767 - 00:03:27.812

C oral fr gestion publique
TC 00:03:24.115 - 00:03:25.355

S oral fr ah oui je euh je me suis figurée que de des des spécialités
des écoles commerciales
TC 00:03:27.135 - 00:03:36.477

S paraverbal rire
TC 00:03:27.854 - 00:03:28.334

S paraverbal rire
TC 00:03:35.899 - 00:03:36.389

C oral fr euh non ben là j'ai vu ça sur sciences po et si non euh sur
j'ai regardé aussi les différentes spécialités euh dans le
ma- en sciences politiques de lille l'ie l'iep de lille en
fait on dit ça
TC 00:03:37.266 - 00:03:53.540

C clavardage IEP
TC 00:03:52.624 - 00:03:53.804

S paraverbal ah
TC 00:03:53.583 - 00:03:54.143

C oral fr c'est affaires publiques
TC 00:03:54.723 - 00:03:56.723

C clavardage affaires publiques et gestion des biens communs
TC 00:03:56.969 - 00:04:07.929

S oral fr affaires publiques
TC 00:03:58.763 - 00:03:59.763

C oral fr affaires publiques et gestions des biens communs
TC 00:04:00.203 - 00:04:05.138

C oral fr après il y a carrière européenne
TC 00:04:08.990 - 00:04:11.110

C clavardage Carrières européennes et internationales
TC 00:04:09.969 - 00:04:19.159

C oral fr et internationale
TC 00:04:16.030 - 00:04:17.210

S paraverbal ah
TC 00:04:19.360 - 00:04:19.800

C oral fr ça c'est à lille l'ie sciences po de lille j'ai pas regardé celui de paris mais si tu tapes celui de paris euh je sais pas il faut que tu fasses tu tapes juste sciences politiques et paris et euh tu regardes étudiant formation et ça va être dedans là j'ai regardés les institu- les intitulés celui de lille et stratégie et communication des organisations je te note tout sur sur -cation des organisations ça c'est sciences po sciences po lille
TC 00:04:21.560 - 00:05:00.820

C clavardage Stratégie et communication des organisations
TC 00:04:44.239 - 00:04:57.669

S oral fr oui
TC 00:04:45.509 - 00:04:45.739

C clavardage Science po lille
TC 00:05:01.629 - 00:05:04.939

S oral fr stratégies de communication des organisations
TC 00:05:04.520 - 00:05:07.840

C paraverbal mh
TC 00:05:08.520 - 00:05:08.700

C oral fr mais après je pense aussi ça dépend des des villes il y a différents différents spécialités je pense selon les selon les villes à paris à mon avis il y a surmenait beaucoup plus de spécialités faudra regarder mais à mon avis c'est ça
TC 00:05:11.450 - 00:05:30.546

S oral fr oui d'accord donc euh à paris il y a plus de choix
TC 00:05:32.300 - 00:05:38.615

C oral fr puis y en a
TC 00:05:33.557 - 00:05:34.477

C oral fr peut-être mais surement surement mais à paris ce sera beaucoup plus difficile de rentrer
TC 00:05:38.897 - 00:05:43.997

S oral fr [inc]
TC 00:05:39.787 - 00:05:40.267

C paraverbal rire
TC 00:05:44.287 - 00:05:44.507

C oral fr et plus difficile le concours enfin je sais que c'est plus difficile qu'à lille déjà qu'à lille je pense qu'il est qu'il est pas facile il faut essayer hein en tout cas si tu veux aller à paris il faut essayer et si tu veux aller à lille il faut essayer et après j'ai regardé les écoles de commerce les business /skus/ business /skus/ business school ohi ohi ohi

business school et ben c'est ce que je t'avais dit hein edhec skema j'ai vu ça et après tout ce qui est école catholique qui ont des écoles des départements genre iseg fls fle [inc] c'est ça ça c'est université catholique je sais que c'est des bonnes

TC 00:05:45.147 - 00:06:36.264

S oral fr ah oui
TC 00:05:45.527 - 00:05:46.247

C paraverbal rire
TC 00:06:06.577 - 00:06:08.097

S oral fr business school
TC 00:06:09.227 - 00:06:10.207

C clavardage IESEC
TC 00:06:20.620 - 00:06:26.180

C clavardage FLESEG
TC 00:06:27.520 - 00:06:31.410

C clavardage Université catholique
TC 00:06:33.021 - 00:06:39.660

S oral fr catholique mais l'université catholique c'est très cher
TC 00:06:41.977 - 00:06:46.117

C oral fr euh je pense que les euh les grandes écoles de commerce
seront aussi chères
TC 00:06:46.327 - 00:06:51.367

C clavardage Grandes écoles de commerce
TC 00:06:50.610 - 00:07:03.400

C paraverbal rire
TC 00:06:51.367 - 00:06:52.067

S paraverbal rire
TC 00:06:53.037 - 00:06:53.677

S oral fr c'est le même
TC 00:06:53.677 - 00:06:54.242

C oral fr ouais genre edhec je pense c'est à peu-près le même prix
TC 00:06:54.359 - 00:06:58.435

C oral fr même si c'est pas catholique edhec skema ce sont des grandes
écoles très chères mais je pense c'est quand-même
TC 00:07:00.597 - 00:07:07.940

C clavardage EDHEC
TC 00:07:04.758 - 00:07:06.718

S oral fr [inc]
TC 00:07:07.228 - 00:07:08.512

C oral fr ouais

TC 00:07:08.630 - 00:07:08.910

C clavardage SKEM[E]A
TC 00:07:08.983 - 00:07:12.663

C oral fr je me mh
TC 00:07:10.050 - 00:07:11.070

C oral fr skéma voilà c'est ce que j'ai trouvé euh après en public plus plus modeste mais qui est quand-même bien coté c'est l'iae de lille
TC 00:07:12.580 - 00:07:23.920

C clavardage publique
TC 00:07:16.998 - 00:07:19.658

C clavardage IAE
TC 00:07:20.753 - 00:07:23.043

C clavardage de lille
TC 00:07:23.353 - 00:07:24.663

S oral fr i a e de lille euh et ton université lille 3 n'a pas cette majeur ?
TC 00:07:28.780 - 00:07:35.800

C clavardage IAE de Nantes
TC 00:07:31.620 - 00:08:05.290

C oral fr et
TC 00:07:31.670 - 00:07:32.030

C oral fr euh lille 3 n'est pas vraiment spécialisée -fin s- pour moi lille 3 n'est pas vraiment spécialisée dans tout ce qui est commerce euh même si par exemple cette année on fait si il y a un qu'est-ce qu'il y a affaires et négociations internationales en à lille 3 à l'iae euh ! l'iae à lille 3 en lea pardon ben moi c'est ce que je fais je suis en lea euh en master et je fais relations internationales et coopération euh relations interculturelles et coopérations internationales et dans ce master en fait on fait un peu de on fait un peu tout en fait on fait pas vraiment que du commerce c'est un peu un un mélange de tout mais pour moi ça prépare pas à faire du commerce vaut mieux rentrer dans une école qui est spécialisée ou une université qui est spécialisée dans ça euh pour moi l'université qui est le plus spécialisée dans ça pour moi c'est lille 1
TC 00:07:36.640 - 00:08:50.678

S oral fr lille 1
TC 00:08:51.880 - 00:08:52.560

C clavardage lille 1
TC 00:08:52.837 - 00:08:54.537

C oral fr lille 1 euh iae qui fait partie de lille 1
TC 00:08:53.780 - 00:08:57.920

C clavardage I[E]AE
TC 00:08:55.752 - 00:08:57.672

S oral fr i a e
TC 00:08:59.530 - 00:09:00.210

C oral fr c'est ça fait partie de lille 1 l'iae et après les grandes écoles le must c'est quand-même les grandes écoles edhec skema euh et aussi toutes les univers- universités catholiques qui ont des des écoles comme iseg flsg ouais voilà mais euh pour moi lille 3 ne prépare pas vraiment au commerce c'est très difficile de trouver j'ai même par exemple rien que pour trouver un stage c'était très difficile pour moi parce que moi je voulais trouver un stage dans le commerce et c'est très très difficile parce que parce qu'on est pas vraiment formé quoi on est pas vraiment formé pour travailler dans le commerce
TC 00:09:01.350 - 00:09:45.996

Pos. exp. cult.sujet personnel
TC 00:09:28.700 - 00:09:37.454

Pos. exp. cult.sujet fr expert-novice
TC 00:09:37.454 - 00:09:45.963

Pos. exp. cult.sujet personnel
TC 00:09:45.963 - 00:11:02.000

S oral fr et l'occasion de stage euh ton euh ton euh stage ton stage euh pour euh pour shanghai à shanghai
TC 00:09:47.780 - 00:10:00.520

C paraverbal rire
TC 00:10:00.604 - 00:10:01.464

C oral fr je l'ai trouvé comment et ben c'est grâce aux réseaux et grâce aux amis en fait mais ça marche beaucoup comme ça de toute manière je pense mais euh j'ai quand-même mis du temps à trouver quelque chose j'ai vraiment envoyé beaucoup beaucoup de de de lettres de motivation de cv j'en ai envoyé pff je pense près d'une centaine sincèrement
TC 00:10:01.534 - 00:10:26.778

S oral fr et donc tu trouves le stage toi-même ?
TC 00:10:27.740 - 00:10:30.086

C oral fr grâce à des amis oui ben c'est des amis qui m'ont donné qui m'ont dit que ces personnes cherchaient quelqu'un donc du coup je les ai contactées et après j'ai eu plusieurs entretiens j'ai eu un entretien téléphonique j'ai eu un entretien à paris parce que la la responsable de l'entreprise elle est à paris donc du coup je l'ai rencontrée on a eu un entretien et là du coup ben j'ai eu une j'ai eu mon stage il faut avoir un peu de la chance aussi je pense non mais je pense que il faut trou- -fin si si tu si tu cherches bien et si tu tu postes beaucoup il faut parler avec les gens et normalement ça va ça va aller hein normalement on trouve mais après euh pour trouver un bon travail par la suite c'est

encore autre chose c'est plus facile de trouver un stage que de trouver un travail à la limite mais donc je pense qu'on trouve plus facilement en sortant bien sûr d'une grande école de commerce ou alors i- ben je te dis que comme l'iae même si ça fait partie de lille 1 et que c'est ça fait parti de une université et ben ils s'en sortent pas mal et la plupart des étudiants ont un très très bon travail après quoi

TC 00:10:30.193 - 00:11:55.613

C paraverbal rire

TC 00:11:00.513 - 00:11:01.453

Pos. exp. cult.sujet fr expert-novice

TC 00:11:02.000 - 00:13:19.121

S oral fr oui

TC 00:11:57.043 - 00:11:57.483

C oral fr parce que il y a une très bonne formation je sais qu'iae de nantes a un département spécifique euh qui s'occupe des affaires enfin tout ce qui est commerce surtout avec la chine

TC 00:11:58.783 - 00:12:12.320

S oral fr d'accord

TC 00:11:59.283 - 00:12:00.003

C clavardage IAE de Nantes

TC 00:12:02.998 - 00:12:19.538

C oral fr iae de nantes

TC 00:12:14.091 - 00:12:15.411

C oral fr c'est ce qu'on m'a dit et j'ai regardé

TC 00:12:18.651 - 00:12:20.091

S oral fr iae de nantes ?

TC 00:12:22.391 - 00:12:23.231

C oral fr oui ben je sais pas si c'est ce que tu veux -fin si tu veux un des -fin si tu veux travailler en chine façon dans tous les cas ça fonctionne mais euh je sais qu'ils ont un master spécialisé euh dans le commerce avec la chine mais du coup je sais pas si c'est très intéressant pour toi vu qu'ils font beaucoup de de chinois à mon avis donc c'est pas très intéressant je sais pas ça serait faut se renseigner euh voilà quoi d'autre ? ben si non il y a l'iae de paris aussi je sais qu'il y a des des universités qui sont spécialisées avec qui ont des liens avec la chine assez forts lille lille lille 1 - fin l'iae n'a plus n'a plus ce ce contact là il n'y a plus de contact d'universités chinoises dommage

TC 00:12:23.671 - 00:13:19.020

C oral fr voilà pour les

TC 00:13:21.665 - 00:13:23.485

C oral fr si non ouais ouais si non si tu veux plus de renseignements pour sciences politiques j'ai pas tout noté -fin c'est un peu compliqué je trouve en master il y a même une section sport

pour travailler dans les départements de sport -fin bref
c'est très varié hein

TC 00:13:27.345 - 00:13:47.646

S oral fr les informations des écoles
TC 00:13:27.415 - 00:13:29.795

Pos. exp. cult.sujet fr expert-novice
TC 00:13:37.941 - 00:13:47.663

S oral fr oui
TC 00:13:48.775 - 00:13:49.215

C oral fr très très varié
TC 00:13:51.195 - 00:13:52.035

S oral fr merci
TC 00:13:51.705 - 00:13:52.385

C paraverbal rire
TC 00:13:52.585 - 00:13:53.165

C oral fr de rien
TC 00:13:53.165 - 00:13:53.719

S paraverbal rire
TC 00:13:54.662 - 00:13:54.962

C oral fr donc il faut regarder sur le site tu tapes sciences po et les
et ils vont te tu vas voir [tu vas avoir ?] toutes les
informations
TC 00:13:55.152 - 00:14:03.400

S oral fr oui sur la site il y a beaucoup d'informations
TC 00:14:04.476 - 00:14:07.925

C paraverbal mh mh mh mh
TC 00:14:08.140 - 00:14:08.820
(7.68)

S paraverbal ah
TC 00:14:16.500 - 00:14:17.660

C paraverbal rire
TC 00:14:19.800 - 00:14:20.540

S paraverbal rire euh
TC 00:14:21.360 - 00:14:23.020

C oral fr voilà
TC 00:14:21.910 - 00:14:22.350

S oral fr alors euh avant avant de rentrer à la maison j'ai regardé un
film c'est plus récent il s'appelle euh l'accor- l'accordeur
TC 00:14:24.130 - 00:14:37.384

Pos. exp. cult.sujet fr expert(chn)-novice(fr)
TC 00:14:24.634 - 00:16:09.500

C oral fr l'accordeur ?
TC 00:14:38.117 - 00:14:38.957

S oral fr oui, tu tu l'as vu ?
TC 00:14:39.977 - 00:14:42.317

C oral fr mh non
TC 00:14:42.527 - 00:14:43.207

C paraverbal rire
TC 00:14:43.348 - 00:14:44.222

C oral fr non je connais pas ce film
TC 00:14:44.222 - 00:14:45.625

S oral fr c'est un film assez assez court film français mais l'ambiance
est très pesante
TC 00:14:46.423 - 00:14:55.440

C paraverbal rire
TC 00:14:55.891 - 00:14:57.451

S paraverbal rire
TC 00:14:57.691 - 00:14:58.251

C oral fr euh ça donc ça parle de quoi ? c'est un exactement c'est quoi
comme type de film ? euh une comédie euh c'est euh c'est quoi
comme type de film ?
TC 00:15:00.051 - 00:15:17.580

C clavardage type de film
TC 00:15:17.102 - 00:15:21.412

S oral fr euh en fait c'est un euh euh un garçon euh qui pl- qu'il
qu'il joue euh il joue très bien du piano mais il a raté euh
dans la compétition et après [inc]
TC 00:15:20.815 - 00:15:41.333

C oral chn 是什是什么样的
TC 00:15:21.975 - 00:15:24.055

S paraverbal rire
TC 00:15:25.094 - 00:15:26.214

C paraverbal ah
TC 00:15:39.194 - 00:15:39.794

C oral fr ah c'est pas arnacoeur ?
TC 00:15:40.254 - 00:15:41.734

C oral fr non pas arnacoeur comment s'appelle ah mon cœur ah je vois je
vois quel genre de film c'est mais je suis pas sure que c'est
TC 00:15:42.260 - 00:15:53.020

S oral fr c'est un film très court
TC 00:15:53.670 - 00:15:55.264

S paraverbal euh

TC 00:15:55.387 - 00:15:56.587

C oral fr très court ?
TC 00:15:55.640 - 00:15:56.180

S oral fr ah euh oui un peu euh environ euh quinze minutes
TC 00:15:56.827 - 00:16:03.327

C oral fr ah ah oui donc oui non c'est un oui d'accord c'est un court-
métrage oui ben je sais pas je sais pas alors
TC 00:16:03.457 - 00:16:09.275

C paraverbal rire
TC 00:16:11.166 - 00:16:12.166

Pos. exp. cult.sujet fr expert-novice
TC 00:16:12.372 - 00:16:17.546

C oral fr on a pas c'est vrai que je on a pas l'habitude de regarder
des films euh -fin des films très très courts donc ça
d'accord donc vas-y vas-y tu peux continuer l'histoire ?
TC 00:16:12.466 - 00:16:24.454

Pos. exp. cult.sujet fr expert(chn)-novice(fr)
TC 00:16:18.808 - 00:19:21.300

S oral fr mh et mais il y a raté la compétition donc il se feint euh il
se feint d'être aveugle et puis euh il travaille comme euh
l'accordeur et il et donc il voit beaucoup de choses peut-
être les secrets des autres mais mais tu tu sais tout le
monde le prend comme un aveugle euh donc euh personne ne sait
qu'il peut tout qu'il peut tout voir et un jour euh il
travaille pour il travaille pour pour un client euh mais euh
quand il arrive euh il euh euh la femme la femme a tué son
mari a tué son mari euh et euh il mais l'accordeur ne sait
rien donc il a il il il est entré dans dans la maison et donc
euh mais il est tombé et euh le sang il le le sent 不知道 血沾
到衣服上 euh mais euh il il ne fait il ne fait que euh
continuer de de faire euh un aveugle et il travaille mais la
femme lui demande que euh lui demande de euh de de de ah , de
脱掉衣服 de 怎么说 脱掉衣服 ôter son habit
TC 00:16:25.880 - 00:18:21.334

C paraverbal mh mh
TC 00:16:56.100 - 00:16:56.500

SPAs frSPAlex
TC 00:18:03.200 - 00:18:26.870

S paraverbal rire
TC 00:18:11.420 - 00:18:13.020

C paraverbal rire
TC 00:18:13.880 - 00:18:14.840

C paraverbal ah
TC 00:18:21.540 - 00:18:22.520

C oral fr ôter ses hab- mh
TC 00:18:23.550 - 00:18:24.730

S oral fr oui oui et mais euh mais il a il a son agenda dans son poche
et la femme euh donc la femme euh connaît qu'il n'est pas
aveugle euh et donc euh euh et donc quand il euh fait le
quand il jouer jouer du piano euh la femme euh prend le prend
le le 枪怎么说
TC 00:18:25.700 - 00:18:56.200

SPAs frSPAlex
TC 00:18:50.560 - 00:19:00.475

C oral fr les ciseaux ?
TC 00:18:57.820 - 00:18:58.820

S oral fr oui euh euh derrière lui et donc il il n'a pas il n'y a pas
la fin mais tout le monde le sait [inc]
TC 00:19:00.080 - 00:19:10.120

S paraverbal rire
TC 00:19:04.663 - 00:19:07.083

C oral fr ouais elle va le tuer
TC 00:19:09.020 - 00:19:10.560

S oral fr comment va se passer
TC 00:19:11.230 - 00:19:12.350

C paraverbal rire
TC 00:19:12.950 - 00:19:14.080

S paraverbal rire
TC 00:19:14.219 - 00:19:15.127

S oral fr c'est pesant c'est vraiment pesant
TC 00:19:15.127 - 00:19:17.162

C oral fr c'est un peu bizarre
TC 00:19:17.504 - 00:19:18.576

C paraverbal rire
TC 00:19:18.576 - 00:19:20.620

S paraverbal rire
TC 00:19:19.121 - 00:19:19.861

C oral fr non
TC 00:19:20.621 - 00:19:21.141

Pos. exp. cult.sujet fr expert-novice
TC 00:19:21.300 - 00:19:25.758

C oral fr c'est très français
TC 00:19:21.471 - 00:19:22.371

C paraverbal rire

TC 00:19:22.391 - 00:19:25.700

C oral fr [inc]
TC 00:19:22.921 - 00:19:23.401

Pos. exp. cult.sujet fr expert(chn)-novice(fr)
TC 00:19:25.929 - 00:19:54.029

S oral fr mh mais euh sur sur le net il y a euh beaucoup de euh il y a
beaucoup de gens euh ils ils pensent que ce film est très est
très intéressant et euh ils laissent euh ils laissent de
l'impression très profonde
TC 00:19:26.761 - 00:19:50.536

C paraverbal rire
TC 00:19:50.800 - 00:19:51.500

C paraverbal tousses
TC 00:19:52.890 - 00:19:53.890

C oral fr euh si non tu as vu quel quel autre film connu de res- des
films récents
TC 00:19:56.590 - 00:20:04.210

Pos. exp. cult.sujet personnel
TC 00:19:57.855 - 00:20:30.200

S paraverbal euh
TC 00:20:06.600 - 00:20:07.520

S oral fr euh plus récent
TC 00:20:09.160 - 00:20:10.760

C oral fr ou des séries par exemple je sais pas je sais que vous
regardez assez souvent un gars tu sais genre de série un gars
et une fille tu connais ?
TC 00:20:10.780 - 00:20:21.000

C clavardage un gars et une fille
TC 00:20:14.243 - 00:20:20.293

C oral fr je sais que vous regardez ça je sais pas si c'était à
l'alliance française ou si c'était euh dans votre université
TC 00:20:22.945 - 00:20:29.903

S oral fr un gars et une fille
TC 00:20:23.041 - 00:20:24.431

S paraverbal euh
TC 00:20:31.564 - 00:20:32.424

Pos. exp. cult.sujet fr expert-novice
TC 00:20:32.592 - 00:21:39.105

C oral fr ce sont des sketches
TC 00:20:33.254 - 00:20:34.274

SPAs frSCE

TC 00:20:33.277 - 00:21:04.305

C clavardage sketches
TC 00:20:35.201 - 00:20:38.341

S oral fr sketch ? c'est quoi ça ?
TC 00:20:36.104 - 00:20:38.644

C oral fr des c'est très très court c'est-à-dire ça dure ce sont des
scènes très courtes
TC 00:20:39.174 - 00:20:47.298

S paraverbal ah
TC 00:20:48.436 - 00:20:49.016

C oral fr et c'est très drôle
TC 00:20:50.286 - 00:20:51.386

S oral fr oui
TC 00:20:50.486 - 00:20:51.086

S oral fr oui euh comme l'a- l'accor- l'accordeur c'est court
TC 00:20:52.736 - 00:20:56.700

C oral fr même plus court parce que ce sont des scènes de allez deux
trois minutes et après ça change
TC 00:20:56.698 - 00:21:04.161

S paraverbal ah
TC 00:21:03.569 - 00:21:04.089

C oral fr tu peux en regarder je pense sur Internet même sur peut-être
sur tudou c'est d- c'est dessus je sais pas je sais qu'il y a
certains films qui sont dessus j'ai vu qu'y avait sur tudou
intouchables aussi qui est assez qui est très bien comme film
il y est sur tudou
TC 00:21:04.509 - 00:21:21.940

S oral fr oui
TC 00:21:18.387 - 00:21:18.517

C clavardage Intouchable
TC 00:21:21.237 - 00:21:23.947

C oral fr c'est la un film très récent qui est sorti cette année
d'ailleurs oui cette année et qui a eu des prix des prix
d'interprétation
TC 00:21:24.940 - 00:21:37.920

Pos. exp. cult. sujet personnel
TC 00:21:39.105 - 00:22:06.700

S oral fr mais tu te connais euh Internet de notre euh s- université
est très lent oui donc j'ai pas beaucoup d'occasions sauf
dans sur- dans cybercafé comme aujourd'hui peut-être euh je
peux euh regarder des films
TC 00:21:39.630 - 00:22:02.040

C oral fr ah c'est très lent
TC 00:21:45.568 - 00:21:46.828

C oral fr ah oui
TC 00:21:47.798 - 00:21:48.818

C oral fr peut-être si tu peux regarder des sketches car c'est court
 c'est très court
TC 00:22:02.430 - 00:22:06.410

Pos. exp. cult.sujet fr expert-novice
TC 00:22:06.700 - 00:24:04.400

S oral fr oui
TC 00:22:07.840 - 00:22:08.160

C oral fr donc les sketches ça va les films c'est long donc c'est une
 heure et demie euh donc ça va être un peu embêtant ici mais
 enfin dans un cybercafé mais peut-être tu peux regarder les
 petits sketches les petits sketches genre il y a plein de
 sketchs assez drôles qui peuvent te faire améliorer encore
 ton français c'est bien fait et c'est drôle
TC 00:22:07.840 - 00:22:31.840

C paraverbal rire
TC 00:22:31.840 - 00:22:32.360

C oral fr c'est la vie en fait un gars et une fille c'est la vie euh
 quotidienne d'un couple
TC 00:22:34.600 - 00:22:40.592

S oral fr ah oui
TC 00:22:41.596 - 00:22:42.196

C oral fr donc c'est tu vois c'est les côtés négatifs et et et les
 côtés aussi positifs mais ils rigolent de ces comment dire
 ils tu vois ils ils montrent le côté ces côtés là avec humour
TC 00:22:42.436 - 00:23:02.876

S oral fr oui ils euh donc ils euh ils décrit le bien et le mal dans la
 vie quotidienne
TC 00:23:04.236 - 00:23:12.740

C paraverbal euh
TC 00:23:11.208 - 00:23:11.668

C oral fr on dit on dit en français euh ils tournent à la d- euh c'est
 un peu difficile peut-être tu n'as pas appris ce mot mais ils
 tournent à la dérision euh ça veut dire euh ça veut dire
 qu'ils qu'ils prennent de la distance par rapport à la vie
 réelle et euh c'est le la réalité de tous les couples ici euh
 et ils essayent de de montrer en rigolant tu sais ? avec
 humour
TC 00:23:13.028 - 00:23:46.266

S paraverbal euh
TC 00:23:13.878 - 00:23:14.338

C clavardage tourne à la dérision
TC 00:23:21.880 - 00:23:26.670

S oral fr oui en rigolant oui oui je comprends
TC 00:23:45.460 - 00:23:47.760

C oral fr d'accord
TC 00:23:47.850 - 00:23:48.270

S paraverbal euh
TC 00:23:51.500 - 00:23:52.320

S oral fr oui
TC 00:23:55.330 - 00:23:55.590

C oral fr donc voilà c'est pour ça c'est marrant
TC 00:23:56.480 - 00:23:58.080

C paraverbal rire
TC 00:23:58.084 - 00:23:59.764

C oral fr c'est très populaire
TC 00:23:59.764 - 00:24:00.893

S oral fr [inc]
TC 00:23:59.848 - 00:24:01.428

C oral fr c'est très populaire ici
TC 00:24:01.968 - 00:24:03.888

S oral fr oui
TC 00:24:05.138 - 00:24:05.558

C oral fr donc voilà
TC 00:24:07.928 - 00:24:09.788

S paraverbal rire
TC 00:24:09.818 - 00:24:10.358

C oral fr et si non ah oui on avait dit euh qu'on parlerait des loisirs
des étudiants en chine et des loisirs des étudiants en france
le week-end ou le soir
TC 00:24:12.468 - 00:24:26.030

S paraverbal mh oh
TC 00:24:27.069 - 00:24:28.029

S oral fr oui et ah euh tu sais euh une organisation euh ça euh il
s'appelle aiesec tu le connais ?
TC 00:24:28.489 - 00:24:39.788

C oral fr euh comment ?
TC 00:24:41.678 - 00:24:42.538

S oral fr aiesec
TC 00:24:43.588 - 00:24:44.288

C oral fr aiesec

TC 00:24:44.978 - 00:24:45.618

S oral fr euh une organisation
TC 00:24:45.378 - 00:24:47.038

C oral fr tu peux écrire je comp- moi je s- pas
TC 00:24:48.328 - 00:24:50.680

S oral fr ai
TC 00:24:54.284 - 00:24:55.164

S paraverbal oh
TC 00:24:57.804 - 00:24:58.544

S clavardage aiesec
TC 00:24:59.100 - 00:25:05.230

S oral fr aiesec
TC 00:25:05.394 - 00:25:06.074

C oral fr euh non
TC 00:25:07.094 - 00:25:07.814

C paraverbal rire
TC 00:25:07.914 - 00:25:08.614

S oral fr ça veut dire association internationale des étudiants en
sciences économiques et commerciales
TC 00:25:08.944 - 00:25:15.884

C paraverbal ah
TC 00:25:16.234 - 00:25:16.954

S oral fr oui euh euh le res- les responsable est le responsable euh a
est venu à notre université euh jeudi dernier pour nous
proposer euh de euh de faire faire un stage en afrique comme
volontaire
TC 00:25:19.534 - 00:25:41.130

Pos. exp. cult.sujet personnel
TC 00:25:21.414 - 00:26:35.600

C paraverbal mh
TC 00:25:41.772 - 00:25:42.372

S oral fr je pense que c'est très bien mais si euh si je euh si je
m'inscrire m'inscrivais à euh à aux études de master donc euh
les vacances je peux pas y aller
TC 00:25:43.892 - 00:26:00.923

C paraverbal rire
TC 00:26:01.947 - 00:26:02.767

S oral fr mais euh oui mais le les vacances si les vacances d'hier euh
d'hiver euh il y a euh il y a une camarade de classe trois
euh il a euh il est allé au maurice
TC 00:26:02.257 - 00:26:19.380

SPAs frSEN
TC 00:26:16.578 - 00:26:22.590

C oral fr ah l'île maurice
TC 00:26:19.856 - 00:26:20.836

S oral fr oui et j'ai envie beaucoup mais euh si si j'avais pris
l'information euh je serais allée avec avec avec elle
TC 00:26:21.846 - 00:26:35.457

C paraverbal rire
TC 00:26:35.731 - 00:26:36.791

C oral fr ouais c'est bien
TC 00:26:39.261 - 00:26:40.421

C oral fr et euh c'est pour faire du bénévolat en fait
TC 00:26:43.421 - 00:26:47.621

SPAs frSCE
TC 00:26:43.424 - 00:27:03.424

S oral fr oui ? pardon ?
TC 00:26:50.941 - 00:26:52.581

C oral fr je d- c'est pour faire c'est pour faire du bénévolat
TC 00:26:51.981 - 00:26:54.840

C clavardage bénévolat
TC 00:26:54.132 - 00:26:58.342

S oral fr ça veut dire d'être volontaire ?
TC 00:26:56.915 - 00:26:59.195

C oral fr ça veut dire que tu tu travailles mais tu n'est pas payée
TC 00:26:59.295 - 00:27:02.827

S oral fr ah oui
TC 00:27:00.941 - 00:27:01.581

S oral fr oui oui oui je sais mais euh euh les étudiants les étudiants
y aller pour euh pour pour faire euh pour éduquer les euh les
enfants et pour pour euh et diffuser la connaissance et la
précaution de sida ou bien pour euh protég- euh pour aider
pour aid- pour aider la population africaine euh à pro à
protéger l'environnement
TC 00:27:02.501 - 00:27:40.002

C paraverbal mh
TC 00:27:40.300 - 00:27:40.780

C oral fr ah c'est bien
TC 00:27:41.260 - 00:27:41.960

S oral fr oui
TC 00:27:43.040 - 00:27:43.380

Pos. exp. cult.sujet fr expert-novice

TC 00:27:45.062 - 00:27:57.862

C paraverbal mh mh
TC 00:27:45.370 - 00:27:45.910

C oral fr ouais c'est pas mal et il y a aussi ce genre de organisme qui fait ça aussi qui fait ça aussi ici mais ils viennent pas - fin ils viennent pas dans les écoles je pense mh ouais c'est bien ok ok mais déjà l'année prochaine tu rentres en master ? non c'est c'est l'année encore après là tu est en deuxième année donc non tu est en deuxième année ?
TC 00:27:46.300 - 00:28:10.620

Pos. exp. cult.sujet personnel
TC 00:28:00.896 - 00:28:16.562

S oral fr euh je suis au troisième année [inc] oui l'année prochaine
TC 00:28:11.360 - 00:28:16.500

C oral fr ah troisième année donc tu as
TC 00:28:13.090 - 00:28:14.610

Pos. exp. cult.sujet chn expert-expert d'accord
TC 00:28:18.059 - 00:28:27.129

C oral fr t'es en troisième ben ouais mais c'est quatre ans de licence non ? en chine non c'est pas ça ?
TC 00:28:18.230 - 00:28:22.209

S oral fr oui oui oui quatre quatre ans
TC 00:28:22.419 - 00:28:24.199

C oral fr ah ok donc tu as encore
TC 00:28:24.879 - 00:28:26.079

S oral fr la licence
TC 00:28:26.069 - 00:28:26.649

C paraverbal tousse
TC 00:28:26.679 - 00:28:27.359

Pos. exp. cult.sujet personnel
TC 00:28:27.459 - 00:28:36.412

C oral fr tu as encore un an de licence et après tu vas en master d'accord
TC 00:28:27.599 - 00:28:32.194

S oral fr oui
TC 00:28:29.996 - 00:28:30.496

S oral fr oui
TC 00:28:32.546 - 00:28:33.166

C paraverbal tousse
TC 00:28:34.456 - 00:28:34.796

C oral fr ok ok

TC	00:28:34.956 - 00:28:35.636
Gestion des interact	changement de langue
TC	00:28:36.300 - 00:28:50.600
C oral fr	donc
TC	00:28:36.446 - 00:28:38.586
C paraverbal	euh
TC	00:28:39.736 - 00:28:41.416
C oral fr	allez
TC	00:28:42.216 - 00:28:42.676
C oral chn	我们现在可以用汉语吧
TC	00:28:42.786 - 00:28:46.126
S oral chn	汉语讲话
TC	00:28:46.756 - 00:28:47.717
C paraverbal	rire euh
TC	00:28:47.717 - 00:28:50.520
C oral chn	嗯关于
TC	00:28:53.138 - 00:28:54.027
S oral chn	我不知道你将来想做什么?
TC	00:28:53.542 - 00:28:55.328
C paraverbal	euh
TC	00:28:55.515 - 00:28:56.375
C oral chn	嗯在在在中国但是想有什么娱乐? 什么爱? 不是爱好是娱乐 不是娱乐?
TC	00:28:57.760 - 00:29:06.299
SPAs	chnSPAlex
TC	00:28:57.760 - 00:29:10.759
Pos. exp. cult.	sujet chn expert-novice
TC	00:28:57.760 - 00:29:40.400
S oral chn	啊有什么业余活动是? 有一些娱乐是吗?
TC	00:29:06.409 - 00:29:10.209
C oral chn	对
TC	00:29:10.369 - 00:29:10.729
S paraverbal	euh
TC	00:29:11.296 - 00:29:11.810
S oral chn	大学生的话生活比较轻松如果你想嗯如果你想选择一些你比较感兴趣的去学习 比如说想学习练习瑜伽 或者学习乐器或者是参加一些社团 不同的社团都可以
TC	00:29:12.849 - 00:29:26.959
C paraverbal	mh
TC	00:29:27.997 - 00:29:28.443

S oral chn 对
TC 00:29:28.570 - 00:29:28.772

C oral chn 但
TC 00:29:29.030 - 00:29:29.314

S oral chn 我们大学生的生活是比较闲的 嗯尤其是到大三大四的时候 每天的课会相对要少一点 然后你总体来说你空闲时间比较多
TC 00:29:29.334 - 00:29:40.391

C paraverbal mh
TC 00:29:41.280 - 00:29:41.699

Pos. exp. cult.sujet chn expert-expert d'accord
TC 00:29:43.462 - 00:30:23.500

C oral chn 但是一般你们喜欢去嗯卡拉 OK 嗯嗯唱歌 嗯去不知道嗯去逛逛商店什么的 一般
TC 00:29:43.717 - 00:30:03.122

S oral chn 对
TC 00:30:03.121 - 00:30:03.378

C oral chn 你喜欢这样的
TC 00:30:03.465 - 00:30:05.455

S oral chn 有有的
TC 00:30:04.222 - 00:30:05.276

S oral chn 对 我们同学有的时候经常也去唱歌什么的 然后或者是女生嗯有的时候去 周末的时候去逛街 我们在旅顺 我们有的时候会去大连
TC 00:30:07.040 - 00:30:18.777

C paraverbal mh
TC 00:30:19.526 - 00:30:19.986

C oral chn 对
TC 00:30:20.445 - 00:30:20.715

C paraverbal rire
TC 00:30:20.701 - 00:30:20.985

S oral chn 对 那里比较繁华
TC 00:30:21.951 - 00:30:23.194

C paraverbal mh
TC 00:30:23.599 - 00:30:23.990

Pos. exp. cult.sujet fr expert-novice
TC 00:30:25.265 - 00:31:27.300

C oral chn 但嗯但是法国人不太一样 他们喜欢嗯去逛 ji 去逛街 也嗯但是也喜欢嗯晚上的时候去酒吧 喝酒 还有嗯跳舞什么的 是这样的嗯 还有我们喜欢去咖啡馆 咖啡馆聊天 嗯也一起一起工嗯一起一起作业
TC 00:30:25.280 - 00:31:01.229

S paraverbal	ah
TC	00:30:53.662 - 00:30:53.878
C paraverbal	euh
TC	00:31:01.810 - 00:31:02.837
C oral chn	一起做作业 嗯一起嗯一起聊天儿 嗯
TC	00:31:04.877 - 00:31:12.716
C oral chn	还有
TC	00:31:15.350 - 00:31:16.337
C paraverbal	mh
TC	00:31:18.937 - 00:31:19.153
C oral chn	差不过可以 差不多是嗯法国人学生的的娱乐
TC	00:31:20.045 - 00:31:27.332
C paraverbal	rire
TC	00:31:20.823 - 00:31:21.498
S paraverbal	rire
TC	00:31:22.795 - 00:31:23.092
Pos. exp. cult.	sujet fr et chn expert-expert
TC	00:31:27.300 - 00:31:51.400
C oral chn	还
TC	00:31:28.769 - 00:31:29.201
S oral chn	嗯 我们也会一起写作业 然后一起学习 嗯平时可能文化不太一样 我们这边就是很少会去酒吧 就是跳舞或者喝酒
TC	00:31:29.120 - 00:31:39.909
C paraverbal	mh mh
TC	00:31:38.230 - 00:31:38.730
C oral chn	我我知道
TC	00:31:40.317 - 00:31:41.101
C paraverbal	rire
TC	00:31:41.168 - 00:31:43.046
S oral chn	对
TC	00:31:41.904 - 00:31:42.147
C oral chn	中国人最喜欢去卡拉OK唱歌 但是法国人最喜欢跳舞
TC	00:31:43.106 - 00:31:47.841
C paraverbal	rire
TC	00:31:47.837 - 00:31:49.743
C oral chn	喝酒
TC	00:31:49.965 - 00:31:50.450
C paraverbal	rire

TC 00:31:50.450 - 00:31:51.018

Pos. exp. cult.sujet chn expert-novice
TC 00:31:52.506 - 00:32:28.100

C oral chn 但是嗯中国嗯中国男人喜欢也喜欢去酒吧 喜欢喝酒 不知道是大学生 还是嗯比较嗯不是大学生 是
TC 00:31:52.598 - 00:32:12.965

SPAs chnSPAlex
TC 00:32:01.240 - 00:32:20.263

S oral chn 或者是硕士 或者是工作了以后
TC 00:32:13.991 - 00:32:17.183

C oral chn 对对对对对
TC 00:32:17.183 - 00:32:18.087

C oral chn 对工作以后
TC 00:32:18.878 - 00:32:20.243

S oral chn 对大学生可能还是要少一点 就是大学生不太经常去酒吧这样
TC 00:32:20.040 - 00:32:26.585

C paraverbal mh
TC 00:32:27.117 - 00:32:27.437

Pos. exp. cult.sujet chn expert-expert d'accord
TC 00:32:29.963 - 00:32:36.476

S oral chn 而且我们这里附近也没有酒吧
TC 00:32:30.442 - 00:32:32.202

C oral chn 我知道 在旅顺也没有
TC 00:32:32.920 - 00:32:35.480

C paraverbal rire
TC 00:32:32.925 - 00:32:36.255

S oral chn 很少 很少
TC 00:32:34.455 - 00:32:36.205

Pos. exp. cult.sujet fr expert-novice
TC 00:32:36.719 - 00:33:07.419

C oral chn 啊还有 我们很喜欢去嗯饭馆儿 嗯你知道嗯在嗯啊在大连也是嗯在法国有各种各样的饭馆儿 比如比如有嗯印度饭馆儿 中国饭馆儿 意大利饭馆儿 我们喜欢去各种各样的 喜欢一起吃饭 喜欢聊天
TC 00:32:37.675 - 00:33:07.210

Pos. exp. cult.sujet fr expert-expert en accord
TC 00:33:09.228 - 00:33:42.451

S oral chn 嗯 我们我们也是 好朋友有的时候经常会一起出去吃饭 然后聊天 但是我们这边没有很多嗯不同国家的饭馆
TC 00:33:09.350 - 00:33:19.050

C oral chn 嗯但是 在大连我觉得有不同 有各种各样的 有俄罗斯的 有印度的 还有日本 啊日本有很多 啊很喜欢
TC 00:33:19.580 - 00:33:31.284

S paraverbal ah
TC 00:33:26.224 - 00:33:26.684

S oral chn 还有日本的 日本的
TC 00:33:27.809 - 00:33:29.259

S oral chn 对还有韩国料理
TC 00:33:31.029 - 00:33:32.474

C oral chn 啊对对对 韩国的
TC 00:33:33.226 - 00:33:35.496

S oral chn 对 这个这些在大连要多一点 在我们我们旅顺 我们学校周围要少一点
TC 00:33:35.686 - 00:33:41.050

C oral chn 啊 ouais 对
TC 00:33:41.293 - 00:33:42.553

C paraverbal mh
TC 00:33:44.908 - 00:33:46.108

C oral chn 嗯你们你你喜欢嗯你喜欢嗯日本菜吗? 日本菜嗯还有韩国菜喜欢吗?
TC 00:33:47.190 - 00:33:59.030

Pos. exp. cult.sujet personnel
TC 00:33:47.190 - 00:35:26.300

S oral chn 嗯 都挺喜欢的 我感觉对 我这个人吃不太挑 我感觉不同国家的那些菜什么的 我都能接受 然后我也经常跟同学一起去吃韩国料理 日本料理的话 我们这里比较少 我记得有一次我和我的好朋友去山东旅行的时候 吃过一次日本料理 不过 那个日本的那个芥末酱 真的是很很呛
TC 00:33:59.980 - 00:34:26.617

C oral chn 都挺喜欢
TC 00:34:01.060 - 00:34:01.670

C paraverbal rire
TC 00:34:01.095 - 00:34:01.675

S paraverbal rire
TC 00:34:02.792 - 00:34:03.342

SPAs chnSCE
TC 00:34:22.040 - 00:34:50.900

C oral chn 芥末酱
TC 00:34:27.870 - 00:34:28.600

C paraverbal rire
TC 00:34:27.870 - 00:34:28.600

S oral chn	日本的芥末酱
TC	00:34:30.010 - 00:34:31.500
C oral chn	是什么意思? 芥末酱
TC	00:34:32.290 - 00:34:34.550
S paraverbal	euh
TC	00:34:32.725 - 00:34:33.245
S oral chn	oui 嗯我看看上面怎么查吧
TC	00:34:35.900 - 00:34:39.820
C oral chn	芥末酱
TC	00:34:40.311 - 00:34:41.301
S oral chn	oui
TC	00:34:42.801 - 00:34:43.301
S oral chn	ah moutarde
TC	00:34:44.276 - 00:34:45.546
C paraverbal	ah rire ah
TC	00:34:46.166 - 00:34:49.366
S oral chn	oui
TC	00:34:47.971 - 00:34:48.571
C oral chn	是 wasabi 的 wasabi ?
TC	00:34:49.376 - 00:34:52.286
S paraverbal	mh
TC	00:34:53.456 - 00:34:53.706
C clavardage	wasabi
TC	00:34:54.248 - 00:35:02.318
SPAs	chnSPAlex
TC	00:34:55.655 - 00:35:03.984
C oral chn	是很嗯
TC	00:34:55.666 - 00:34:57.696
S oral chn	oui très très épicé
TC	00:34:59.296 - 00:35:01.116
C oral chn	很辣
TC	00:35:00.951 - 00:35:01.611
S oral chn	oui 很辣
TC	00:35:02.646 - 00:35:03.996
C paraverbal	mh
TC	00:35:03.196 - 00:35:03.806
C oral chn	wasabi
TC	00:35:04.296 - 00:35:05.006

C oral chn 啊知道
TC 00:35:05.666 - 00:35:07.016

C paraverbal rire
TC 00:35:07.636 - 00:35:08.456

S paraverbal rire
TC 00:35:08.701 - 00:35:09.350

C oral chn 你不喜欢? 你喜欢不喜欢?
TC 00:35:10.280 - 00:35:12.390

S oral chn 嗯喜欢 可以吃一点 但是吃多了就不行了 pas trop
TC 00:35:13.920 - 00:35:18.380

C paraverbal ah
TC 00:35:17.375 - 00:35:17.825

C paraverbal rire
TC 00:35:18.525 - 00:35:19.005

C oral chn ok
TC 00:35:19.270 - 00:35:19.700

C oral chn 我也很喜欢 喜欢日本菜韩国菜 我觉得非常好吃 但是在法国没有没有嗯嗯不知道
怎么说 嗯在在在在法嗯在中国嗯日本菜和韩国菜是真的 真的是日本菜 但是在
法国不是真的 是嗯
TC 00:35:21.890 - 00:35:50.360

Pos. exp. cult.sujet fr et chn expert-expert
TC 00:35:26.499 - 00:36:49.715

SPAs chnSPAlex frSPAlex
TC 00:35:26.499 - 00:37:00.800

S paraverbal ah
TC 00:35:46.440 - 00:35:46.960

S oral chn 不太正中是吗?
TC 00:35:51.330 - 00:35:52.430

C oral chn 对对对
TC 00:35:52.785 - 00:35:53.495

S oral chn euh comment ça se dire en france ?
TC 00:35:58.345 - 00:36:00.651

C oral chn euh je dirais euh je suis pas sure du sens je vois ce que tu
veux dire mais typique euh je je sais pas si c'est ça le sens
mais en français je dirais euh ce sont pas c'est pas les
plats typiques
TC 00:36:01.643 - 00:36:14.618

C clavardage typique
TC 00:36:12.626 - 00:36:15.616

S oral chn ah oui

TC 00:36:16.530 - 00:36:17.340

C oral chn je sais pas comment 珍重 quel sens je vois ce que tu veux dire
je pense mais je connais pas le sens [inc]

TC 00:36:17.700 - 00:36:25.191

S oral chn 不够地道

TC 00:36:25.220 - 00:36:26.120

C oral chn 啊地道的 对对对 c'est c'est le sens que je voulais dire

TC 00:36:26.495 - 00:36:29.795

S oral chn euh authentique ?

TC 00:36:34.460 - 00:36:36.000

C oral chn authentique oui authentique typique

TC 00:36:36.270 - 00:36:38.880

C clavardage authetique

TC 00:36:38.651 - 00:36:43.671

S paraverbal ah

TC 00:36:40.280 - 00:36:40.840

C oral chn ah attends j'ai fait une faute

TC 00:36:46.070 - 00:36:47.540

C clavardage authentique

TC 00:36:46.980 - 00:37:00.735

Tech (orientation dispositif)

TC 00:37:02.900 - 00:46:39.615

S clavardage qu'est-ce qui se passe?

TC 00:37:37.755 - 00:37:55.196

C clavardage allô

TC 00:37:55.936 - 00:37:57.171

C clavardage je ne sais pas

TC 00:37:57.171 - 00:38:27.018

C clavardage il y a un problème

TC 00:38:28.012 - 00:38:32.558

S clavardage (???)

TC 00:39:03.955 - 00:39:23.618

S clavardage (???)

TC 00:39:23.963 - 00:39:31.317

S clavardage le net est panne?

TC 00:39:32.530 - 00:39:43.948

S clavardage (???)

TC 00:40:21.568 - 00:40:43.324

S clavardage oh non pourquoi je ne peux pas prendre ta contact
TC 00:41:08.634 - 00:41:19.567

C clavardage c'est vraiment très (v) (bi) étrange
TC 00:41:42.817 - 00:41:53.095

C clavardage je ne comprends (ap) pas
TC 00:41:53.756 - 00:42:00.185

C clavardage pourquoi ça ne marche pas
TC 00:42:05.980 - 00:42:11.526

S clavardage (???)
TC 00:42:29.166 - 00:42:33.358

S clavardage (???)
TC 00:42:39.272 - 00:42:45.767

S clavardage ça ne marche pas vraiment
TC 00:43:22.009 - 00:43:22.509

C clavardage peut être redémarre le skype?
TC 00:44:03.379 - 00:44:15.698

C clavardage j'ai essayé
TC 00:44:16.748 - 00:44:21.936

C clavardage mais ç(e)a ne marche pas
TC 00:44:21.992 - 00:44:28.016

S clavardage (???)
TC 00:44:26.574 - 00:44:41.525

S clavardage je vais essayé
TC 00:45:59.211 - 00:45:59.631

C oral fr allô ?
TC 00:46:08.055 - 00:46:08.475

S paraverbal rire
TC 00:46:09.680 - 00:46:11.700

C oral fr enfin
TC 00:46:10.635 - 00:46:11.115

S oral fr enfin
TC 00:46:12.510 - 00:46:13.400

S oral fr qu'est-ce qui ne va pas [inc] je ne sais pas
TC 00:46:16.330 - 00:46:20.190

C paraverbal rire
TC 00:46:18.655 - 00:46:19.705

C oral fr enfin ça fonctionne c'était casse-pied
TC 00:46:23.175 - 00:46:25.528

C paraverbal oh

TC	00:46:28.036 - 00:46:28.486
C oral fr	c'était vraiment
TC	00:46:29.436 - 00:46:30.746
C oral fr	vraiment embêtant
TC	00:46:33.616 - 00:46:34.566
C oral chn	ok donc qu'est-ce qu'on disait ? 嗯 我们刚才说什么? 嗯关于日本日本菜是吗?
TC	00:46:39.110 - 00:46:50.000
S oral chn	[inc]
TC	00:46:43.740 - 00:46:44.360
S paraverbal	mh
TC	00:46:51.245 - 00:46:51.705
C oral chn	啊日本菜
TC	00:46:51.850 - 00:46:52.720
Pos. exp. cult.	sujet personnel
TC	00:46:54.257 - 00:47:15.600
C paraverbal	euh mh
TC	00:46:54.520 - 00:46:57.330
C oral chn	你刚才说你不太喜欢芥末酱 啊喜欢但是不太喜欢太多
TC	00:46:57.670 - 00:47:05.927
S oral chn	嗯不能吃太多 吃太多就受不了了
TC	00:47:07.613 - 00:47:11.370
C oral chn	啊 不能吃太多
TC	00:47:08.980 - 00:47:10.390
C oral chn	受不了
TC	00:47:11.476 - 00:47:12.026
C paraverbal	rire
TC	00:47:12.026 - 00:47:12.436
S paraverbal	rire
TC	00:47:13.606 - 00:47:13.846
C oral chn	ok ok
TC	00:47:14.791 - 00:47:15.541
C paraverbal	mh
TC	00:47:15.811 - 00:47:16.971
C paraverbal	euh
TC	00:47:19.066 - 00:47:20.496
C paraverbal	euh
TC	00:47:21.476 - 00:47:22.936

C oral chn 还有
TC 00:47:23.210 - 00:47:24.131

C paraverbal euh
TC 00:47:26.576 - 00:47:27.890

S oral chn 嗯 你上次问我 我们这里我们这边就是比如找学生怎是怎样学习的是吗?
TC 00:47:31.218 - 00:47:38.701

C paraverbal ah
TC 00:47:39.544 - 00:47:40.134

Pos. exp. cult.sujet chn expert-expert d'accord
TC 00:47:41.200 - 00:49:15.000

C oral chn 对 啊我知道了 在中国大学生真的很嗯认 zhe zhenren renzhe renzhe
zheren ?
TC 00:47:41.454 - 00:47:51.940

SPAs chnSPAlex
TC 00:47:41.454 - 00:47:53.202

S oral chn 认真
TC 00:47:51.850 - 00:47:52.290

C oral chn 啊对
TC 00:47:52.755 - 00:47:53.165

C paraverbal rire
TC 00:47:53.285 - 00:47:54.265

S oral chn 认真
TC 00:47:54.060 - 00:47:54.250

C oral chn 啊每天很早起起床 嗯在外边看看他们的课 啊嗯很早 真的真的佩服你们 认真 真的
很认真
TC 00:47:54.820 - 00:48:14.820

C paraverbal rire
TC 00:48:03.220 - 00:48:03.860

C paraverbal rire
TC 00:48:07.865 - 00:48:08.215

C paraverbal rire
TC 00:48:09.805 - 00:48:10.375

S oral chn 嗯对在我们学校我感觉大家都挺认真的
TC 00:48:16.325 - 00:48:19.231

C oral chn 在法国
TC 00:48:16.660 - 00:48:17.240

C paraverbal ah mh mh
TC 00:48:19.353 - 00:48:20.130

S oral chn 每天早上都会你会看到很多人每天早上起来晨读
TC 00:48:20.356 - 00:48:24.476

C paraverbal mh
TC 00:48:24.801 - 00:48:25.091

C oral chn 对读书
TC 00:48:25.471 - 00:48:27.081

C paraverbal euh
TC 00:48:27.211 - 00:48:28.431

S oral chn 对
TC 00:48:28.176 - 00:48:28.456

C oral chn 在外边 我知道在嗯我在大连的时 大外的时 嗯我嗯起床的时 我我我看了 很多
中国人 中国中国大学生 在外边 在嗯嗯不知道 那个运动场 不知道怎么说 运动
场
TC 00:48:29.391 - 00:48:55.929

SPAs chnSPAlex
TC 00:48:43.154 - 00:48:59.614

S paraverbal oh
TC 00:48:54.529 - 00:48:55.229

S oral chn 晨练
TC 00:48:55.954 - 00:48:56.594

C oral chn 啊 对
TC 00:48:56.699 - 00:48:57.289

S oral chn 在操场上晨练是吗?
TC 00:48:57.519 - 00:48:59.220

C oral chn 对对对 他们读书 他们嗯啊 练习
TC 00:48:58.840 - 00:49:07.090

S oral chn 还有 还有跑步的
TC 00:49:06.095 - 00:49:07.615

C oral chn 啊 还有跑步的 但是很多读书 很早的时 很很多读书
TC 00:49:08.210 - 00:49:14.780

C paraverbal rire
TC 00:49:09.030 - 00:49:10.010

C paraverbal rire
TC 00:49:11.395 - 00:49:12.375

Pos. exp. cult.sujet chn expert-novice
TC 00:49:15.000 - 00:49:39.500

S oral chn 嗯对 因为你 你知道我们一般像我们学语言 之前 在高考之前都没有学过 所以都是
零起点 零基础开始学的 所以 为了就是掌握的更好 就必须得 就是每天都必须得很
辛苦的很努力的去练习

TC 00:49:15.090 - 00:49:35.680

C paraverbal mh
TC 00:49:35.770 - 00:49:36.320

C oral chn 对很努力去 在法国 嗯有的嗯嗯很认真 有的真的 真的不是这样
TC 00:49:37.960 - 00:49:50.110

Pos. exp. cult.sujet fr expert-novice
TC 00:49:39.500 - 00:50:21.600

C paraverbal rire
TC 00:49:47.130 - 00:49:47.780

C paraverbal euh
TC 00:49:51.520 - 00:49:52.510

S oral chn 是吗?
TC 00:49:52.020 - 00:49:52.490

C oral chn 是 我我我觉得嗯我觉得法国人不那么认真 不那么认真 不是很早很早起床 嗯看书
嗯练做练习 但是有的是这样 很很很晚 qi 很晚去嗯很晚去去睡觉 嗯特别考试的时
候 但是我觉得中国人不是考试的时候 是嗯每天 每天是这样 我觉得
TC 00:49:53.260 - 00:50:31.101

Pos. exp. cult.sujet chn expert-novice
TC 00:50:22.535 - 00:51:02.900

S oral chn 嗯 可以说因为中国学生的压力比较大吧 但其实嗯在中国也并不是每个大学 大学生
嗯都是这样 特别努力的
TC 00:50:32.220 - 00:50:43.520

C oral chn 嗯 特别努力
TC 00:50:43.660 - 00:50:44.790

S oral chn 嗯 我觉得我觉得嗯像中国学生最努力最勤奋的时候应该是在上大学之前 从小学然
后到初中高中 这个阶段是最努力同时也是压力最大的时候
TC 00:50:44.520 - 00:50:59.510

C paraverbal mh
TC 00:50:59.960 - 00:51:00.420

C oral chn 明白 但是在我 在嗯我的大学 嗯压力不是那么重 所以 所以 比较轻松 比较轻松
但是考试的时候 嗯压力可能比较比较重 所以 嗯对于我来说 我们应该很努力学习
很努力复习
TC 00:51:01.715 - 00:51:29.221

Pos. exp. cult.sujet fr expert-novice
TC 00:51:02.900 - 00:51:59.600

C paraverbal rire
TC 00:51:12.350 - 00:51:13.030

C paraverbal rire
TC 00:51:14.385 - 00:51:15.755

C paraverbal euh
TC 00:51:29.595 - 00:51:30.695

S oral chn 嗯我不知道你们那边的你们那边的大学就是基本是高中毕业了之后 大家基本上都可以
以上大学是吗?
TC 00:51:30.430 - 00:51:39.030

C oral chn 嗯啊 可以 如果 你考了 baccalauréat
TC 00:51:39.641 - 00:51:45.401

S oral chn 对
TC 00:51:42.856 - 00:51:43.116

S oral chn oui baccalauréat pour l'université
TC 00:51:46.610 - 00:51:49.620

C paraverbal euh
TC 00:51:47.410 - 00:51:47.710

C oral chn 嗯对
TC 00:51:48.665 - 00:51:49.235

C oral chn 嗯我们可以 我们可以考大学
TC 00:51:50.105 - 00:51:52.895

S oral chn 对 像中国就
TC 00:51:54.145 - 00:51:55.925

C oral chn 都都可以
TC 00:51:54.640 - 00:51:55.870

S oral chn euh ?
TC 00:51:56.840 - 00:51:57.090

C oral chn 都可以
TC 00:51:57.320 - 00:51:57.880

S oral chn 对对 但是在中国这一点跟法国就不一样 我们就必须要通过高考 高考你知道吗?
TC 00:51:59.225 - 00:52:05.860

Pos. exp. cult.sujet chn expert-novice
TC 00:51:59.600 - 00:52:05.977

C paraverbal mh
TC 00:52:02.600 - 00:52:03.250

SPAs chnSCE
TC 00:52:02.795 - 00:52:35.117

Pos. exp. cult.sujet chn expert-expert en désaccord
TC 00:52:06.288 - 00:52:35.100

C oral chn 高 高嗯
TC 00:52:06.310 - 00:52:08.212

S oral chn 高考

TC 00:52:07.916 - 00:52:08.776

C oral chn 考试是嗯 baccalauréat 一样
TC 00:52:08.911 - 00:52:11.341

C paraverbal euh
TC 00:52:12.471 - 00:52:13.231

S paraverbal euh
TC 00:52:12.471 - 00:52:13.231

S oral chn 不太一样
TC 00:52:13.231 - 00:52:13.957

C oral chn 不对
TC 00:52:14.079 - 00:52:14.599

S oral chn 嗯 对我们也有我们也要也有 bac 考试 但是 c'est après après bac et
c'est l'examen examen national
TC 00:52:14.384 - 00:52:26.630

C paraverbal ah
TC 00:52:22.840 - 00:52:23.260

C oral chn pour entrer dans l'université
TC 00:52:24.600 - 00:52:26.330

C paraverbal ah
TC 00:52:26.950 - 00:52:27.360

S oral chn oui oui
TC 00:52:27.500 - 00:52:28.530

C oral chn pour pouvoir entrer dans l'u- dans l'université c'est ça ?
TC 00:52:27.915 - 00:52:31.085

S oral chn oui pour entrer à l'université
TC 00:52:31.430 - 00:52:33.839

C oral chn d'accord
TC 00:52:34.459 - 00:52:35.109

Pos. exp. cult.sujet chn expert-novice
TC 00:52:35.100 - 00:52:55.200

S oral chn oui 如果 如果你没有达上分数线的话 如果你没有嗯考出好话 那你就没有办法进入
大学 所以我们这边想上大学是比较难的
TC 00:52:36.279 - 00:52:48.306

C paraverbal mh
TC 00:52:48.476 - 00:52:48.996

S oral chn 就和你们相 是相反的
TC 00:52:49.611 - 00:52:51.791

C oral chn ok 明白
TC 00:52:53.986 - 00:52:55.106

S paraverbal	mh
TC	00:52:56.238 - 00:52:56.648
C paraverbal	euh
TC	00:52:58.348 - 00:53:00.148
C oral chn	所以我觉得嗯
TC	00:53:00.263 - 00:53:02.423
C paraverbal	euh
TC	00:53:04.920 - 00:53:06.470
Pos. exp. cult.sujet chn expert-novice	
TC	00:53:09.401 - 00:53:13.460
S oral chn	所以 我们中国学生压力很大
TC	00:53:10.010 - 00:53:12.481
C paraverbal	ah rire
TC	00:53:12.880 - 00:53:13.500
Pos. exp. cult.sujet fr expert-novice	
TC	00:53:13.460 - 00:53:47.904
C oral chn	对
TC	00:53:13.475 - 00:53:13.755
C oral chn	可能嗯 但是在法国 看情 看情况 在法国看情况 因为嗯如果你想考嗯很很有名的 很有名的学校 啊应该很努力学习
TC	00:53:14.810 - 00:53:32.610
S paraverbal	mh
TC	00:53:15.474 - 00:53:15.844
S oral chn	[inc]
TC	00:53:16.734 - 00:53:17.394
S oral chn	[inc]
TC	00:53:18.420 - 00:53:19.640
S oral chn	学校
TC	00:53:29.080 - 00:53:29.830
C paraverbal	euh
TC	00:53:33.730 - 00:53:35.010
C oral chn	嗯努力学习还有压力比较 比较重
TC	00:53:35.355 - 00:53:40.018
SPAs	chnSPAsyn
TC	00:53:36.316 - 00:53:47.730
C oral chn	可以说压力重吗? 可以?
TC	00:53:41.211 - 00:53:44.120
C paraverbal	rire

TC 00:53:42.690 - 00:53:43.659

S oral chn 压力很大
TC 00:53:44.190 - 00:53:45.010

C oral chn 啊 压力很大
TC 00:53:45.145 - 00:53:46.235

S oral chn 对
TC 00:53:45.475 - 00:53:45.705

S oral chn 很大 对
TC 00:53:46.715 - 00:53:47.715

S oral chn 嗯在我们 而且在我们中国 不仅是要高考 而且每个地方每年就是整个中国每年都有
很多的学生高考 考的人特别多 就比如我 我的家我的家乡安徽省 嗯在我高考的那
一届 有六十万人 有六十万考生
TC 00:53:50.620 - 00:54:08.966

Pos. exp. cult.sujet chn expert-novice
TC 00:53:50.682 - 00:54:39.600

SPAs chnSCE
TC 00:54:04.320 - 00:54:28.382

C oral chn lvshuan 是什么意思?
TC 00:54:10.436 - 00:54:11.826

S oral chn euh ça veut dire six cent mille
TC 00:54:13.746 - 00:54:15.906

C paraverbal ah ah-ah
TC 00:54:16.471 - 00:54:17.301

C oral chn ah oui
TC 00:54:17.681 - 00:54:18.131

S oral chn oui
TC 00:54:18.221 - 00:54:18.581

C oral chn 六?
TC 00:54:18.876 - 00:54:19.346

S oral chn [inc]
TC 00:54:20.706 - 00:54:21.096

S oral chn six cent mille euh dans mon pays natal seulement seulement
anhui
TC 00:54:21.646 - 00:54:28.390

C paraverbal ah
TC 00:54:25.305 - 00:54:25.695

C paraverbal mh
TC 00:54:29.313 - 00:54:29.853

S oral chn	oui 嗯但是这也也分情况 我们省 因为我们省的人特别多 安徽省人特别多
TC	00:54:30.828 - 00:54:39.580
C paraverbal	mh
TC	00:54:37.869 - 00:54:38.149
C oral chn	ok
TC	00:54:39.904 - 00:54:40.304
C paraverbal	mh
TC	00:54:43.769 - 00:54:44.059 (5.53)
C paraverbal	euh
TC	00:54:49.590 - 00:54:50.600
S paraverbal	mh
TC	00:54:50.000 - 00:54:50.590
C paraverbal	rire
TC	00:54:50.930 - 00:54:51.280
S oral chn	对 我们高中的阶段是最紧张的时候 嗯就是嗯每个星期或者是每天都会有很多考试 嗯然后嗯我们之每个学生之间都会有竞争 嗯然后我就 在那个时候你就会感觉嗯每 天就只有学习 没有别的事情 知道? 然后每每个学生都是嗯起得很早 然后睡得很 晚
TC	00:54:51.290 - 00:55:22.049
Pos. exp. cult.sujet chn expert-novice	
TC	00:54:51.956 - 00:55:37.900
S paraverbal	rire
TC	00:54:51.996 - 00:54:52.516
C paraverbal	mh
TC	00:55:22.769 - 00:55:23.289
S oral chn	嗯考一个更好的学校
TC	00:55:27.290 - 00:55:28.770
C paraverbal	rire
TC	00:55:30.315 - 00:55:30.585
C oral chn	明白明白
TC	00:55:36.505 - 00:55:37.795
C paraverbal	rire
TC	00:55:38.185 - 00:55:39.635
C oral chn	音乐 我我听了音乐 中国音乐 可能是手机
TC	00:55:41.745 - 00:55:47.870
C paraverbal	rire
TC	00:55:42.273 - 00:55:42.793
C paraverbal	rire
TC	00:55:44.438 - 00:55:44.878

S paraverbal euh
TC 00:55:46.268 - 00:55:46.818

C paraverbal rire
TC 00:55:47.883 - 00:55:48.503

S oral chn 哦对是手机
TC 00:55:48.698 - 00:55:50.078

C oral chn 你的邻居的邻居的手机的 现在 现在是嗯
TC 00:55:49.643 - 00:55:57.158

C paraverbal rire
TC 00:55:51.165 - 00:55:51.655

S oral chn mh ? mh ?
TC 00:55:58.790 - 00:55:59.520

C oral chn 啊我我我看你的嗯
TC 00:55:59.880 - 00:56:02.906

S oral chn 时间吗?
TC 00:56:03.058 - 00:56:03.768

C paraverbal euh
TC 00:56:04.738 - 00:56:05.598

C oral chn 啊 现在是 几点?
TC 00:56:06.223 - 00:56:08.443

S oral chn 现在是六点 六点二十八
TC 00:56:08.488 - 00:56:11.092

C oral chn 但是好像是好像是晚上 因为很黑 我看了 很暗
TC 00:56:11.345 - 00:56:20.410

S oral chn [inc]
TC 00:56:11.412 - 00:56:12.452

S oral chn 对
TC 00:56:17.260 - 00:56:17.510

S paraverbal euh
TC 00:56:19.660 - 00:56:20.400

S oral chn 网吧里的灯光不是不是很好 外面天是亮着的
TC 00:56:20.505 - 00:56:24.304

C paraverbal mh
TC 00:56:24.609 - 00:56:25.129

C oral chn ok ok
TC 00:56:28.524 - 00:56:29.084

C paraverbal euh
TC 00:56:29.579 - 00:56:30.819

C paraverbal euh
TC 00:56:32.974 - 00:56:34.064

C oral chn 不知道说什么
TC 00:56:34.114 - 00:56:37.210

Pos. exp. cult.sujet chn expert-novice
TC 00:56:40.916 - 00:57:32.100

C oral chn 啊 在嗯你嗯 嗯在学嗯在你的学校有很多作业 有很多嗯
TC 00:56:41.030 - 00:56:56.831

S oral chn 有很多功课要做是吗?
TC 00:56:58.821 - 00:57:00.321

C oral chn 对
TC 00:57:00.626 - 00:57:01.006

S oral chn 嗯还好 我们 我刚才说了 我们压力最大的时候是在高考以前 也就是高中初中的时候 但是我们这边上大学之后 嗯基本上任务 除了上课之外 其他任务会很轻 老师管理的比较少 嗯基本上是学习要靠自己
TC 00:57:02.051 - 00:57:19.239

C paraverbal mh
TC 00:57:19.869 - 00:57:20.359

S oral chn 你知道?
TC 00:57:20.359 - 00:57:20.779

C oral chn ok
TC 00:57:21.084 - 00:57:21.374

S oral chn 不会有太多的作业什么的 但是你要自己想办法 找一些过来自己练习或者是自己找一些书看
TC 00:57:21.370 - 00:57:29.346

C paraverbal mh
TC 00:57:29.910 - 00:57:30.810

C oral chn 明白明白 差不多在法国一样
TC 00:57:30.855 - 00:57:34.410

Pos. exp. cult.sujet fr expert-novice
TC 00:57:32.745 - 00:57:39.545

C paraverbal rire
TC 00:57:34.500 - 00:57:35.180

S paraverbal rire
TC 00:57:35.925 - 00:57:36.635

C oral chn 自己做
TC 00:57:38.505 - 00:57:39.220

C paraverbal euh

TC 00:57:40.365 - 00:57:42.865

C oral chn 不知道说什么 现在没有
TC 00:57:43.550 - 00:57:45.800

C paraverbal rire
TC 00:57:44.500 - 00:57:45.020

S oral chn 嗯 你们你们在你们法国一般学生小学就是在上小学的时候都会都会很轻松的是吗?
上幼儿园 小学然后中学
TC 00:57:47.095 - 00:58:01.028

Pos. exp. cult.sujet fr expert-novice
TC 00:57:49.073 - 00:58:26.000

C paraverbal euh
TC 00:58:02.018 - 00:58:02.848

C paraverbal euh
TC 00:58:03.698 - 00:58:04.818

C oral chn 我我觉得 baccalauréat 嗯以前 我觉得不那么轻松
TC 00:58:07.213 - 00:58:13.800

C paraverbal rire
TC 00:58:13.800 - 00:58:14.340

C paraverbal euh
TC 00:58:15.085 - 00:58:15.505

S oral chn 不那么轻松是吗?
TC 00:58:15.090 - 00:58:16.390

C oral chn 嗯因为我觉得 每天每天努力我我我嗯我我在中学 是中学 不是 中学的时候
TC 00:58:16.970 - 00:58:32.310

Pos. exp. cult.sujet personnel
TC 00:58:26.286 - 00:59:25.886

SPAs chnSPAlex
TC 00:58:27.419 - 00:58:34.061

S oral chn 嗯 在中学上学的时候
TC 00:58:31.470 - 00:58:33.312

C oral chn 嗯对 我每天每天有作业 每天很早起床 很晚很晚学 嗯学得很晚 嗯 不是那么
晚 但是我觉得不是那么轻松 因为嗯
TC 00:58:33.291 - 00:58:53.680

S paraverbal mh
TC 00:58:46.521 - 00:58:46.921

C oral chn 啊对我来说 是嗯因为我学比较嗯嗯是 嗯嗯认真 真认真认真 认真 喜欢
TC 00:58:57.056 - 00:59:10.770

C paraverbal rire

TC 00:58:59.066 - 00:58:59.956

SPAs chnSPAlex
TC 00:59:01.095 - 00:59:12.623

S oral chn [inc]是吗? 认真对吗?
TC 00:59:09.630 - 00:59:12.026

C oral chn 啊对 喜欢努力 努力学习 喜欢通过 嗯通过我的考试 所以我很比较努力 比较努力学习 复习
TC 00:59:12.153 - 00:59:26.650

S oral chn [inc]
TC 00:59:27.670 - 00:59:28.410

C paraverbal rire
TC 00:59:28.865 - 00:59:29.885

C oral chn 非常好
TC 00:59:30.060 - 00:59:31.050

C paraverbal rire
TC 00:59:31.070 - 00:59:31.660

S paraverbal rire
TC 00:59:31.750 - 00:59:32.290

S oral chn 你也是 加油
TC 00:59:32.505 - 00:59:33.845

C oral chn 加油
TC 00:59:34.060 - 00:59:34.640

C paraverbal rire
TC 00:59:34.995 - 00:59:35.555

S paraverbal rire
TC 00:59:35.760 - 00:59:36.370

Pos. exp. cult.sujet chn expert-novice
TC 00:59:36.259 - 01:00:56.900

S oral chn 我们因为我们这边的学生一般嗯也就只有嗯幼儿园的时候是玩的年龄 过了幼儿园然后就是小学 然后我们从上小学的时候就开始有压力了 尤其是在我的家乡 因为刚才说了人很多嘛 所以 每个人都要竞争 嗯然后小学的时候老师就会每天就会有很多很多作业 然后我们就要很辛很努力的去读书 到了小学 我们小学是五年制 是有有五年 嗯然后等到我们四年级和五年级的时候 嗯基本上除了考试和考到的科目 其他的课什么 有很多课就被取消了 或者是被这些将来比较重要的这些课代替了 你知道吗?
TC 00:59:36.510 - 01:00:24.470

C paraverbal mh
TC 01:00:08.985 - 01:00:09.505

SPAs chnSCE
TC 01:00:19.000 - 01:00:40.037

C oral chn 代替?
TC 01:00:24.900 - 01:00:25.140

S oral chn 嗯就是说 remplacer les cours les cours principales remplacer
les cours moins principales moins importants
TC 01:00:26.605 - 01:00:38.280

C oral chn 啊替 替
TC 01:00:29.072 - 01:00:30.890

C oral chn ah d'accord
TC 01:00:32.502 - 01:00:33.262

C paraverbal mh
TC 01:00:39.595 - 01:00:39.955

S paraverbal mh
TC 01:00:40.830 - 01:00:41.220

S oral chn 所以 就是 但是这样 这样子的话其实让我感觉嗯我们学生有很多嗯可以自己发展的
空间 或者有很多兴趣爱好就没有办法去发展了
TC 01:00:42.370 - 01:00:56.421

C oral chn ouais
TC 01:00:42.540 - 01:00:43.000

C paraverbal tousse
TC 01:00:58.341 - 01:00:58.671

C oral chn 我感冒了
TC 01:00:59.291 - 01:00:59.901

C paraverbal rire
TC 01:00:59.891 - 01:01:02.090

S paraverbal ah
TC 01:01:01.111 - 01:01:01.591

C oral chn 一点点
TC 01:01:02.326 - 01:01:02.946

C oral chn 一点点
TC 01:01:04.731 - 01:01:05.431

C oral chn 嗯还有 嗯我有一个一个问题 你觉得在中国找到工作怎么样? 很容易 还是比较难?
因为现在嗯世界世界经济不太好呵呵 所以找到工作 比较我觉得是这样不太容易 特
别在法国 真的很难
TC 01:01:05.976 - 01:01:32.550

S paraverbal mh
TC 01:01:10.675 - 01:01:10.975

Pos. exp. cult.sujet chn expert-novice
TC 01:01:11.284 - 01:02:32.500

S oral chn 不太容易 [?]
TC 01:01:28.660 - 01:01:29.660

C paraverbal rire
TC 01:01:32.635 - 01:01:33.505

S oral chn 是吗?
TC 01:01:33.565 - 01:01:34.035

C oral chn 啊是
TC 01:01:34.085 - 01:01:34.675

S oral chn 嗯我觉得我觉得这点应该嗯应该在每个国家都一样吧 因为现在毕竟嗯有很多很多学生就是最低的学历将来出来都是大学生 对 你知道很多学生都是从大学毕业 都有大学文聘
TC 01:01:34.435 - 01:01:53.460

C paraverbal mh
TC 01:01:40.930 - 01:01:41.450

C paraverbal mh mh
TC 01:01:53.450 - 01:01:53.940

S oral chn 嗯然后可能真的有的时候看你的能力 嗯你专业专业知识 专业水平 有的时候并不是最有有的时候并不是最主要的 你还要有一个比如说有一个好的人际网 嗯你还要是乐于乐于处事 然后你还要有一些嗯一些 savoir vivre
TC 01:01:55.420 - 01:02:18.736

C paraverbal mh
TC 01:02:18.960 - 01:02:19.360

S paraverbal euh
TC 01:02:19.515 - 01:02:20.215

S oral chn 对 但是而且现在在我们中国现在很多招招嗯招聘的时候 他都会比较重视你曾经有没有工作经验 我不知道这个你在你们法国是不是也是这样?
TC 01:02:20.611 - 01:02:32.698

Pos. exp. cult. sujet fr expert-novice
TC 01:02:33.852 - 01:05:09.400

C oral chn 嗯 在法国看情况 嗯我觉得嗯有的人人很快找到工作 还有 有很多学生 毕业的有嗯有毕业的 很很晚找到找到工作 找到工作可以 可以但两年 三年 我觉得这样不太好 因为他们他们毕业学了可能嗯嗯 baccalauréat baccalauréat 啊 baccalauréat 以后 可能是未免他们硕他们是硕硕士 硕士毕业
TC 01:02:34.108 - 01:03:22.634

SPAs chnSPAlex
TC 01:03:15.160 - 01:03:26.377

S oral chn 硕士
TC 01:03:22.270 - 01:03:22.870

C oral chn 硕士毕业的
TC 01:03:23.095 - 01:03:24.175

S oral chn 硕士
TC 01:03:24.320 - 01:03:24.910

C oral chn 硕士
TC 01:03:25.790 - 01:03:26.390

C oral chn 嗯他们他们毕业 他们很努力工作 嗯很努力学习 但是不不找到 但是不找到工作
TC 01:03:27.045 - 01:03:37.010

S paraverbal mh
TC 01:03:27.255 - 01:03:27.585

S oral chn 嗯 但是总体上 你们那边应该硕士比学士要好找工作一些是吗? 如果有硕士学历的话?
TC 01:03:39.362 - 01:03:47.181

C oral chn 啊 不一定 是很奇怪 因为有的人只 不是硕士 是嗯
TC 01:03:48.266 - 01:03:58.320

C paraverbal rire
TC 01:03:49.258 - 01:03:50.108

SPAs chnSPAlex
TC 01:03:50.168 - 01:04:02.691

S oral chn 学士
TC 01:03:58.708 - 01:03:59.208

C oral chn 学啊 对学士 但是很快找到工作 但是有的 但是我也不是那么不知道 平衡 平衡
TC 01:03:59.523 - 01:04:10.580

SPAs chnSPAlex
TC 01:04:05.531 - 01:05:09.300

S oral chn 就是 不一定, 是吗?
TC 01:04:12.460 - 01:04:13.980

C oral chn 不一定
TC 01:04:14.300 - 01:04:14.770

S paraverbal euh
TC 01:04:16.031 - 01:04:16.791

C oral chn 看情况
TC 01:04:16.280 - 01:04:17.122

C clavardage pinghen
TC 01:04:16.569 - 01:04:18.885

S oral chn 啊 看情况
TC 01:04:18.676 - 01:04:20.416

C oral chn 对对
TC 01:04:20.486 - 01:04:21.166

C oral chn 你们说平衡 不不是 équitabile 不是 平衡
TC 01:04:22.201 - 01:04:28.341

S paraverbal mh ?
TC 01:04:25.617 - 01:04:25.857

S oral chn 什么很平常?
TC 01:04:29.036 - 01:04:30.146

C paraverbal euh
TC 01:04:30.626 - 01:04:31.446

C oral chn 嗯不知道 不知道是我的意思 euh je veux dire en fait ce n'est pas
très équitabile et pas très égal parce que il y a des
étudiants qui étudient beaucoup pendant cinq ans et euh il y
a d'autres étudiants qui étudient pendant deux ans et ou
trois ans mais c'est pas forcément -fin ils trouvent tout de
suite du travail quoi tandis que des étudiants ont beaucoup
travaillé et ont fait des grandes études ils trouvent pas du
travail 是我的意思
TC 01:04:31.791 - 01:05:04.565

S paraverbal ah
TC 01:04:43.601 - 01:04:44.041

S oral chn oui
TC 01:04:57.096 - 01:04:57.386

S paraverbal mh
TC 01:05:03.906 - 01:05:04.186

C paraverbal rire
TC 01:05:04.571 - 01:05:05.091

S oral chn 知道 就是说看情况
TC 01:05:05.406 - 01:05:07.981

S paraverbal rire
TC 01:05:05.460 - 01:05:05.790

C paraverbal mh mh mh
TC 01:05:08.148 - 01:05:08.658

C oral chn 对
TC 01:05:08.808 - 01:05:09.078

S paraverbal mh
TC 01:05:10.258 - 01:05:11.198

S oral chn 嗯 在我们中国也是这样 但是现在 我刚才说了 有很多公司它会比较注重你之前有
没有过什么工作经验 expérience
TC 01:05:13.243 - 01:05:23.021

Pos. exp. cult.sujet chn expert-novice
TC 01:05:13.991 - 01:05:54.600

C paraverbal mh

TC 01:05:23.170 - 01:05:23.630

C oral chn 经验
TC 01:05:23.975 - 01:05:24.545

S oral chn 对 所以大学 现在像我们大学生有很多就会去找一些实习的工作 或者是当志愿者这些 如果就是我之前跟你所说的那个 edhec 那样的机构 它会提供一些实习 或者是志愿者的机会 然后我们大学生有很多就会就去会去做一些就会去做实习 或者去参加这样的活动 然后以后可能对自己的就业就会有帮助
TC 01:05:25.310 - 01:05:53.443

C paraverbal mh mh
TC 01:05:53.983 - 01:05:54.303

Pos. exp. cult.sujet fr expert-novice
TC 01:05:56.023 - 01:06:08.275

C oral chn 在法国也是一样 我他们对的 -fin 我我们对的嗯经验经验非常 非常重要
TC 01:05:56.028 - 01:06:08.113

S paraverbal mh
TC 01:06:05.871 - 01:06:06.111

S paraverbal mh
TC 01:06:09.206 - 01:06:09.526

C oral chn 经验非常重要
TC 01:06:10.431 - 01:06:11.331

C oral chn 所以应该实习 应该工作 应该打工
TC 01:06:13.736 - 01:06:17.700

S oral chn 对
TC 01:06:18.633 - 01:06:19.023

C oral chn 啊 你你打工吗?
TC 01:06:19.903 - 01:06:21.823

Pos. exp. cult.sujet personnel
TC 01:06:20.333 - 01:06:38.749

S oral chn 嗯目前还没有 嗯我打算 嗯对 一般我放暑假寒假都是在家里 然后每天还是像在学校里一样看书学习什么的 对 没有出去工作 嗯可能这一点 咱们 可能这一点就是在中国和在你们法国也不太一样 也许 比如说你们 我我感觉你们应该会不会就是放寒暑假的时候就会找一些机会出去工作或者是打工 是吗?
TC 01:06:23.908 - 01:06:56.290

C oral chn 目前还
TC 01:06:25.458 - 01:06:26.008

C paraverbal mh
TC 01:06:36.338 - 01:06:36.698

Pos. exp. cult.sujet fr et chn expert-expert
TC 01:06:38.749 - 01:06:58.010

C paraverbal mh mh
TC 01:06:56.770 - 01:06:57.100

Pos. exp. cult.sujet chn expert-novice
TC 01:06:58.010 - 01:07:11.802

S oral chn 对 但是像我们中国这样的情况比较少 中国也有 现在也有这种 但是嗯大 基本上
大部分就是放假了还是会呆在家里
TC 01:06:58.330 - 01:07:09.310

C oral chn 对对
TC 01:06:58.610 - 01:06:58.890

C paraverbal mh
TC 01:07:01.850 - 01:07:02.290

C paraverbal mh
TC 01:07:09.960 - 01:07:10.360

C oral chn 明白
TC 01:07:10.950 - 01:07:11.540

C oral chn 明白明白
TC 01:07:14.390 - 01:07:15.040

C paraverbal rire
TC 01:07:15.040 - 01:07:15.780

S oral chn 但是 我想如果有机会的话 我还是挺想去非洲做一个志愿者的那种 而且 嗯在那边
也可以有说法语的机会 我觉得这样对对我的法语也挺好的
TC 01:07:16.640 - 01:07:29.050

C paraverbal mh
TC 01:07:22.550 - 01:07:23.020

C paraverbal rire
TC 01:07:29.630 - 01:07:30.120

S paraverbal rire
TC 01:07:30.920 - 01:07:31.270

C oral chn 好
TC 01:07:32.280 - 01:07:32.490

C oral chn 明白
TC 01:07:33.490 - 01:07:34.160

C paraverbal euh
TC 01:07:34.660 - 01:07:35.870

C oral chn ok 嗯 ok 嗯 现在嗯是十一点半 所以 可能我们可以 嗯上次你想说什么?
TC 01:07:37.216 - 01:07:51.574

Gestion des interactions : organisation session suivante
TC 01:07:41.415 - 01:08:43.400

S oral chn 嗯下次 下次我还没有想好 我想好了之后发邮件给你行吗?
TC 01:07:53.460 - 01:08:00.121

SPAs chnSCE
TC 01:07:56.706 - 01:08:08.728

C oral chn mh ?
TC 01:08:00.790 - 01:08:01.100

C oral chn 不不
TC 01:08:02.530 - 01:08:02.830

S oral chn 我说 我还没有
TC 01:08:02.690 - 01:08:03.465

S oral chn 我说 我还没有 我还我还没有想好 等想好了之后 我发邮件告诉你 行吗 ?
TC 01:08:04.780 - 01:08:08.107

C paraverbal ah
TC 01:08:06.230 - 01:08:06.610

C oral chn ok 行
TC 01:08:08.260 - 01:08:09.150

C paraverbal rire
TC 01:08:09.370 - 01:08:09.690

S oral chn 那你想说什么呢? 你想好了吗?
TC 01:08:11.310 - 01:08:13.090

C oral chn 嗯 还没 我也不知道 没有没有没想好
TC 01:08:13.580 - 01:08:22.830

C paraverbal rire
TC 01:08:14.990 - 01:08:15.650

S paraverbal rire
TC 01:08:15.880 - 01:08:16.470

C paraverbal rire
TC 01:08:17.100 - 01:08:17.640

C oral chn 嗯 不知道 应该应该考虑考虑下以后呵呵告诉你
TC 01:08:25.950 - 01:08:31.230

S oral chn [inc]
TC 01:08:26.570 - 01:08:27.950

C paraverbal rire
TC 01:08:29.870 - 01:08:30.630

S oral chn 要不咱们先订一下时间吧 下一次 我们星期六行吗? 下个星期六行吗?
TC 01:08:31.410 - 01:08:38.477

C oral chn 啊下个星期六
TC 01:08:39.000 - 01:08:41.817

S oral chn	啊对了 你什么时候来中国 ?
TC	01:08:41.270 - 01:08:43.098
C oral chn	嗯嗯二十九 二十九日
TC	01:08:43.680 - 01:08:48.210
S oral chn	二十九号是不是?
TC	01:08:47.020 - 01:08:48.160
C oral chn	二十九号
TC	01:08:49.420 - 01:08:50.040
S oral chn	今天是十八号假期嗯可以 嗯那下个星期六 你有时间吗? 你你来中国的手续都办好了吗?
TC	01:08:51.690 - 01:09:00.600
SPAs	chnSCE
TC	01:08:59.109 - 01:09:10.171
C paraverbal	euh ?
TC	01:09:01.840 - 01:09:02.240
S oral chn	你来中国的手续
TC	01:09:03.380 - 01:09:05.000
C oral chn	手 shu 是
TC	01:09:05.390 - 01:09:06.650
S oral fr	euh tes dossiers tes documents [inc] prêts ? sont déjà prêts ?
TC	01:09:06.700 - 01:09:11.780
C oral fr	ah le visa
TC	01:09:09.090 - 01:09:10.000
C oral chn	euh ils sont ça y est mais j'ai pas encore reçu normalement c'est la semaine prochaine 下个星期收到 一定收到
TC	01:09:12.150 - 01:09:20.400
C paraverbal	rire
TC	01:09:20.410 - 01:09:21.010
S paraverbal	rire
TC	01:09:21.570 - 01:09:22.320
C oral fr	normalement
TC	01:09:23.100 - 01:09:23.730
C paraverbal	rire
TC	01:09:23.720 - 01:09:25.010
C oral fr	non normalement c'est bon
TC	01:09:25.520 - 01:09:26.870

Gestion des interactions : organisation session suivante, avec une petite
"non" négociation pour l'horaire

TC 01:09:29.828 - 01:10:17.745

S oral chn 那我们下个星期六行吗?
TC 01:09:30.140 - 01:09:32.007

C oral fr non mais
TC 01:09:30.580 - 01:09:31.100

C oral chn 嗯下个星期六 ok ok
TC 01:09:32.400 - 01:09:36.010

C oral chn 啊啊十点 可以
TC 01:09:38.440 - 01:09:40.970

S oral chn 嗯还是五点半
TC 01:09:42.500 - 01:09:44.320

C oral chn 嗯十点 ok 行
TC 01:09:46.980 - 01:09:49.323

S oral fr samedi
TC 01:09:53.330 - 01:09:54.100

S oral fr dix-sept heures et demi c'est ça
TC 01:10:01.840 - 01:10:05.600

C oral chn 啊 十点半还是十点?
TC 01:10:06.310 - 01:10:08.070

S oral fr euh ? dix-sept heure et demi
TC 01:10:10.060 - 01:10:12.150

C paraverbal euh
TC 01:10:10.680 - 01:10:11.130

C oral fr ok
TC 01:10:12.400 - 01:10:13.080

S oral fr à la même heure
TC 01:10:13.450 - 01:10:14.120

C oral fr ok euh d'accord comme tu veux
TC 01:10:14.530 - 01:10:17.060

C paraverbal rire
TC 01:10:17.060 - 01:10:17.730

Pos. exp. cult. sujet personnel
TC 01:10:20.840 - 01:10:41.519

S oral fr donc tu as fait euh tu as fait la grasse matinée ?
TC 01:10:20.950 - 01:10:26.499

C oral fr euh non non non pas le samedi
TC 01:10:26.830 - 01:10:31.374

C paraverbal	rire
TC	01:10:27.780 - 01:10:29.450
C oral fr	je fait pas vraiment la grasse matinée hein ça va ça va je me
TC	lève pas aussi tard que ça 01:10:34.030 - 01:10:41.310
C paraverbal	rire
TC	01:10:36.580 - 01:10:38.950
C oral fr	ben ok c'est bien ok dix heure et demi ok
TC	01:10:44.270 - 01:10:48.490
C paraverbal	rire
TC	01:10:49.780 - 01:10:51.260
C oral fr	donc
TC	01:10:54.390 - 01:10:55.860
C oral chn	下个星期
TC	01:10:58.490 - 01:10:59.436
S oral chn	如果你如果你有什么问题的话 就准备下一次问我
TC	01:10:58.740 - 01:11:02.690
C oral chn	ok 行
TC	01:11:02.840 - 01:11:04.110
C paraverbal	rire
TC	01:11:04.600 - 01:11:05.680
C oral fr	ok allez
TC	01:11:06.170 - 01:11:07.020
C paraverbal	euh
TC	01:11:07.890 - 01:11:08.910
C oral chn	晚上晚上? 晚上好
TC	01:11:10.040 - 01:11:12.150
C paraverbal	rire
TC	01:11:12.340 - 01:11:12.790
C oral fr	c'est le soir pour toi ouais pour moi c'est le matin j'ai pas
TC	l'habitude 01:11:14.060 - 01:11:17.940
S oral chn	晚上好
TC	01:11:14.710 - 01:11:15.550
C paraverbal	rire
TC	01:11:17.530 - 01:11:19.780
S paraverbal	rire
TC	01:11:18.450 - 01:11:18.840

C oral chn	ok allez 下次嗯下次是上次 oh là là
TC	01:11:19.851 - 01:11:24.921
S oral chn	下次再见
TC	01:11:24.570 - 01:11:25.531
C oral chn	再见 ok byebye
TC	01:11:25.550 - 01:11:27.316
S oral chn	下次再见
TC	01:11:27.740 - 01:11:28.650
C oral chn	下次再见
TC	01:11:28.770 - 01:11:30.210
C clavardage	by(b)ebye
TC	01:11:32.870 - 01:11:35.532
S clavardage	(???)
TC	01:11:37.171 - 01:11:41.061

Annexe 10 : Extraits d'autoconfrontation

CS1_1

S oral fr [...] le théâtre notre dame de paris et euh et j'ai vu beaucoup
de films français par ex- par exemple le banlieue treize le
petit nicolas
TC 00:08:31.053 - 00:09:20.032

C paraverbal mh
TC 00:09:12.606 - 00:09:12.849

C paraverbal rire
TC 00:09:18.869 - 00:09:19.500

C oral fr petit nicolas
TC 00:09:20.599 - 00:09:21.477

C paraverbal rire
TC 00:09:20.599 - 00:09:22.473

C oral fr ah c'est bien c'est bien
TC 00:09:23.234 - 00:09:24.450

S oral fr oui le petit nicolas
TC 00:09:22.586 - 00:09:23.599

C paraverbal rire
TC 00:09:24.944 - 00:09:25.633

S oral fr oui euh donc c'est par l'intérêt [...]
TC 00:09:25.633 - 00:09:47.546

CS1_2

C oral chn [...]一个弟弟一个妹妹嗯嗯
TC 00:24:05.783 - 00:24:28.992

C paraverbal euh
TC 00:24:30.634 - 00:24:31.782

S oral chn 所以你的家里一共有四个人是吗?
TC 00:24:35.377 - 00:24:37.957

S paraverbal mh
TC 00:24:33.769 - 00:24:34.620

C oral chn 嗯对但是我的 f-我的父母离-嗯, 不是离婚是离婚, 怎么说嗯 不是离婚是 kaihun
non séparés
TC 00:24:38.997 - 00:24:59.115

S oral chn 没关系没关系 那我们说说你的学习吧
TC 00:24:59.150 - 00:25:04.852

S paraverbal rire
TC 00:24:57.820 - 00:24:59.115

C oral chn ok
TC 00:25:05.157 - 00:25:05.738

S oral chn 接着。刚才你听我我为什么要学习中文，其实嗯我的原因其实很多但是可能啊我的法语还不是很好所以没有办法就是完全的给你表达。那现在我想问你为什么会选择学习中文呢？
TC 00:25:05.995 - 00:25:25.327

C oral chn 嗯我本来学习中文因为嗯我觉得中国文化非常有意思 [...]
TC 00:25:26.323 - 00:25:46.153

CS1_3

C oral chn [...] 你的 leyu 是什么？你喜欢做什么？跟你朋友做什么什么的 leyu [娱乐] leyu? leyu non?
TC 00:32:04.372 - 00:32:29.698

S oral chn 你是说 你是说 我平时有什么爱好吗？
TC 00:32:29.453 - 00:32:32.318

S paraverbal euh
TC 00:32:28.034 - 00:32:28.318

C oral chn 啊 对对对 不是 leyu? leyu? 不是？
TC 00:32:32.865 - 00:32:37.464

S paraverbal ah
TC 00:32:35.049 - 00:32:35.374

S oral chn 爱好是吗？
TC 00:32:39.205 - 00:32:40.321

C clavardage leyu
TC 00:32:39.696 - 00:32:41.376

C oral chn ok 爱好 嗯 也一样 ok
TC 00:32:41.378 - 00:32:43.725

S paraverbal mh
TC 00:32:45.018 - 00:32:45.274

S oral chn 嗯 我的爱好其实很广泛 嘿 其实这个本来我是打算用法语跟你说的
TC 00:32:46.802 - 00:32:52.648

C paraverbal rire
TC 00:32:49.987 - 00:32:50.271

C paraverbal rire
TC 00:32:52.649 - 00:32:53.811

S paraverbal rire
TC 00:32:52.649 - 00:32:54.756

CS2_1

S oral fr [...] il y a beaucoup de monde dans le cybercafé
TC 00:01:01.938 - 00:01:10.340

C paraverbal ah
TC 00:01:11.139 - 00:01:11.799

C paraverbal rire
TC 00:01:11.909 - 00:01:12.589

S paraverbal rire
TC 00:01:12.349 - 00:01:12.709

S oral fr il y a des bruits et euh un garçon est à côté de moi et il
joue des jeux en fumant ça m'ennuie un peu
TC 00:01:12.709 - 00:01:23.373

C paraverbal rire
TC 00:01:24.481 - 00:01:25.681

C oral fr on peut fumer dans les cybercafé ?
TC 00:01:28.101 - 00:01:29.771

S oral fr oui euh mais en fait c'est interdit mais tu sais
TC 00:01:31.700 - 00:01:37.782

C paraverbal mh
TC 00:01:32.416 - 00:01:32.936

C oral fr ah c'est interdit mais il le fait quand-même
TC 00:01:38.376 - 00:01:40.008

S oral fr oui
TC 00:01:41.312 - 00:01:41.892

C paraverbal rire
TC 00:01:41.892 - 00:01:43.220

C oral fr et personne ne dit rien
TC 00:01:43.220 - 00:01:44.819

C oral fr et euh les responsables euh ne disent rien ?
TC 00:01:47.470 - 00:01:53.211

C oral fr tu sais euh les gens qui surveillent euh le local
TC 00:01:55.460 - 00:01:59.833

S oral fr oui mais mais je n' peux pas l'empêche
TC 00:02:02.526 - 00:02:09.614

S paraverbal rire
TC 00:02:04.910 - 00:02:05.690

C oral fr ah non non pas toi pas toi pas toi mais les gens qui qui qui
surveillent tu vois qui sont responsables du cybercafé et ils
peuvent dire quelque chose enfin bref
TC 00:02:10.000 - 00:02:21.494

S oral fr oui et non il ne il ne fait rien
TC 00:02:21.494 - 00:02:24.557

C paraverbal ah rire
TC 00:02:24.557 - 00:02:25.995

S paraverbal rire
TC 00:02:26.516 - 00:02:26.956

S oral fr [inc]
TC 00:02:26.976 - 00:02:28.376

C paraverbal rire
TC 00:02:32.556 - 00:02:33.276

C oral fr ok ok [...]
TC 00:02:34.536 - 00:02:38.500

CS2_2

C oral fr ok ok
TC 00:56:21.294 - 00:56:21.974

C paraverbal rire
TC 00:56:22.474 - 00:56:23.374

C oral chn 谢谢你
TC 00:56:24.314 - 00:56:25.194

S oral chn 嗯 没关系 不客气
TC 00:56:26.204 - 00:56:27.813

C clavardage xie xie ni de jianyi
TC 00:56:26.897 - 00:56:33.215

C paraverbal euh
TC 00:56:33.728 - 00:56:34.908

C oral chn ok 嗯 那么下次你想嗯你想嗯关于什么[...]
TC 00:56:35.538 - 00:57:09.171

S clavardage bu ke qi :)
TC 00:56:35.566 - 00:56:46.582

CS2_MY

S oral chn 嗯对 那么也就是说你要学会怎样和他们相处 嗯比如说你有的同事在那个公司里已经待了很长时间了 然后你你是新你是一个新的人嘛 你是嗯 tu es la nouvelle
TC 00:51:27.240 - 00:51:41.737

C oral chn 啊对对对
TC 00:51:41.940 - 00:51:42.896

S oral chn 所以 对 所以你要你[...]
TC 00:51:42.616 - 00:51:53.165

CS3_1

C oral chn 我也很喜欢 喜欢日本菜韩国菜 我觉得非常好吃 但是在法国没有没有嗯嗯不知道怎么说 嗯在在在在法嗯在中国嗯日本菜和韩国菜是真的 真的是日本菜 但是在法国不是真的 是嗯
TC 00:35:21.890 - 00:35:50.360

S oral chn 不太正中是吗?
TC 00:35:51.330 - 00:35:52.430

S paraverbal ah
TC 00:35:46.440 - 00:35:46.960

C oral chn 对对对
TC 00:35:52.785 - 00:35:53.495

S oral chn euh comment ça se dire en france ?
TC 00:35:58.345 - 00:36:00.651

C oral chn euh je dirais euh je suis pas sure du sens je vois ce que tu veux dire mais typique euh je je sais pas si c'est ça le sens mais en français je dirais euh ce sont pas c'est pas les plats typiques
TC 00:36:01.643 - 00:36:14.618

S oral chn ah oui
TC 00:36:16.530 - 00:36:17.340

C clavardage typique
TC 00:36:12.626 - 00:36:15.616

C oral chn je sais pas comment 珍重 quel sens je vois ce que tu veux dire je pense mais je connais pas le sens [inc]
TC 00:36:17.700 - 00:36:25.191

S oral chn 不够地道
TC 00:36:25.220 - 00:36:26.120

C oral chn 啊地道的 对对对 c'est c'est le sens que je voulais dire
TC 00:36:26.495 - 00:36:29.795

S oral chn euh authentique ?
TC 00:36:34.460 - 00:36:36.000

C oral chn authentique oui authentique typique
TC 00:36:36.270 - 00:36:38.880

C clavardage authetique
TC 00:36:38.651 - 00:36:43.671

S paraverbal ah
TC 00:36:40.280 - 00:36:40.840

C oral chn ah attends j'ai fait une faute
TC 00:36:46.070 - 00:36:47.540

C clavardage authentique
TC 00:36:46.980 - 00:37:00.735

CS5_1

S oral fr euh mon expérience d'entretien euh il y a deux euh deux fois
je pense euh la première c'est entretien pour demander le
visa et la deuxième c'est euh c'est la la euh la fois la fois
dernière euh avec monsieur marco
TC 00:50:53.109 - 00:51:18.410

C paraverbal mh
TC 00:51:18.790 - 00:51:19.380

S paraverbal euh
TC 00:51:19.215 - 00:51:19.805

C oral fr ok ok
TC 00:51:21.885 - 00:51:22.655

S oral fr oui
TC 00:51:20.440 - 00:51:20.810

S paraverbal euh
TC 00:51:22.780 - 00:51:23.450

S oral fr oui euh 这这可以算得上是一次面试吧 comment dit-on en français ?
euh c'est ça peut on on peut le prendre comme un l'entretien
? on peut
TC 00:51:24.325 - 00:51:31.902

S oral fr oui euh 这这可以算得上是一次面试吧 comment dit-on en français ?
euh c'est ça peut on on peut le prendre comme un l'entretien
? on peut
TC 00:51:31.902 - 00:51:39.479

C oral fr un entretien
TC 00:51:38.399 - 00:51:39.110

S oral fr euh oui ?
TC 00:51:41.874 - 00:51:42.654

C oral chn 嗯你你你想你想知道什么? 可以再说一遍
TC 00:51:43.824 - 00:51:47.734

S oral fr 嗯这这可以算得上是一次面试吧怎么说 comment dit-on en français ? 这可
以算得上是一次面是吧
TC 00:51:47.399 - 00:51:57.949

C oral chn suande 嗯汉语不知道 suande 嗯
TC 00:51:59.114 - 00:52:06.040

S oral fr 算得上嗯 on peut le considérer comme un entretien on peut on
 peut
 TC 00:52:05.967 - 00:52:11.749

C oral fr ah oui oui oui
 TC 00:52:10.568 - 00:52:11.670

C oral fr comme euh avec le visa oui , euh avec l'entretien avec
 monsieur marco oui oui aussi
 TC 00:52:12.740 - 00:52:19.608

S paraverbal euh , euh
 TC 00:52:21.315 - 00:52:23.120

C oral chn 啊你可以写一下嗯你刚才说的, 句子
 TC 00:52:23.225 - 00:52:27.545

S oral chn 啊好
 TC 00:52:27.575 - 00:52:28.125

S oral chn 这可以算得上是一次面试吧
 TC 00:52:29.360 - 00:52:44.670

S clavardage zhe ke yi suan de shang shi yi ci mian shi ba
 TC 00:52:30.978 - 00:52:45.523

S oral fr 嗯算得上 comment dit-on en français plus familier ?
 TC 00:52:50.146 - 00:52:55.323

C oral fr euh 算得上 c'est c'est considérer non ?是认为的意思
 TC 00:52:56.704 - 00:53:01.985

S oral fr euh [inc] considérer considérer comme euh considérer comme
 TC 00:53:00.444 - 00:53:05.494

C oral fr considérer comme un entretien
 TC 00:53:06.079 - 00:53:07.569

S oral fr euh oui on peut le considérer comme un entretien
 TC 00:53:08.713 - 00:53:12.244

C paraverbal mh mh
 TC 00:53:12.568 - 00:53:12.888

C oral fr oui on peut le considérer oui comme un entretien ou
 TC 00:53:23.368 - 00:53:26.908

CW3_1

C verbal fr [...]comme une rédaction ou , voilà et je dois aussi faire une
 soutenance et en fait la soutenance c'est quand tu parles de
 ton stage devant les professeurs devant un jury
 TC 00:07:57.381 - 00:08:21.801

C verbal fr tu comprends ?

TC 00:08:26.431 - 00:08:26.991

C paraverbal rire
TC 00:08:25.631 - 00:08:25.971

W verbal fr [cp]
TC 00:08:27.381 - 00:08:27.981

C verbal fr un jury tu sais ce que c'est un jury ?
TC 00:08:29.621 - 00:08:31.168

W paraverbal euh
TC 00:08:32.124 - 00:08:32.364

C clavardage (j y r) jury
TC 00:08:31.684 - 00:08:35.439

C verbal fr attends
TC 00:08:32.904 - 00:08:33.274

C clavardage un jury
TC 00:08:35.439 - 00:08:46.239

W verbal fr jury
TC 00:08:39.959 - 00:08:40.359

C paraverbal mh
TC 00:08:40.799 - 00:08:41.159

W verbal fr ah jury je je je vois
TC 00:08:43.929 - 00:08:46.019

C paraverbal mh
TC 00:08:47.084 - 00:08:47.404

C clavardage (un) c'est un groupe de personnes qui vont tévaluer
TC 00:08:49.724 - 00:08:58.896

C clavardage t'évaluer
TC 00:08:58.896 - 00:09:01.473

C clavardage te donner une note, évaluer tes connaissances....
TC 00:09:01.473 - 00:09:09.342

W paraverbal ah
TC 00:09:04.184 - 00:09:04.894

C paraverbal mh
TC 00:09:13.899 - 00:09:14.109

CW3_2

C verbal fr tu as trou- tu as trouvé comment ce travail ?
TC 00:14:57.752 - 00:14:59.889

W verbal fr euh c'est c- c'est euh je trouve que [inc] ce est je faire je euh ju- j'ai ouvert mes yeux et euh j'ai euh j'ai vu beaucoup

de beaucoup d'étrangers euh de euh je j'avais dit euh et surtout il y avait beaucoup de françaises et quand je parle français ils étaient très contents

TC 00:15:01.131 - 00:15:32.861

C paraverbal rire
TC 00:15:32.981 - 00:15:33.911

W paraverbal rire
TC 00:15:32.561 - 00:15:32.921

C verbal fr mais le travail tu l'avais trouvé comment ?
TC 00:15:35.436 - 00:15:40.427

W verbal fr et
TC 00:15:35.726 - 00:15:36.086

C clavardage le travail
TC 00:15:37.084 - 00:15:38.974

C clavardage tu l'avais trouvé comment ?
TC 00:15:38.974 - 00:15:42.987

W verbal fr euh le euh [...]
TC 00:15:41.761 - 00:16:06.790

CW3_3

W verbal fr euh être un fonctionnaire c'est euh c'est c'est c'est c'est c'est c'est pire c'est pire
TC 00:32:31.873 - 00:32:39.820

C verbal fr oui
TC 00:32:31.956 - 00:32:32.366

W paraverbal rire
TC 00:32:38.642 - 00:32:40.340

C verbal fr c'est trop euh c'est trop monotone ?
TC 00:32:39.401 - 00:32:43.174

W verbal fr oui monotone
TC 00:32:44.037 - 00:32:44.897

C verbal fr oui
TC 00:32:45.067 - 00:32:45.837

W clavardage monotone
TC 00:32:45.061 - 00:32:52.561

C verbal fr ouais
TC 00:32:48.347 - 00:32:48.727

C paraverbal mh
TC 00:32:46.350 - 00:32:46.840

CW3_4

W verbal chn 现在嗯就是在中国就是有一个说法叫做 啃老族 啃老族，就是一个网络
TC 00:36:21.292 - 00:36:34.028

W clavardage 啃老族
TC 00:36:28.115 - 00:36:31.612

C verbal chn 啃老 啃老什么？
TC 00:36:32.907 - 00:36:34.996

W verbal chn 啃 啃老族
TC 00:36:35.031 - 00:36:37.111

C verbal chn 族啊啃老族
TC 00:36:37.658 - 00:36:39.308

W clavardage ken lao zu
TC 00:36:40.743 - 00:36:41.825

C verbal chn 啃老族
TC 00:36:42.143 - 00:36:42.883

W verbal chn 对
TC 00:36:41.743 - 00:36:41.923

W verbal chn 就是就是说嗯刚毕业的年青人 他挣的钱还不够他自己生活的所以他就要从他父母那里要钱 然后嗯跟他的父母住一起嗯吃嗯住一起 然后吃饭也在一起 然后这一群年轻人就叫做 啃老族
TC 00:36:42.963 - 00:37:06.614

CW4_1

C verbal chn 嗯我也喜欢 嗯在法国有 有很多人看过看过这个这部电影也喜欢。嗯，叫什么？在有很多 non 卖票 non? 叫什么？
TC 00:05:03.492 - 00:05:21.694

C paraverbal mh
TC 00:05:22.700 - 00:05:23.160

W verbal chn 票房
TC 00:05:23.410 - 00:05:23.970

C verbal chn 票什么？
TC 00:05:25.220 - 00:05:26.780

W verbal chn 票房 票房
TC 00:05:26.760 - 00:05:28.700

C verbal chn 票房
TC 00:05:27.830 - 00:05:28.450

C clarvardage 标房
TC 00:05:29.023 - 00:05:32.111

C verbal chn 票房
 TC 00:05:30.990 - 00:05:32.000

W verbal chn 对对
 TC 00:05:33.670 - 00:05:34.240

C paraverbal mh
 TC 00:05:34.530 - 00:05:34.910

CW4_2

W verbal fr euh euh tu peux me donner tous les genres de films euh comme
 euh le film euh d'épou- d'épouvante ? euh les films d'amour
 les films suspense euh etcetera
 TC 00:36:42.602 - 00:37:02.706

C paraverbal ah , mh
 TC 00:36:55.362 - 00:37:01.157

C paraverbal mh
 TC 00:37:03.582 - 00:37:04.302

W paraverbal rire
 TC 00:37:03.012 - 00:37:03.412

C verbal fr mh tu v- tu veux que je par exemple les films d'amour les
 films d'horreur les films
 TC 00:37:06.357 - 00:37:15.029

W paraverbal mh
 TC 00:37:11.163 - 00:37:11.583

W verbal fr d'ho- d'horreur ? d'horreur c'est quoi [?]
 TC 00:37:13.733 - 00:37:17.419

C verbal fr d'horreur
 TC 00:37:16.697 - 00:37:17.481

C clarvardage d'horeur
 TC 00:37:17.810 - 00:37:19.591

W verbal fr [inc]
 TC 00:37:18.369 - 00:37:18.969

C clarvardage film d'h(ireur)oreur
 TC 00:37:19.591 - 00:37:25.473

W verbal fr d'horreur oh d'accord films épouvan- épouvantables
 TC 00:37:20.729 - 00:37:26.920

C verbal fr films d'horreur ouais
 TC 00:37:27.310 - 00:37:28.648

W paraverbal euh
 TC 00:37:31.259 - 00:37:31.899

C verbal fr euh films policiers ouais
TC 00:37:37.726 - 00:37:39.206

W verbal fr euh et euh les films policiers ?
TC 00:37:32.961 - 00:37:36.891

W paraverbal euh
TC 00:37:41.446 - 00:37:42.106

C clarvardage film poli(vi)cier
TC 00:37:40.432 - 00:37:43.245

C clarvardage film d'horreur en chinois (c'est) ça se dit comment ?
TC 00:37:43.245 - 00:37:59.935

C verbal fr euh films d'espion ouais
TC 00:37:49.500 - 00:37:51.881

W verbal fr il y a le film euh d'espion ?
TC 00:37:44.156 - 00:37:47.281

W verbal chn 嗯恐怖片
TC 00:38:02.009 - 00:38:04.799

W clavardage 恐怖片
TC 00:38:06.428 - 00:38:11.953

C paraverbal ah
TC 00:38:13.044 - 00:38:13.604

W verbal chn 恐怖片
TC 00:38:11.974 - 00:38:12.714

CW5_1

C verbal fr euh ben non général- -fin ça dépend des personnes mais
généralement on se prête tous nos cours pour faire des
photocopies ou tu vois ?
TC 00:32:28.320 - 00:32:38.365

C verbal fr ouais ça arrive
TC 00:32:40.952 - 00:32:41.762

W paraverbal euh
TC 00:32:39.677 - 00:32:40.217

C paraverbal mh-mh
TC 00:32:43.477 - 00:32:43.837

W verbal fr j'ai beaucoup entendu parler euh euh de mon prof que les étu-
les étudiants chinois en france ils ils ont la difficulté de
prendre les notes parce que
TC 00:32:44.540 - 00:33:00.090

C verbal fr ouais

TC	00:32:59.250 - 00:32:59.640
W verbal fr	oui
TC	00:33:00.535 - 00:33:00.735
C verbal fr	ben comme les étudiants étrangers en chine c'est un peu pareil c'est difficile de pouvoir prendre des notes sur ce que tu entends , en fait le mieux pour toi je pense c'est que tu enregistres les cours
TC	00:33:01.265 - 00:33:13.915
W paraverbal	mh ?
TC	00:33:15.105 - 00:33:15.415
C verbal fr	comme ça après quand tu es chez toi tu peux les réécouter et et noter lentement ce que tu ce que tu veux quoi , tu comprends ?
TC	00:33:16.882 - 00:33:27.562
W paraverbal	euh , euh
TC	00:33:27.352 - 00:33:29.727
C verbal fr	attends enregistrer les cours
TC	00:33:30.647 - 00:33:33.306
C clavardage	enregistrer les cours
TC	00:33:29.824 - 00:33:34.348
W paraverbal	ah
TC	00:33:41.196 - 00:33:41.776
C clavardage	avec un dictaphone par exemple
TC	00:33:34.348 - 00:33:39.821
W verbal fr	ah di- dictaphone c'est quoi ?
TC	00:33:42.861 - 00:33:44.827
C verbal fr	c'est pas 录音机 ?
TC	00:33:44.474 - 00:33:46.208
W paraverbal	ah
TC	00:33:47.371 - 00:33:48.011
W verbal chn	啊我 [?]
TC	00:33:48.581 - 00:33:49.011
C verbal fr	c'est ça ?
TC	00:33:49.246 - 00:33:49.726
W verbal fr	oui je vois
TC	00:33:50.636 - 00:33:51.356
C paraverbal	mh
TC	00:33:51.616 - 00:33:52.056

Annexe 11 : Exemples de suggestions d'activités

Télé tandem Dalian-Lille 2012

Quelques sujets de conversation possibles

- Présentation de soi et de sa famille et le lieu natal
- L'université et la vie étudiante (organisation du système universitaire, organisation des cours, divertissements...)
- Les passe-temps
- Les voyages (les endroits visités, les transports utilisés, la « vie dans les transports », informations pratiques en vue d'un voyage...)
- Les traditions (fêtes nationales et régionales, rites, gastronomie, participations personnelles à des événements...)
- La musique
- L'actualité

Liens intéressants :

<http://www.univ-lille3.fr/fr/crl/parler-echanger/tandem/> rubriques en bas de la page pour des conseils pratiques

<http://www.univ-lille3.fr/fr/crl/parler-echanger/teletandem/> rubrique « quelques astuces » en bas de la page

<http://www.slf.ruhr-uni-bochum.de/tandem/inh01-fra.html> pour des suggestions articulées de sujets de conversation

Questions générales

Tout sujet abordé doit faire l'objet d'un accord préalable entre les partenaires. N'abordez pas des sujets dont votre partenaire ne veut pas parler et, au début, des sujets qui pourraient le/la mettre mal à l'aise (par exemple en lien avec la politique, la religion, le sexe...).

Nous conseillons de toujours préparer un ou plusieurs sujets de conversation avant le déroulement de la séance et de demander son accord à votre partenaire soit par mail soit à la fin de la séance précédente. De plus, si le sujet choisi le permet, *appuyez-vous sur un document* comme un article de journal, une chanson, une vidéo, une émission...

Les sujets les plus féconds sont ceux liés à la **culture** d'un pays, aux **us et coutumes**, à la **quotidienneté**. En traitant de ces sujets (mais cela pourrait être valable pour d'autres sujets aussi) un certain nombre de précautions sont à prendre

- Attention aux étiquetages. Si la compréhension de l'autre passe nécessairement par une abstraction, réduire un phénomène culturel à une définition univoque n'est jamais souhaitable, le pire étant une compréhension par stéréotypes.

- Distinguez entre des réalités objectives (événements, statistiques ...) et des expériences personnelles. Raconter son propre vécu est très important pour rendre la conversation intéressante. Néanmoins il faut garder à l'esprit que tout le monde ne vit pas de la même façon au sein d'une culture ou d'un pays. Pour une meilleure compréhension réciproque, essayez de trouver les points communs et les points différents entre les deux cultures, tout en sachant que chacun n'est pas porteur que d'une seule culture.

D'autres sujets d'intérêt sont normalement ceux qui ont affaire à la Civilisation, comme l'histoire, la littérature, l'histoire de l'art, la musique.

Les voyages peuvent être traités de différents points de vue. On peut s'intéresser à la façon de voyager dans le pays de l'autre ou aux sites intéressants visités ou qu'on voudrait visiter.

Si vous avez entendu parler d'un *fait d'actualité*, vous avez vu un *film* ou lu un *livre*, n'hésitez pas à demander à votre partenaire s'il/elle l'a fait aussi pour ensuite en parler.

Des sujets à discuter peuvent venir de vos passions et passe-temps ou de votre domaine professionnel.

A noter que si des recherches sur certains sujets peuvent être utiles, elles ont tendance à générer pendant la conversation des « exposés ». La conversation doit rester une interaction et ne pas devenir le monologue d'un partenaire.

Comment alimenter la conversation

Il n'y a pas de recette magique pour instaurer un dialogue. Cela étant, un certain nombre de facteurs pourrait aider.

Les conversations qui fonctionnent le mieux sont celles où l'on mélange l'aspect « culturel » et l'aspect « personnel ». Autrement dit où les deux partenaires commencent à discuter d'un élément d'une culture et ensuite passent à l'expérience personnelle de cet élément. Par exemple en parlant de la façon de fêter le nouvel an en Chine et en France, on pourrait commencer par des généralités et ensuite expliquer ce que l'on en pense et raconter son propre vécu.

Soyez ouvert et à l'écoute. Ne coupez pas le fil des pensées de votre partenaire, surtout s'il est en train de s'exprimer dans votre langue et a besoin de temps pour chercher les mots. Rappelez-vous que la gestion des tours de parole, dans certaines cultures, a affaire à la politesse.

Évitez les questions dont la réponse est seulement oui ou non, car elles ne permettent pas de déployer une conversation. Posez plutôt des questions du genre "qu'est-ce que vous pensez à propos de...".

Reprenez les formulations de votre partenaire pour essayer de lui faire préciser ses propos. Aussi essayez vous-mêmes de reformuler ses propos et les vôtres, ce qui vous aidera incidemment à développer votre vocabulaire aussi.

Posez des questions sur les corrections reçues mais sachez que votre partenaire est un locuteur natif et non un professeur de langues ; il ne connaît peut-être pas tout sur sa langue et sur les structures grammaticales de celle-ci. Par ailleurs rien n'empêche de chercher la solution ensemble.

Enfin sachez que l'humour est quelque peu problématique dans la mesure où il est grandement sujet à des variations culturelles, ainsi que l'ironie. Si vous voyez que votre phrase n'est pas bien comprise, n'hésitez pas à expliciter sa nature humoristique ou ironique.

Propositions d'activités

Session 1 : présentations et accords sur les sessions

La première prise de contact est très importante. Voici quelques conseils de sujets à aborder lors de vos présentations.

Après avoir échangé vos noms, vous pouvez dire aussi de quel pays vous venez et de quelle université. Qu'est-ce que vous étudiez ?

Un autre sujet intéressant serait de parler du pourquoi vous vous intéressez à la langue et à la culture de l'autre. De plus, quelles langues connaissez-vous ?

Vous pouvez ensuite décrire votre pays natal, votre famille et éventuellement votre maison. Si votre nom a une signification particulière, pourquoi ne pas l'expliquer à votre partenaire et lui demander si son nom porte une signification aussi.

Votre présentation peut continuer en parlant de vos passe-temps préférés. Depuis quand vous avez ces passions ? Comment sont-elles nées ? Et est-ce que vous en partagez certaines avec votre partenaire ?

... et pendant votre conversation, n'hésitez pas à poser des questions à l'autre pour aller plus dans le détail !

Après (ou pendant) ces présentations, dans cette première session il est important d'expliquer à l'autre personne qu'est-ce que vous vous attendez de la participation au télétandem :

- Proposez des sujets dont vous aimeriez parler et demandez-lui s'ils lui intéressent aussi
- Si vous voulez apprendre du vocabulaire ou vous faire corriger sur certaines choses.

Enfin, accordez vous sur le sujet de conversation de la prochaine session.

Session : là d'où je viens... (Parler des lieux)

Si vous et votre partenaire êtes d'accord, vous pouvez parler du même sujet dans les deux langues. Voici une liste de suggestions qui peut vous accompagner pendant l'heure de la session afin de parler de certains lieux significatifs pour vous. Quand 30 minutes sont passées, n'oubliez pas de changer de langue !

Chacun de vous est porteur d'une langue qui est rattachée à plusieurs lieux, cultures, traditions. Voici quelques suggestions pour en approfondir la connaissance. Avant tout quelle est votre ville natale ? Votre famille y habite depuis longtemps ? Est-ce qu'il s'agit d'une ville connue ? Si votre partenaire la connaît, demandez-lui qu'est-ce qu'il/elle connaît de cette ville. Enrichissez ensuite sa connaissance de cette ville en rajoutant des informations qu'il/elle ne connaît pas encore. Si par contre votre partenaire ne connaît pas votre ville, vous n'avez que l'embarras du choix : il/elle a tout à découvrir ! Si non, quels sont les lieux de votre ville que vous aimez le plus ? Pourquoi cette préférence ? Est-ce que dans la ville de votre partenaire il y a des lieux similaires ? Eventuellement, vous pouvez aussi montrer ces lieux à travers un site comme [maps.google.fr](https://www.google.fr/maps) Une autre façon de parler de votre ville est de présenter les endroits auxquels certaines de vos mémoires sont attachées. Ou peut-être des anecdotes amusants ? (souvenir de famille, avec les amis...)

A la fin de la session, faites un petit bilan :

- Est-ce que vous avez trouvé le sujet intéressant ?
- Est-ce que votre partenaire voudrait changer quelque chose de votre façon de l'aider ?
- Est-ce que l'aide de votre partenaire vous convient-elle ? Ou alors vous aimeriez changer quelque chose, par exemple moins/plus d'interventions de sa part...

... et bien sûr, accordez vous sur le prochain sujet de conversation.

Session : être étudiant(e) en France et en Chine. (Discuter avec des images)

A travers ce genre d'activité vous pouvez développer la question des regards croisés. Rappelez-vous toujours de corriger et de vous faire corriger selon les accords que vous avez pris.

Pour commencer, je vous propose d'utiliser des images (voir ci-dessous). Choisissez deux images qui d'après vous représentent la situation des étudiants en France et deux qui représentent la situation des étudiants en Chine.

Dévoilez ensuite à votre partenaire vos choix et découvrez les siens. Avant tout, justifiez tous les deux vos choix. Ensuite, cherchez à comprendre d'où ces représentations viennent (vécu, lecture d'articles, récits d'autres personnes...).

Est-ce que les choix de votre partenaire vous ont surpris ? Pourquoi ?

Après cette activité, vous pouvez passer à discuter des différents points. Aussi, pensez à toujours aborder ces sujets des deux points de vue du général/sociétal et du vécu/personnel.

- Avant tout est-ce que vous étudiez près de chez vous ? Vous logez où ? C'est pratique ? Généralement en France et en Chine ça se passe comment ?
- Est-ce que vous avez beaucoup d'heures de cours ? Beaucoup de travaux à rendre ?
- Quelle est la relation avec vos camarades de cours ? Y-a-t-il de l'amitié, de la compétition...?
- Après les études, quel type de travail vous souhaiteriez trouver ? Est-ce que en France/Chine, maintenant c'est facile de trouver en travail dans ce secteur ?

Encore une fois, n'oubliez pas de prendre 5 minutes pour faire un bilan de la session et décider le sujet de la prochaine session.

Ce genre d'activité peut être faite avec d'autres sujets aussi en allant chercher les images sur des sites comme images.google.fr





Session : une petite interview (Questionner l'autre sur ce qu'il/elle pense sur des questions de société)

Pour cette quatrième session, je vous propose un petit jeu de rôle pour avoir des « regards croisés » sur vos cultures. Contrairement aux sessions précédentes, les sujets peuvent être différents dans les deux parties.

Vous allez jouer le rôle de l'intervieweur dans votre langue maternelle, et de l'interviewé dans votre langue d'apprentissage

Avant la session, préparez cinq questions sur la parité hommes-femmes ou tout autre thème de votre choix. Ces questions doivent être assez larges pour pouvoir être posées à propos de la situation en France et de la situation en Chine.

Ces questions peuvent porter par exemple sur ce que votre partenaire pense sur la réelle existence d'une telle parité, sur le poids de la tradition sur la situation actuelle, sur les différences entre villes et campagnes, sur les regards différents portés par la société sur les hommes et les femmes (au travail, dans le ménage familial, par rapport à l'âge, en cas de divorce...) ...

Ensuite, vous pouvez discuter à partir des réponses en comparant la situation dans les deux pays et en vous basant sur des cas particuliers que vous connaissez.

Comme d'habitude, un petit bilan à la fin de la session pourra vous aider à faire le point et à décider le sujet de la session suivante.

Ce genre d'activité peut aider à commencer des discussion sur d'autres sujets. Pour une liste de débats possibles, voir

http://www.lb.refer.org/fle/cours/cours1_CO/exp_or/dossier_telecharger/exemples%20de%20sujets%20de%20debat%20a%20l'oral.pdf