

DOI : 10.35662/unine-these-3042

Université de Neuchâtel  
Faculté des sciences du langage

Thèse de doctorat  
présentée par

Clément Zürn

2023

«ce matin je (.) mangE une banane»

L'expression du passé dans des interactions  
avec des apprenants débutants  
du français L3

Sous la direction de  
Prof. Dr. Simona Pekarek Doehler

Composition du jury:

Prof. Dr. Mirjam Egli Cuenat, FHNW Pädagogische Hochschule Nordwestschweiz  
Prof. Dr. Alain Kamber, Institut de langue et civilisation françaises, Université de Neuchâtel  
Prof. Dr. Simona Pekarek Doehler, Centre de linguistique appliquée, Université de Neuchâtel  
Prof. Dr. Anita Thomas, Dépt de bilinguisme et didactique des langues étrangères, Université de Fribourg

Projet rendu possible grâce au soutien de:  
swissuniversities  
Pädagogische Hochschule Zürich



## IMPRIMATUR

La Faculté des lettres et sciences humaines de l'Université de Neuchâtel, sur les rapports de Mme Simona Pekarek Doehler, directrice de thèse, professeure, Université de Neuchâtel ; Mme Mirjam Egli, professeure, Pädagogische Hochschule, Fachhochschule Nordwestschweiz ; M. Alain Kamber, professeur titulaire, Université de Neuchâtel ; Mme Anita Thomas, professeure, Université de Fribourg autorise l'impression de la thèse présentée par M. Clément Zürn en laissant à l'auteur la responsabilité des opinions énoncées.



Neuchâtel, le 8 décembre 2022

Le doyen  
Louis de Saussure



## Résumé

*La thèse présente une analyse qualitative des différents moyens linguistiques, discursifs et interactionnels auxquels ont recours sept élèves du premier cycle du secondaire (10<sup>e</sup> degré HARMOS) pour parler d'événements passés. L'étude longitudinale se base sur un corpus d'environ sept heures d'enregistrements vidéo rassemblés au cours de l'année scolaire 2017-2018 dans trois écoles du canton de Zurich. Les interactions d'environ dix minutes chacune ont eu lieu en-dehors de la salle de classe, dans le but de créer une situation de communication présentant les caractéristiques d'une conversation naturelle. L'analyse et l'interprétation des données a été faite selon la méthode de l'analyse conversationnelle et porte en particulier sur la morphologie verbale du passé ainsi que sur l'utilisation de stratégies conversationnelles visant à surmonter des difficultés de production ou d'intercompréhension. L'étude vise un double objectif: (i) analyser la compétence à raconter au passé d'apprenants scolaires de niveau élémentaire, et cela dans une perspective holistique qui tient compte des dimensions à la fois linguistiques et interactives; (ii) identifier les processus interactifs, verbaux et mimogestuels mis en œuvre par l'interlocuteur expert afin de soutenir la production des récits (étayage). Par (i), la thèse contribue à une meilleure connaissance à la fois du développement de la morphologie verbale et du développement de la compétence interactive d'apprenants débutants en milieu scolaire. Par (ii) elle élargit nos connaissances sur la complexité des processus d'étayage en interaction et plus généralement des stratégies visant à surmonter des obstacles communicatifs, par une attention prêtée à l'interface entre les conduites verbale et mimogestuelle.*

## Zusammenfassung

*Das zentrale Thema dieser Arbeit ist eine qualitative Analyse der von sieben Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I (10. Schuljahr HARMOS) verwendeten Sprachmittel, mit denen sie in der Fremdsprache Französisch über Ereignisse in der Vergangenheit berichten. Die qualitative Längsschnittstudie basiert auf ca. sieben Stunden Videomaterial, das über das Schuljahr 2017-2018 in drei Schulen des Kantons Zürich gesammelt wurde. Die ca. zehnminütigen Gespräche fanden ausserhalb des Klassenzimmers statt, damit die Kommunikationssituation Merkmale einer authentischen Konversation aufweist. Die Analyse und die Interpretation der Daten erfolgt nach der Methode der Konversationsanalyse. Sie fokussiert einerseits auf die Anwendung der Verbmorphologie des passé composé, andererseits auf den Einsatz von Konversationsstrategien zur Überwindung von Produktions- und Kommunikationsschwierigkeiten. Die Studie verfolgt damit ein doppeltes Ziel: (i) erstens wird die Kompetenz von Lernenden, über Vergangenes zu berichten, aus einer ganzheitlichen Perspektive analysiert, d.h. unter Berücksichtigung sowohl der sprachlichen als auch der interaktiven Dimension; (ii) zweitens werden interaktive Prozesse verbaler und non-verbaler Art identifiziert, durch die der kompetente Sprecher bzw. die kompetente Sprecherin die Produktion von Erzählungen unterstützt. Durch (i) soll die Arbeit zu einem besseren Verständnis der Interaktionsprozesse beitragen, die den Erwerb verbaler Morphologie und die Entwicklung interaktiver Kompetenzen in einem schulischen*

*Umfeld begünstigen. Durch (ii) soll das Wissen über die Komplexität von Scaffolding in der Interaktion und über Strategien zur Überwindung kommunikativer Hindernisse erweitert werden, indem auf die Schnittstelle zwischen verbalem und non-verbalem Verhalten geachtet wird.*

## **Abstract**

*The thesis presents a qualitative analysis of the linguistic and interactive tools used by seven lower secondary school students (10th degree HARMOS) when it comes to narrating what they have been doing in the past. The longitudinal study is based on a corpus of approximately seven hours of video recording, collected over one school year (2017-2018) in three secondary schools of Canton Zurich. The interactions took place outside the classroom, with the aim of creating a situation with some characteristics of an authentic conversation. The interpretation of the data was made according to the method of conversational analysis. It focuses on the use of past morphology and conversational strategies aimed at overcoming production or communication difficulties. The study has a dual objective: (i) analyse the ability to produce accounts of past events by elementary school learners, from a holistic perspective that considers both linguistic and interactive dimensions; (ii) identify the interactive verbal and mimogestural processes used by the L1 speaker to support the production of stories. With (i), the thesis contributes to a better knowledge of both the development of verbal morphology and the development of interactive competences of beginner learners in a school environment. With (ii) it broadens our knowledge of the complexity of supporting interactional processes and more generally of strategies aimed at overcoming communicative obstacles, by paying attention to the interface between the participants' verbal and mimogestural behaviour.*

**Mots-clés:** *compétence en interaction, interactions en français L2, acquisition d'une L2, analyse conversationnelle, expression du passé, morphologie verbale du passé, stratégies conversationnelles, didactique du français L2*

**Keywords:** *interactional competence, L2 French interaction, L2 acquisition, Conversation Analysis, expressing past, use of past morphology, conversational strategies, French L2 methodology*

## Table des matières

Résumé.....	3
Zusammenfassung.....	3
Abstract.....	4
Table des graphiques et tableaux .....	8
Table des illustrations .....	9
Remerciements .....	11
1. Introduction .....	13
I. PARTIE THÉORIQUE .....	19
2. Acquisition de l'expression du passé en français L2 .....	19
2.1 Délimitation du champ d'observation .....	20
2.1.1 Narration et fiction .....	20
2.1.2 Exigences contradictoires .....	21
2.2 Marquage de la dimension temporelle .....	23
2.2.1 La morphologie verbale .....	23
2.2.2 Le lexique.....	24
2.2.3 L'ordre des mots.....	24
2.2.4 La cohésion du discours .....	25
2.3 Le système temporel du français .....	26
2.3.1 Groupes verbaux.....	26
2.3.2 Système temporel hybride.....	26
2.3.3 Le passé composé.....	26
2.3.4 Autres temps du passé.....	27
2.3.5 Opacité de la conjugaison à l'oral .....	28
2.4 L'expression du passé en allemand.....	29
2.5 La notion d'interlangue.....	30
2.6 Stades d'acquisition de la référence au passé.....	34
2.6.1 Klein et Perdue: la variété de base .....	35
2.6.2 Les six stades développementaux selon Bartning et Schlyter .....	38
2.7 Le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues.....	43
2.7.1 Niveau A1: Répondre à des besoins immédiats .....	47
2.7.2 Niveau A2: Raconter une histoire sous forme d'une simple liste de points .....	47
2.7.3 Niveau B1: Raconter des expériences et des événements.....	48
2.7.4 Limites du Cadre de référence .....	48
2.8 Acquisition de la morphologie verbale.....	50

2.8.1 Redondance de la morphologie verbale .....	50
2.8.2 Processus de morphologisation .....	51
2.8.3 Missing Surface Inflection .....	55
2.8.4 Usage-based grammar .....	56
2.8.5 La fréquence et la saillance .....	58
2.8.6 Les séquences préfabriquées .....	59
2.8.7 Phénomènes de surgénéralisation .....	61
2.9 Synthèse .....	63
3. Rôle de l'interaction dans l'acquisition d'une L2 .....	65
3.1 Approches interactionnistes de l'acquisition d'une L2 .....	65
3.2 La communication exolingue .....	68
3.2.1 Étayage en interaction .....	69
3.2.2 Stratégies conversationnelles .....	73
3.2.3 Séquences de réparation .....	77
3.2.4 Le contrat didactique .....	82
3.2.5 Séquences potentiellement acquisitionnelles .....	83
3.2.6 Peut-on considérer la communication en classe de L2 comme exolingue? .....	84
3.3 L'analyse conversationnelle et l'acquisition d'une L2 .....	87
3.3.1 Structure conversationnelle .....	88
3.3.2 Entrée dans le tour et maintien du floor .....	90
3.3.3 La notion de face .....	92
3.3.4 Conduite mimogestuelle .....	92
3.3.5 Pauses et interruptions .....	95
3.3.6 La reprise .....	97
3.4 Synthèse: Apprentissage en interaction .....	100
4. Conclusions de la partie théorique et questions de recherche .....	104
II. MÉTHODOLOGIE .....	107
5. Contexte général .....	107
6. L'expression du passé dans le manuel <i>dis donc!</i> .....	109
7. Étude préliminaire .....	116
8. Données et choix de l'échantillonnage .....	118
9. Récolte des données .....	123
10. Choix relatifs à la transcription des données .....	126
10.1 Transcription du /E/ .....	126
10.2 Actions mimogestuelles .....	127
III. ANALYSE DES DONNÉES ET DISCUSSION .....	129
11. Analyse de deux séquences et définition des axes de recherche .....	129

11.1	Formulation des questions par l'enquêteur .....	129
11.2	Première séquence: Je (..) bin dihome gsi .....	132
11.3	Deuxième séquence: L'homme de la past.....	136
12.	Modèle du traitement de la parole en interaction exolingue .....	140
13.	Décodage .....	144
13.1	Gestion de l'incompréhension .....	144
13.2	Faire des hypothèses .....	145
13.3	Saisir le cadre temporel d'une question.....	148
14.	Conceptualisation.....	151
14.1	Réponse en un élément.....	153
14.2	Énumération.....	155
14.3	Émergence du récit .....	158
14.4	Niveau et progression des élèves.....	160
15.	Codification: morphologie verbale.....	163
15.1	Six catégories morphologiques pour l'expression du passé.....	163
15.1.1	Catégorie I: Absence de verbe .....	165
15.1.2	Catégorie II: Verbe au présent .....	169
15.1.3	Catégorie III: Absence d'auxiliaire .....	173
15.1.4	Catégorie IV: Absence de participe .....	176
15.1.5	Catégorie V: Passé composé avec l'auxiliaire avoir .....	176
15.1.6	Catégorie VI: passé composé avec l'auxiliaire <i>être</i> .....	179
15.2	Emploi de l'imparfait .....	181
15.3	La reprise.....	184
15.4	Séquences préfabriquées .....	186
15.5	Surgénéralisation.....	188
15.6	Niveau et progression des élèves.....	190
16.	Gestion des tours de parole.....	192
16.1	Entrée dans le tour .....	192
16.2	Maintien du floor.....	195
16.3	Marquage de fin de tour.....	197
17.	Discussion des résultats.....	200
IV.	PERSPECTIVES DIDACTIQUES.....	209
	Bibliographie .....	214
	Annexe 01 Attestation de non-plagiat .....	223
	Annexe 02 Formulaire d'autorisation des parents d'élèves.....	224
	Annexe 03 Conventions de transcription .....	226
	Annexe 04 Corpus complet.....	227

**Table des graphiques et tableaux****Tableau 1**

Les six niveaux de compétences et leurs dénominations.

Inspiré de: Conseil de l'Europe 2001 ..... 44

**Graphique 1**

Profil fictif des besoins dans une langue supplémentaire.

Conseil de l'Europe 2018 ..... 45

**Graphique 2**Fréquence des formes verbales des données d'input adressées à  
des apprenants adultes et enfants

Thomas 2020 ..... 59

**Graphique 3**

Stratégies communicationnelles

Adapté de Bange 1992..... 75

**Tableau 2**Étapes de l'introduction de la narration au passé dans *dis donc!*..... 111**Graphique 4**

Compétences à la fin de l'école primaire et à la fin du niveau secondaire I

CDIP 2011 ..... 119

**Tableau 3**

Tableau des informatrices et informateurs ..... 121

**Graphique 5**

Répartition des sessions d'entretien sur l'année scolaire

Source: schulferien.org..... 123

**Graphique 6**

Schéma prosodique d'une question-type en communication exolingue ..... 130

**Graphique 7**

Traitement de la parole en situation exolingue ..... 141

**Tableau 4**

Classification des formes morphologiques verbales pour l'expression du passé..... 164

## Table des illustrations

### Illustration 1

*dis donc!* 7E, Unité 4, Activité 2A, page 14

© Lehrmittelverlag Zürich ..... 113

### Illustration 2

*dis donc!* 7E, Unité 4, Activité 2A, page 15

© Lehrmittelverlag Zürich ..... 114

### Illustration 3

Fiches pour faire parler les élèves

© C. Zürn ..... 124

### Illustration 4

Fiche *Qu'est-ce que tu as fait pendant tes vacances d'été?*

© C. Zürn ..... 129

**Illustration 5:** Arrêt sur image / Corpus C. Zürn ..... 138

**Illustration 6:** Arrêt sur image / Corpus C. Zürn ..... 138

**Illustration 7:** Arrêt sur image / Corpus C. Zürn ..... 138

**Illustration 8:** Arrêt sur image / Corpus C. Zürn ..... 139

**Illustration 9:** Arrêt sur image / Corpus C. Zürn ..... 139

**Illustration 10:** Arrêt sur image / Corpus C. Zürn ..... 144

**Illustration 11:** Arrêt sur image / Corpus C. Zürn ..... 148

**Illustration 12:** Arrêt sur image / Corpus C. Zürn ..... 149

**Illustration 13:** Arrêt sur image / Corpus C. Zürn ..... 150

**Illustration 14:** Arrêt sur image / Corpus C. Zürn ..... 150

**Illustration 15:** Arrêt sur image / Corpus C. Zürn ..... 166

**Illustration 16:** Arrêt sur image / Corpus C. Zürn ..... 175

**Illustration 17:** Arrêt sur image / Corpus C. Zürn ..... 175

**Illustration 18:** Arrêt sur image / Corpus C. Zürn ..... 175



## Remerciements

Ces lignes, rédigées quelques jours avant la remise de ma thèse, sont destinées à en faire l'ouverture. Elles coïncident avec la fin d'une aventure. Au moment de mettre le point final, j'ai une pensée pour les personnes sans le soutien, les conseils et la compréhension desquelles un tel projet n'aurait pas été envisageable.

Pour commencer, j'aimerais remercier ma directrice de thèse, Professeure Simona Pekarek Doehler, d'avoir accepté de me guider dans cette recherche. J'ai beaucoup apprécié sa conduite de thèse et ai grandement profité de l'expertise de ses recommandations et de ses aiguillages. La collaboration et les échanges avec son équipe de doctorantes et de doctorants ont également été d'un précieux soutien. Un grand merci à chacune et à chacun d'entre eux.

Je remercie les experts, Prof. Mirjam Egli Cuenat, Prof. Anita Thomas et Prof. Alain Kamber, qui, par leur retour sincère et constructif sur la version pré-définitive de cette thèse, m'auront, je l'espère, permis d'y apporter des améliorations substantielles.

Je remercie swissuniversities et la Haute École Pédagogique de Zurich de leur généreux soutien financier ainsi que mes responsables hiérarchiques et mes collègues de la Haute École Pédagogique de Zurich. C'est un luxe de pouvoir consacrer un temps si important à une recherche personnelle après vingt-ans de pratique professionnelle. Ce travail a d'ores et déjà des répercussions sur mon enseignement de la didactique du français L2 et les retours critiques des étudiantes et étudiants sur les modèles présentés ont été bénéfiques. Je suis convaincu qu'il continuera à enrichir mon travail de didacticien en y ajoutant des perspectives nouvelles.

Je remercie les enseignantes et enseignants qui ont mis leurs classes à disposition ainsi que les élèves qui ont participé à cette étude. Je garderai un souvenir ému des entretiens qui constituent la colonne vertébrale de cette recherche.

Je remercie mes parents, qui ont accepté de relire ce travail et de me donner un retour critique, mon partenaire Daniel Reddy ainsi que mes proches, qui m'ont toutes et tous apporté un soutien sans faille.



## 1. Introduction

La présente recherche est consacrée à la réalisation en interaction de l'expression du passé par des apprenantes et des apprenants<sup>1</sup> du français L3 en milieu scolaire. Elle a été effectuée à partir d'un corpus d'interviews réalisés avec sept élèves du secondaire inférieur scolarisés dans le Canton de Zurich, ayant suivi trois années de cours de français et cinq années de cours d'anglais. En dépit de trois années d'enseignement du français, ces élèves sont considérés comme débutants dans le sens où ils se trouvent au niveau A1 et A2 selon le Cadre commun de référence pour les langues (Conseil de l'Europe 2001).

Le choix de l'expression du passé comme champ d'observation s'est d'abord fait de manière intuitive. Il semblait manifeste que l'émergence de la temporalité correspondait à un moment décisif dans l'acquisition d'une langue seconde en milieu scolaire. C'est le stade où les apprenants dépassent le *hic et nunc*. Alors que jusque-là, les outils langagiers à leur disposition leur permettaient d'exprimer des besoins immédiats ou d'informer sur leur situation actuelle, ils sont dès lors capables de situer leur propos dans un espace temporel pluridimensionnel. Toute adolescente aborde son apprentissage d'une L2 avec un bagage personnel. La référence au passé lui permet de partager des souvenirs, de dire qui elle est en fonction de ce qu'elle a vécu préalablement. Dans la situation particulière que représente le milieu scolaire obligatoire, les élèves d'une même classe se connaissent en général bien. Les activités portant sur l'emploi du présent, comme se présenter, dire ce qu'on aime ou parler de ses animaux domestiques (pour ne citer que quelques activités typiques de l'enseignement des langues vivantes au niveau débutant) comportent rapidement le danger de devenir répétitives. L'accès au passé grammatical permet une ouverture sur l'inconnu, sur une partie de sa vie encore ignorée de l'enseignante ou de ses camarades.

En même temps, l'introduction des temps du passé représente un défi particulier pour les élèves apprenant le français comme L2 ou L3. Dans le curriculum scolaire, le traitement du passé composé s'étale en général sur une longue période et son introduction cyclique s'accompagne de nombreuses erreurs de conjugaison souvent déroutantes pour les enseignantes et enseignants qui s'attendent à une mise en application plus automatique. C'est souvent en citant l'exemple

---

<sup>1</sup> La présente thèse a été rédigée en tenant compte dans la mesure du possible de l'écriture épiciène. Pour éviter lourdeurs et monotonie, je renonce parfois à nommer les deux genres pour alterner le masculin et le féminin. Dans les deux cas, cela inclut les deux genres.

du passé composé que les didacticiennes et didacticiens du français L2 explicitent l'idée qu'une forme apprise ne correspond pas automatiquement à une forme acquise.

L'intuition décrite ci-dessus se vérifie au vu du nombre important d'études traitant de l'acquisition de l'expression du passé dans la littérature scientifique. Informer autrui sur des événements passés fait partie des compétences qui font de nous des acteurs sociaux, comme le constatent Pekarek Doehler & Berger (2016: 557): «Storytelling is ubiquitous to our social lives.» L'acquisition d'outils linguistiques et interactionnels permettant l'expression du passé est incontournable pour quiconque cherche à s'intégrer à une communauté linguistique. C'est bien sûr vrai pour l'acquisition de la langue première (désormais L1); mais ça l'est tout autant dans le cas d'une langue seconde ou tierce (désormais L2 et L3<sup>2</sup>). Situer des événements dans le temps correspond à un système complexe, donnant lieu à un haut degré de subtilité. Devant cette complexité, il est facile d'imaginer l'effort cognitif que représente une mise en opération dans une situation d'interaction pour un apprenant débutant du français L3. La construction d'un récit cohérent dépasse la simple maîtrise de la morphologie temporelle. Elle pose des problèmes à de nombreux niveaux: phonologique, lexical, morphologique et syntaxique d'une part, mais également pragmatique et interactionnel.

Comme le confirment Granfeldt & Schlyter (2005: 7) dans l'introduction à un volume consacré à l'acquisition et à la production de la morphologie flexionnelle à travers différents corpus, le développement de la morphologie verbale est depuis de nombreuses années au cœur des discussions menées en acquisition des langues secondes. Plusieurs études confirment le rôle décisif que joue l'expression temporelle – à l'instar de l'expression spatiale – tant dans la cognition humaine que dans les recherches sur l'acquisition linguistique:

«Time and space are probably the two most fundamental categories of human cognition.» (Klein & Perdue 1997: 320)

«Le système temporel et modal [...] est depuis longtemps considéré comme étant très important pour le développement.» (Bartning & Schlyter 2004: 283)

---

<sup>2</sup> Nous évitons intentionnellement les termes ambigus de *langue maternelle* et de *langue étrangère*. Dans le cadre de ce travail, le terme L1 se rapportera généralement à la langue de scolarisation, en l'occurrence l'allemand (en tenant compte de la situation de diglossie propre à la Suisse alémanique et du fait que 30% des élèves étudiés parlent une autre langue à la maison). Nous utiliserons généralement le terme de L2 de manière générique pour décrire ce qu'on appelle communément *langue étrangère*, même si, comme nous l'avons vu au début, le français correspond pour les élèves étudiés à la L3 après l'anglais. Hutterli et al. (2008) exposent de manière détaillée la problématique liée à l'utilisation de ces différents termes.

«L'exploitation émergente des conjugaisons du passé [...] offre un champ d'observation particulièrement riche.» (Michot & Pierrard 2016: 1)

Les études confirment également que dépasser la référence au présent représente un défi particulier pour les apprenants:

«Dans la dimension temporelle, la référence à un événement présent, qui est le temps non marqué, est généralement plus accessible que la référence à un événement passé ou futur.» (Bassano et al. 2001, 93)

Sur la base de ce constat, de nombreux auteurs cherchent à savoir comment se met en place la référence au passé dans le processus d'acquisition d'une L2. Alors que s'exprimer sur le passé correspond à des concepts plus ou moins universels dans les langues du monde (Howard 2017), les processus qui sous-tendent son acquisition sont d'autant plus complexes que le marquage morphologique et discursif de l'expression du temps, de l'aspect et de la modalité diffère d'une langue à l'autre.

La présente recherche se situe à la croisée des chemins entre différentes disciplines. D'une part, elle propose une passerelle entre linguistique et didactique des langues étrangères. Si ces deux domaines partagent un objet d'étude commun, visant à la compréhension de la manière dont se déroule l'acquisition ou l'apprentissage d'une langue, elles proposent des pistes de travail différentes, parfois contradictoires (Beacco 2001; Pekarek 2006; Véronique 2014; Detey 2017). Véronique (2014: 30) parle même de «dialogue difficile». Non seulement les approches théoriques diffèrent, mais linguistes et didacticiennes ne poursuivent pas le même objectif et n'utilisent pas les mêmes méthodes de travail. Pour reprendre l'analyse pertinente de Beacco (2001: 3),

«les jonctions ne sont pas encore effectuées entre théories de l'apprentissage et théories de l'enseignement, entre théories de l'enseignement et théories de la politique linguistique éducative, ce qui supposerait que chacun de ces territoires soit lui-même stabilisé.»

La recherche sur l'acquisition linguistique est une discipline d'observation, poursuivant des buts d'explication de phénomènes de manière objective, et tentant de dégager des parcours d'apprentissage en termes d'évolution de systèmes intermédiaires. La didactique des langues étrangères est, quant à elle, une discipline d'intervention, préoccupée par la mise en place de dispositifs pédagogiques pour permettre aux apprenants de s'approprier des outils permettant la compréhension et la production de la langue à l'oral comme à l'écrit (voir Detey 2017). Elle s'inscrit dans un cadre institutionnel et est, de ce fait, dépendante d'une légitimation sociale et donc «tributaire de ses résultats» (Beacco 2001: 3-4).

La linguistique appliquée, champ d'étude interdisciplinaire, tente de remédier à ce manque de dialogue et de construire des ponts entre une étude formelle et structuraliste du langage et les différents domaines – dont la didactique – qui visent à une mise en application sur le terrain. En cela, elle se penche en particulier sur les pratiques sociales du langage et appréhende la langue dans ses multiples dimensions, en particulier la dimension socio-communicative, et cherche ainsi à fédérer les différentes approches.

Cette étude qualitative et longitudinale s'inscrit dans le champ de l'analyse conversationnelle. Un corpus d'entretiens réalisés avec sept élèves du secondaire inférieur du Canton de Zurich formera le point de départ d'une analyse précise d'extraits de communication exolingue, destinée à déterminer dans quelle mesure la participation active à une interaction représente un cadre didactique favorable à la progression de l'interlangue.

En guise d'illustration, revenons sur la citation qui sert de titre à ce travail. La voici dans son contexte, retranscrite selon les conventions de l'analyse conversationnelle<sup>3</sup>:

05	CLE	<b>qu'est-ce que tu as fait ce matin?</b>
06	ILE	<b>je (.) mangE une +banane,+</b> <i>+regard &gt; CLE+</i> <i>+acquiesce de la tête+</i>
07	ILE	<b>et +depuis+ je (.) +allE à l'école.+</b> <i>+regard &gt; plafond+ +regard &gt; CLE+</i>
08	CLE	<b>mhmh</b>

Exemple 1 (Je mangE une banane, ILE 04, lignes 05-08)

Une analyse sommaire de cet extrait illustre de quelle manière le travail cognitif et le travail interactif sont liés (Pekarek Doehler 2006: 127). En dépit de quelques hésitations menant à un débit plus lent (cf. Pekarek Doehler & de Pietro. 2008) ainsi que de problèmes de conjugaison, l'acte communicatif ne semble pas poser de problème. ILE comprend la question et y donne une réponse satisfaisante au niveau du message, réponse qui est ratifiée par une vocalisation non-lexicale (ligne 8) de la part de CLE. On constate également l'importance des regards et de la mimogestuelle pour un bon déroulement de l'interaction, un phénomène qui joue un rôle régulateur particulièrement important en communication exolingue. En ce qui concerne la morphologie verbale, ILE utilise une tournure normalement défectueuse: le pronom sujet *je* n'est pas suivi d'un auxiliaire, comme on serait susceptible de l'attendre, mais respectivement des formes /mãze/ et /ale/, que nous transcrivons /mangE/ et /allE/ pour éviter toute interprétation (Grangot 2005; Thomas 2005; Brissaud & Chevraut 2013). Nous verrons dans ce travail que cette forme

<sup>3</sup> Les conventions de transcription utilisées dans ce travail sont abordées au chapitre 10. Une vue d'ensemble se trouve dans l'annexe 03.

*sujet-pronom + verbe à flexion indéterminée* est fréquente à ce niveau de l'apprentissage. Finalement, une analyse de l'extrait orientée sur les compétences et non sur les déficits montre qu'ILE a recours à des stratégies communicationnelles qui lui permettent de structurer son discours. Elle dispose d'un schéma argumentatif qui lui vient probablement de sa L1 et est capable de le transférer en partie dans la L3.

Voici un aperçu de ce dont traitera la troisième partie (III) de ce travail, consacrée à l'analyse et à la discussion des données. Avant d'en arriver là, la partie théorique (I) dresse l'état actuel de la recherche dans deux chapitres consacrés pour le premier à l'acquisition de la référence au passé en L2 et pour le second au rôle que joue l'interaction dans l'acquisition d'une L2. La partie II est consacrée à la méthodologie et présentera la manière dont s'est déroulée la constitution du corpus et reviendra accessoirement sur l'introduction des temps du passé dans le manuel *dis donc!* utilisé dans les classes étudiées. Finalement, la quatrième partie (IV) présentera quelques conclusions didactiques et ouvrira la perspective d'une prise en compte des résultats en classe de français L3 ainsi que dans la formation des enseignantes et enseignants de FLE.



## I. PARTIE THÉORIQUE

La partie théorique s'articule en deux grands chapitres. Le premier (chapitre 2) traite de l'acquisition de la référence au passé en L2, s'appuyant pour cela sur des recherches fonctionnalistes, qui proposent des schémas concluants pour décrire l'acquisition de l'expression du passé en L2, puis sur les échelles globales de compétence établies dans le Cadre Européen commun de référence pour les langues (Conseil de l'Europe 2018). Il s'agira de délimiter les différents stades d'apprentissage que l'apprenante parcourt avant de disposer d'une morphologie verbale fonctionnelle ainsi que d'éléments lexicaux et discursifs permettant de faire référence au passé de manière efficace. Le chapitre 3 s'intéressera au rôle que joue l'interaction dans l'acquisition d'une L2, afin d'identifier, en contexte, «les facteurs communicatifs qui favorisent le développement linguistique» (Perdue 1993, cité par Granget 2004: 40). Dans le chapitre 4, nous présenterons les lacunes dans la recherche et formulerons les questions de recherche.

### 2. Acquisition de l'expression du passé en français L2

Comme nous l'avons vu dans l'introduction, l'expression du passé représente un champ d'observation particulièrement intéressant lorsqu'il s'agit d'étudier de quelle manière se met en place l'acquisition d'une langue seconde. Klein et al. (1993: 73) évoquent trois raisons principales pour cet intérêt. D'une part, la temporalité est une catégorie fondamentale de la cognition humaine et chaque langue naturelle dispose d'un propre répertoire de possibilités pour l'exprimer. Cette variabilité entre les langues place l'apprenante d'une L2 devant un défi particulier. Deuxièmement, l'expression du passé mobilise en parallèle différents aspects linguistiques, combinant lexicale, morphologie, syntaxe et pragmatique. Son étude ne se borne donc pas à un phénomène isolé, mais permet de se pencher sur un système complexe et interdépendant. Finalement, la notion de temps verbal est étroitement liée à la question de la finitude du verbe, elle-même primordiale dans le développement de la structure d'un énoncé. Ce constat est largement partagé dans la communauté scientifique:

«Les temps verbaux constituent un des paradigmes qui se prêtent le mieux à l'observation des divergences intersystémiques et de leur impact au niveau de l'expression de la temporalité.» (Hadermann & Ruyffelaert 2014: 1033)

Pour toutes ces raisons, l'expression du passé a servi de base pour de nombreuses recherches, qui tentent, depuis une trentaine d'années, de décrire le processus acquisitionnel d'une L2. L'objectif de ce chapitre est de présenter les résultats des principales études qui traitent de l'acquisition de l'expression du passé en L2 en général et en français en particulier dans une optique acquisitionniste et fonctionnaliste. Nous commencerons par délimiter le champ d'observation (section 2.1) et présenterons les différents moyens d'expression que l'apprenant L2 a à disposition pour situer son discours dans le temps (section 2.2). Nous nous pencherons ensuite sur les particularités du système temporel en français (section 2.3), puis en allemand, L1 des élèves ayant participé à l'étude (section 2.4). Sur la base d'une définition du concept d'interlangue (section 2.5), nous exposerons les stades d'acquisition tels qu'ils sont décrits dans la littérature scientifique (section 2.6). À titre de comparaison, nous verrons également les niveaux de compétences définis par le Cadre Européen Commun de référence pour les langues (section 2.7) La section suivante reviendra de manière plus détaillée sur l'acquisition de la morphologie verbale en français L2 (section 2.8) et sera suivie d'une synthèse du chapitre (section 2.9).

## 2.1 Délimitation du champ d'observation

### 2.1.1 Narration et fiction

La référence au passé relève typiquement de deux situations distinctes: on trouve d'un côté la narration, qui revient à raconter ou à résumer une histoire fictionnelle; de l'autre le fait de rapporter des expériences personnelles. McCabe et al. (2008) décrivent cette opposition par les termes de «narratives» et de «real past experience». La plupart des études acquisitionnelles analysées dans ce chapitre présentent des corpus basés sur des tâches écrites et orales variées. Les corpus sont traditionnellement rassemblés de telle sorte que l'apprenant parle le plus possible. Le but premier de ces conversations est donc de tester ce que l'apprenant est capable de produire sous la pression. Un certain nombre des études retenues (Klein & Perdue 1997; Bergström 1997; Paprocka 2001; Granget 2004, 2005) travaille sur un schéma commun, rassemblé dans les corpus ESF (*European Science Foundation Second Language*)<sup>4</sup>, reposant sur des tâches verbales complexes telles que raconter un film (un extrait du film *Les Temps modernes* de Charlie Chaplin), des narrations personnelles dans lesquelles les apprenants doivent raconter des événements dans lesquels ils étaient impliqués, des descriptions d'images, ainsi que quelques passages de

---

<sup>4</sup> Le programme européen de la Fondation Européenne de la Science (European Science Foundation ESF) étudie conjointement l'acquisition initiale d'une langue seconde chez des adultes locuteurs de dix couples langue source – langue cible (cf. Perdue 1993).

conversation spontanée. Toutes ces tâches ont un cadre temporel clairement défini et permettent ainsi d'étudier l'expression de la temporalité, comme le disent Klein & Perdue (1997):

«These tasks were run because piloting had shown that they provide ample linguistic material relevant to the research areas from which the present results are taken: temporal and spatial reference, and utterance structure.» (Klein & Perdue 1997: 310)

Dans l'acquisition de la L1, le récit d'expériences personnelles apparaît avant les histoires fictionnelles, comme en témoignent Pesco & Gagné (2017: 773), qui soulignent que ce processus est activement encouragé par les parents:

«Personal narratives [...] typically emerge first and, in line with social constructionist perspectives on development, are actively supported by parents.» (Pesco & Gagné 2017: 773)

On retrouve en partie cette prédominance des expériences personnelles dans une approche guidée de l'acquisition d'une L2, dans le sens où les premières tâches proposées aux élèves reviennent pour la plupart sur des éléments autobiographiques.

### 2.1.2 Exigences contradictoires

Pour donner des informations sur le passé, le locuteur ou la locutrice L2 est confronté-e à différentes tâches simultanées qui l'amènent à faire des choix quant au déroulement de son énoncé, tâches que nous pouvons résumer par les points suivants, inspirés du modèle de Pesco & Gagné (2017), qui présentent une méta-analyse d'études sur les phénomènes d'étayage pour favoriser les compétences narratives d'enfants préscolaire et au jardin d'enfants:

- L'apprenante ou l'apprenant doit saisir le contexte.
- Elle/il doit décider de ce qu'elle/il veut raconter.
- Elle/il doit adapter ce qu'elle/il veut dévoiler à la situation et à l'interlocuteur. Plus l'asymétrie est grande entre les interlocuteurs, quant à l'âge et au statut hiérarchique par exemple, plus cet acte décisionnel exige de filtrer les informations. Il s'agit de faire bonne impression et de garder la face.
- Elle/il doit décider si elle/il veut raconter une seule chose ou énumérer plusieurs éléments.
- Elle/il doit éviter de commencer à raconter des choses qu'elle/il ne serait pas capable d'exprimer.

- Elle/il doit organiser la structure du récit et connecter les différents éléments du discours. En fonction de ses compétences langagières, elle/il optera pour une narration chronologique ou non, comme le constate Rudrum (2005):  

«Narrators are expected to sequence events either in the order in which they happened [...] or in an alternative order, indicated via temporal terms or flashbacks.» (Rudrum 2005, cité par Pesco & Gagné 2017: 774).
- Elle/il doit choisir les moyens langagiers à disposition pour être comprise; en particulier, elle/il doit placer son discours dans le temps par une utilisation appropriée (dans le sens où elle mène à une compréhension par l'interlocuteur) de la morphologie verbale.
- Elle/il peut s'aider d'autres éléments lexicaux, discursifs ou mimogestuels.

Le récit dans l'interaction verbale se développe donc à l'intersection entre deux entités parallèles: d'un côté l'apprenant doit décider du contenu qu'il veut donner à son énoncé, de l'autre il doit en adapter la forme au répertoire langagier à sa disposition. L'utilisation de la langue se limite rarement à l'imitation de phrases entendues ou mémorisées, elle requière des énoncés uniques et exclusifs. C'est également ce que constate Bronckart (1976) par rapport à l'acquisition de la L1:

«L'activité langagière du sujet consiste en la production d'une infinité d'actes de parole, infinité requise par le caractère lui-même infini du champ d'application du langage c'est-à-dire la pensée.» (Bronckart 1976: 7)

Simultanément, l'énoncé en L2 doit concorder le plus correctement possible aux exigences formelles de la langue. Ces deux exigences sont d'essence contradictoire: d'un côté, la locutrice dispose d'une liberté presque illimitée; de l'autre elle est assujettie à un étroit carcan normatif. Ce carcan correspond à trois types de contraintes (voir Simon 1999: 3): d'une part des contraintes linguistiques, portant sur une utilisation adéquate des outils sémantiques et morphologiques à disposition; puis des contraintes discursives, qui concernent la mise en place syntaxique des éléments; et finalement des contraintes situationnelles, inhérentes à la situation d'interaction. Ce sont ces trois axes que nous allons poursuivre pour décrire l'acquisition de la référence au passé: les axes linguistique et discursif seront abordés dans le présent chapitre. L'axe situationnel sera abordé au chapitre 3.

## 2.2 Marquage de la dimension temporelle

Tout discours implique un marquage obligatoire de la dimension temporelle. Situer des événements que l'on rapporte dans le temps correspond à marquer la distance entre le moment de la parole et le moment de l'action. Klein (1994: 4) énumère trois points temporels distincts:

- le moment de l'énonciation ou *Time of Utterance* (TU)
- le moment de l'événement ou *Topic Time* (TT), qui permet une localisation de l'action sur l'axe temporal, ou, pour reprendre les termes de Klein (1994: 4), «the Topic Time is the time span to which the speaker's claim on this occasion is confined»
- le moment de la situation ou *Time of Situation* (TSit), qui correspond l'intervalle temporel pour achever l'action décrite

Pour exprimer la relation entre le moment de l'énonciation et le moment de l'événement, la locutrice a différents moyens d'expression à sa disposition. Bassano et al. (2001: 85) distinguent quatre éléments du discours qui permettent d'exprimer des relations grammaticales dans l'énonciation parlée: la morphologie, le lexique, l'ordre des mots et la prosodie. Chaque langue a recours à ces éléments de manière variable. Nous allons revenir ci-dessous de manière plus détaillée sur les trois premiers éléments. L'aspect de la prosodie, ainsi que d'autres éléments paraverbaux et non-verbaux, en particulier la conduite mimogestuelle, qui peut elle-aussi être utilisée pour souligner l'aspect temporel, ou, en particulier dans une situation exolingue, pour remédier à une lacune lexicale, seront abordés au chapitre 3.

### 2.2.1 La morphologie verbale

La morphologie se trouve à la jonction entre deux composantes fondamentales du langage: le lexique et la grammaire (Kresh 2008). Comme le formule Bassano (2010), le verbe représente l'élément central de la structuration de la phrase:

«[Le verbe] est, plus que tout autre, porteur d'un ensemble important de marques morphologiques telles que les catégories de personne et de nombre, de temps et d'aspect ou de mode, qui apportent des informations fondamentales pour la signification de la phrase.» (Bassano 2010, 28)

La morphologie flexionnelle joue un rôle prédominant dans l'expression du passé, du fait qu'elle représente – en tout cas dans les langues indo-européennes – un élément obligatoire. À quelques exceptions près, chaque phrase requiert un verbe fléchi (Klein & Perdue 1997):

«The speaker has to refer to time, whether he or she wants to or not – it is an obligatory category.» (Klein 1997: 320)

La morphologie verbale rassemble plusieurs traits sémantiques, tels que l'indication de la personne, du nombre, du temps et de l'action. Grâce à un choix de modes et de temps, elle permet de déterminer l'ordre dans lequel les actions ont eu lieu, afin d'indiquer l'antériorité ou la postériorité à l'intérieur du passé, mais également d'exprimer des nuances quant à l'accomplissement, la finitude ou la récurrence des situations décrites (Benazzo & Starren 2007). L'aspect et le temps sont deux catégories grammaticales distinctes: le temps fait référence au moment où l'action se produit (passé, présent ou futur) et permet donc de situer les événements sur une ligne temporelle, alors que l'aspect permet de faire des distinctions quant au type d'action décrite par le verbe: il peut s'agir par exemples d'actions progressives, ponctuelles ou habituelles.

Chaque langue a un système temporel propre. Il s'agit même d'un domaine où les différences sont particulièrement grandes entre les langues (Granget 2005).

### 2.2.2 Le lexique

Les moyens lexicaux les plus fréquents pour exprimer l'antériorité sont les constructions adverbiales temporelles. Au contraire de la morphologie verbale, il s'agit d'éléments optionnels de l'énoncé. Ils ne représentent pas la marque grammaticale du temps, mais l'expression d'une précision sémantique. Alors que la morphologie verbale inscrit le discours dans le passé par rapport au moment présent de manière globale, les adverbes de temps ont un aspect référentiel et permettent de situer le discours de manière précise dans le temps et de spécifier ainsi le moment du récit. En fonction de leur nature ainsi que de leur position, ils contribuent à préciser aussi bien le TT que le Tsit (Banazzo & Starren 2007: 133). Il existe des adverbes temporels de localisation temporelle (soit déictique comme *hier*, soit anaphorique comme *ensuite*), de durée (*en une heure*), de fréquence (*souvent*, *trois fois*) et de contraste (*déjà*, *encore*), classés selon leurs propriétés sémantiques (Klein 1994). Mais on peut aussi les classer en adverbes portant sur l'ensemble de l'énoncé, situés en général en tête d'énoncé, et en adverbes décrivant la durée du temps de la situation (adverbes de durée ou de fréquence).

### 2.2.3 L'ordre des mots

L'ordre des mots est en principe fixe en français. Il n'existe pas d'alternative à l'ordre sujet-verbe-objet (SVO) – même si la langue orale a fréquemment recours à des constructions spécifiques permettant de modifier cet ordre. Au contraire, l'allemand est une langue V2, ce qui signifie que le verbe conjugué occupe toujours la deuxième place de la phrase et qu'un seul constituant peut occuper la position initiale.

Pour décrire l'ordre des mots en français de manière plus précise, Lambert et al. (2008: 25) proposent la dénomination «SVO à sujet prédominant». En effet, contrairement aux autres langues latines, il n'y a pratiquement pas d'anaphore zéro en français: la référence au·x protagoniste·s est obligatoirement codée par un pronom-sujet ou par un noyau nominal. Il n'y a que dans le registre soutenu, lorsque différents événements sont décrits dans la même phrase (exemple: «Nous avons quitté la maison et sommes allés au restaurant.») que le sujet peut être omis, comme le remarquent Lambert et ses co-auteurs:

«L'anaphore zéro est restreinte aux suites d'événements liés par des relations de dépendance causale.» (Lambert et al. 2008: 17)

Le français connaît donc l'obligation de nommer le sujet d'un énoncé, même si celui-ci est en principe contenu dans la morphologie verbale. La forme sans sujet est réservée à l'impératif. L'allemand connaît le même phénomène.

#### 2.2.4 La cohésion du discours

Le discours – qu'il soit écrit ou oral – ne se résume pas à une suite d'énoncés juxtaposés les uns aux autres. Il se compose également de marques relationnelles qui contribuent à lui donner de la cohésion. Les marques de cohésion sont nombreuses. Dans le cadre de ce travail, nous nous limiterons à évoquer les connecteurs temporels. Les plus courants et les plus simples d'utilisation en début d'apprentissage sont les connecteurs linéaires, qui structurent le discours sans retour en arrière. Il s'agit en particulier des adverbes temporels *d'abord*, *après*, *ensuite* ou  *finalement*. D'autres constructions adverbiales telles qu'*avant* ou *auparavant* servent à marquer l'antériorité à l'intérieur du récit et à placer les éléments du discours sur une ligne temporelle de manière flexible. Elles permettent également de revenir sur ce que l'on a dit ou d'apporter une précision. Leur utilisation présuppose en général que la locutrice ou le locuteur soit capable, après un retour en arrière, de reprendre le fil de son discours, ce qui n'est souvent pas encore le cas pour des apprenants débutants.

Si la morphologie verbale n'est qu'une manière parmi d'autres de marquer la dimension temporelle dans le discours, elle n'en est pas moins centrale. Dans le prochain chapitre, nous allons présenter le système temporel du français.

## 2.3 Le système temporel du français

### 2.3.1 Groupes verbaux

La conjugaison des verbes français est traditionnellement divisée en trois groupes. Le premier groupe correspond aux verbes qui forment leur infinitif en *-er* (à l'exception du verbe *aller*, qui a une conjugaison propre formée sur plusieurs radicaux). Près de 90% des verbes français font partie du premier groupe (Thomas 2020: 158). Les verbes du premier groupe ont une conjugaison relativement régulière. Ce groupe est également productif, dans le sens où il peut accueillir des néologismes tels que *zapper* ou *téléviser* (Basano et al. 2001: 87). Le deuxième groupe, relativement homogène également, forme son infinitif en *-ir*. Il s'agit d'environ 300 verbes français généralement dérivés d'adjectifs ou de substantifs. Le troisième groupe est fortement hétérogènes et comprend environ 350 autres verbes ayant des terminaisons différentes pour l'infinitif.

### 2.3.2 Système temporel hybride

Le français, comme les langues latines et l'allemand, a un système temporel hybride, composé à parts plus ou moins égales de formes simples, dans lesquelles les morphèmes sont ajoutés à la racine du verbe, et de formes composées d'un auxiliaire et d'un participe. Ainsi, le passé simple et l'imparfait sont des formes qui marquent la personne et le nombre grâce à des suffixes (les terminaisons), tandis que le passé composé possède une structure dans laquelle la marque de la personne et du nombre se fait à l'aide d'auxiliaires. Dans les cas où les deux types de formes verbales sont en concurrence, du fait de traits sémantiques parallèles, la forme composée tend à s'imposer. Ainsi, en français, le passé composé est en phase de supplanter complètement le passé simple, réservé de plus en plus aux récits narratifs écrits. Cette évolution correspond au développement d'une morphologie préfixale, à la disparition des temps à suffixe pour laisser place à l'expression du temps par l'entremise d'auxiliaires.

### 2.3.3 Le passé composé

Le passé composé est formé de deux éléments: un élément lexical, le participe passé, qui définit le sens du verbe, et un élément purement morphologique, l'auxiliaire, auquel revient le rôle de marqueur de la personne, du nombre et du temps (voir Macrory & Stone 2000: 62). Le passé composé peut avoir différentes valeurs, énumérées par Labelle (1994): celles-ci vont du passé composé implicatif au passé composé accompli, en passant par le passé composé d'antériorité ou le passé composé narratif. Dans ce travail, nous nous concentrerons sur cette dernière valeur, que Labelle (1994: 106-107) décrit comme suit:

«Il est légitime de faire l'hypothèse que le passé composé a un point de référence interne au cadre narratif, donc totalement détaché du moment d'énonciation, et qu'il prend alors la valeur postulée pour le passé simple: aspect perfectif à un moment T<sub>r</sub> du passé. »

Tout comme en allemand, le passé composé français est conjugué avec l'auxiliaire *avoir* dans une majorité de cas, et avec l'auxiliaire *être* pour un nombre limité de verbes. Le choix de l'auxiliaire est dépendant du verbe utilisé. Dans les deux langues, à part dans le cas du doublon *rester/bleiben*, les verbes qui forment leur passé composé avec l'auxiliaire *être/sein* ont en commun qu'ils décrivent un mouvement. Cette compatibilité entre deux langues n'est cependant pas absolue: certains verbes utilisent un auxiliaire différent en fonction de la langue – on pensera en particulier au doublon *nager/schwimmen*, qui recourt à l'auxiliaire *avoir* en français et à l'auxiliaire *sein* en allemand. En outre, l'ensemble des verbes pronominaux français est conjugué avec l'auxiliaire *être* – ce qui n'est pas le cas en allemand.

#### 2.3.4 Autres temps du passé

Le système devient plus complexe si l'on considère les possibilités d'exprimer l'antériorité à l'intérieur du passé, comme le permet le plus-que-parfait. Vu que les informateurs et les informatrices de ma recherche se trouvent au début de leur apprentissage, il n'est pas pertinent ici de prendre en considération toute cette complexité. En effet, comme le constatent Michot & Pierard (2016: 1), «les formes de la conjugaison du passé se limitent dans un premier stade au passé composé qui est par conséquent souvent suremployé».

Le français, à l'instar des autres langues latines, marque une différence aspectuelle entre les actions ponctuelles et des actions répétitives. Pour les premières, on utilise le passé composé, pour la seconde l'imparfait:

«Ces deux formes du passé s'opposent entre elles par leur valeur aspectuelle, le passé composé servant à exprimer l'accompli et focalisant sur le résultat de l'action passée, tandis que l'imparfait exprime l'inaccompli, la durée ou la répétition de l'action.» (Bassano et al. 2001: 88)

L'utilisation de ces deux temps verbaux permet de distinguer entre le premier plan et l'arrière-plan de la narration, telles que les décrit Weinrich (1973):

«[L]e premier plan [est] habituellement ce pourquoi l'histoire est racontée; ce que retient un compte rendu, factuel ; ce que le titre résume ou pourrait résumer ; ou encore, ce qui, au fond, donne aux gens l'envie de délaissier un instant leurs occupations pour écouter une histoire si étrangère à leur univers quotidien ; [...] à l'inverse, l'arrière-plan du récit: dans son sens le plus large, c'est ce qui lui seul n'éveillerait pas l'intérêt, mais qui aide l'auditeur à s'orienter à travers le monde raconté et lui rend l'écoute plus aisée.» Weinrich (1973: 115, cité par Hadermann & Ruyffelaert 2014: 1035)

Alors que la distinction aspectuelle entre passé composé et imparfait est obligatoire en français, on ne trouve presque pas d'imparfait dans mon corpus. Les rares cas qui y apparaissent sont réalisés par des apprenants disposant d'une langue latine. Nous limiterons donc notre analyse en grande partie à l'acquisition du passé composé comme premier temps du passé à disposition des apprenants.

### 2.3.5 Opacité de la conjugaison à l'oral

La morphologie verbale du français, relativement transparente à l'écrit, se caractérise par une grande opacité à l'oral (Granfedt & Schlyter 2005). Le français connaît en effet un nombre important d'homophones, autrement dit de formes dont les distinctions orthographiques ne sont pas réalisées à l'oral, où elles sont phonétiquement identiques. Cette constatation suggère à Ågren (2017, titre) l'expression de «morphologie silencieuse»:

«D'un point de vue morphologique, les marques de genre, de nombre, de personne, de temps et de mode différent entre l'oral et l'écrit. De façon générale, le code écrit peut être caractérisé par la redondance des marques grammaticales (les petits enfants jouent). Par contre, l'oral se caractérise par l'économie morphologique et utilise moins de marques grammaticales que l'écrit. [...] Le français écrit se caractérise par rapport au français oral entre autres par une morphologie silencieuse qui touche les homophones verbaux et les accords en nombre et en genre.» (Ågren 2005: 30)

Ce phénomène d'homophonie est particulièrement frappant pour la terminaison /e/ des verbes du premier groupe, pour laquelle Brissaud & Chevrot (2013) énumèrent dix formes orthographiques différentes. Par exemple, la forme phonétique /mãze/ peut correspondre à l'infinitif du verbe (*manger*), à la deuxième personne du pluriel de l'indicatif présent et de l'impératif (*mangez*), aux différents accords du participe passé (*mangé, mangée, mangés, mangées*), à la première personne du passé simple (*mangeai*) ainsi qu'à trois terminaisons de l'imparfait (*mangeais, mangeait, mangeaient*). Notons que cette prononciation de l'imparfait correspond au français moderne standard, où les premières personnes du passé simple *mangeai* et de l'imparfait *mangeais* tendent à être prononcées de la même manière, alors que dans plusieurs variétés régionales, et en particulier en Suisse romande, où l'imparfait est prononcé /mãzε/, la différence phonologique est encore perceptible. Par convention, nous reprenons dans le corpus l'archiphonème -E proposé par différents auteurs et en particulier Thomas (2006, 2009) pour retranscrire les phonèmes /e/ et /ε/ en terminaison d'un verbe du 1<sup>er</sup> groupe.

## 2.4 L'expression du passé en allemand

Le locuteur germanophone dispose d'un système temporel relativement proche du français, même s'il y a des différences fondamentales sur lesquelles nous allons revenir. Cette ressemblance est également soulignée par Bassano et al. (2001: 92):

«Les systèmes verbaux oraux des deux langues présentent [...] de fortes similarités. Ils possèdent tous deux une seule classe productive (verbes du 1<sup>er</sup> groupe en français, verbes faibles en allemand), trois personnes au singulier et au pluriel, les modes impersonnels de l'infinitif et du participe passé, les modes personnels de l'indicatif de l'impératif et du subjonctif/conjonctif, ce dernier en voie de régression dans les deux langues.»

Comme en français, la marque morphologique de la personne, du nombre, du temps et de l'aspect est obligatoire en allemand et utilisée de manière systématique par les locuteurs et locutrices L1.

Le temps principal du passé en allemand est le *perfekt*. Morphologiquement, il correspond au passé composé français: tout comme celui-ci, il se construit à l'aide d'un auxiliaire et d'un participe passé. Comme nous l'avons vu plus haut, la plupart des verbes est conjugué avec l'auxiliaire *avoir* (*haben*), alors que certains d'entre eux (en particulier les verbes de mouvement et d'état) se conjuguent avec l'auxiliaire *être* (*sein*).

L'allemand ne connaît pas de temps qui corresponde à l'imparfait français. Le *perfekt* décrit aussi bien l'avant-plan que l'arrière-plan et peut exprimer à la fois un aspect perfectif et un aspect imperfectif. Le locuteur germanophone ne marque donc pas la différence aspectuelle par la morphologie verbale, mais aura recours à des constructions adverbiales. C'est la raison pour laquelle l'acquisition de la distinction entre passé composé et imparfait représente l'un des défis principaux pour les apprenants germanophones, et ceci jusqu'à un niveau élevé de compétence.

Comme en français, où le passé simple a pratiquement disparu à l'oral, le parfait (*Perfekt*) allemand a tendance à s'imposer à l'oral, supplantant le prétérit (*Präteritum*), un phénomène connu sous le nom de *Präteritsschwund* (Benazzo & Starren 2007: 139). La différence sémantique qui existe à la base entre ces deux temps n'est plus maîtrisée par la plupart des locuteurs. On est là aussi assez proche de l'évolution que connaît le français. Seuls quelques verbes continuent à être utilisés au prétérit, en particulier la forme des verbes *être* (*ich war*) et *avoir* (*ich hatte*) ou celle des verbes modaux. Notons que les dialectes suisses-allemands ne connaissent pas de prétérit et ne disposent pour exprimer le passé que du *perfekt*.

## 2.5 La notion d'interlangue

Aussi nommée «grammaire transitoire» (Véronique 2017), l'interlangue est définie comme un «ensemble plus ou moins organisé et stabilisé des connaissances linguistiques de l'apprenant» (Py 1993: 1). Par l'introduction de la notion d'interlangue, Selinker (1972) établit l'idée d'une systématique acquisitionnelle aux niveaux phonologique, morphologique, syntaxique, sémantique et pragmatique. L'interlangue consiste en une succession dynamique et évolutive de différents paliers. Chaque palier correspond à un système autonome transitoire, en soi cohérent mais encore instable, dans lequel les erreurs ne sont pas dues au hasard, mais découlent des hypothèses faites par l'apprenant sur la base de l'input ou du «corpus linguistique» (Py 2004) à sa disposition. L'interlangue est un système «que l'apprenant édifie et modifie» (Bange 1992: 18) au fur et à mesure de son parcours acquisitionnel, et en fonction des langues qu'il connaît déjà, en particulier de sa L1. Cette conception de l'aspect individuel de l'interlangue est reprise par de nombreux auteurs:

«Every learner builds up his or her own grammar.» (Pienemann 1989: 53)

«C'est alors ce qui constitue son 'interlangue', c'est-à-dire le système linguistique approximatif et provisoire qu'il se fabrique dans sa tête, consistant en un réseau de relations linguistiques, qui se situe quelque part entre la grammaire interne de sa L1 et celle de la L2 à acquérir.» (Germain & Netten 2005: 9)

Plusieurs auteurs insistent sur le fait que la notion d'erreur est en contradiction avec une conception de l'interlangue comme système linguistique autonome. Bange (1992: 18) critique ainsi une conception de l'interlangue comme «approximation de plus en plus grande de la norme de la langue-cible» qui ne ferait que «rendre plus aigu le problème de la 'faute' et de sa correction». Pour Klein & Perdue (1997), l'interlangue est par définition exempte d'erreurs:

«Learner varieties are not imperfect imitations of a 'real language' – the target language – but systems in their own right, error-free by definition.» (Klein & Perdue 1997: 308)<sup>5</sup>

Bien que décrivant une progression foncièrement individuelle, la notion d'interlangue ne suggère pas moins une trajectoire grammaticale parallèle entre les apprenants d'une même L2, comme le constate par exemple Véronique (2014):

«Tous les apprenants d'une même langue cible parcourent un cheminement grammatical identique, sans doute à des rythmes différents, mais sans influence notable des

<sup>5</sup> Dans ce même article, les auteurs vont d'ailleurs plus loin en affirmant que le système de chaque locutrice native ne correspond à rien d'autre qu'à un stade d'interlangue en soi, ou, pour reprendre leurs termes, «borderline cases of learner varieties» (Klein & Perdue 1997: 308) Ce postulat confirme la problématique évoquée plus haut qu'implique la notion de locuteur natif.

langues antérieurement connues, du moins dans les premières phases de cette appropriation.» (Véronique 2014: 31).

Le caractère évolutif de l'interlangue lui vaut de nombreuses comparaisons avec l'acquisition de la L1 par les enfants:

«Des études récentes [...] ont montré dans une perspective générative que la façon dont les adultes acquièrent la morphologie verbale n'est pas très différente de la façon dont le font les enfants lors de l'acquisition de leur L1, en ce qu'ils le font de façon graduelle, c'est à dire étape par étape.» (Granget 2004: 57)

Le fait que l'on reconnaisse un parallèle entre l'acquisition d'une L2 et celle de la L1, dans le sens où elles évoluent par des stades acquisitionnels stables, ne doit pas faire oublier que ces deux types d'acquisition présentent des différences fondamentales. Au contraire de la L1, l'acquisition d'une L2 peut être facilitée ou inhibée par différents facteurs sociaux ou individuels, comme la motivation, l'instruction ou le type de feedback reçu. La plus grande différence concerne les compétences préalables. Contrairement à l'acquisition de la L1, qui se caractérise par la simultanéité entre progressions cognitive et linguistique (l'enfant aborde ce processus comme une page blanche), l'apprenant L2 peut fonder son acquisition sur des compétences cognitives et une mémoire encyclopédique, mais aussi sur une expérience du langage qui lui vient de sa ou de ses L1 ainsi que des autres langues-cibles apprises jusque-là. En particulier, l'apprenant L2 a déjà acquis des compétences discursives. Si celles-ci se stabilisent donc en dernier dans l'acquisition de la L1, elles sont préalables à l'acquisition de la L2. Finalement, l'apprenant L2 dispose typiquement d'une plus grande capacité à gérer son apprentissage de manière consciente.

L'ordre dans lequel les différents phénomènes apparaissent dans l'interlangue de l'apprenant L2 correspond à une trajectoire acquisitionnelle en grande partie indépendante de la langue de départ et du fait que la L2 soit apprise de manière guidée ou non-guidée (Bartning & Schlyter 2004):

«Le fait que nous trouvions un développement très similaire chez les différents types d'apprenants, guidés et non-guidés, parle en faveur d'un développement qui n'est pas aléatoire ni trop lié aux facteurs externes.» (Bartning & Schlyter 2004: 297)

Donc, si l'on admet que l'interlangue correspond à un développement systématique et probablement universel pour certains domaines (Dausendschön 2003: 48), on peut en conclure que, dans le cas d'un apprentissage guidé, l'ordre dans lesquels ces mêmes phénomènes apparaissent ne correspond pas obligatoirement à l'ordre dans lequel ils sont enseignés. L'interlangue se développe lentement, souvent plus lentement que la progression lexicale et syntaxique proposée par les manuels de langue, et selon une logique qui n'est pas automatiquement compatible avec celle-ci. L'interlangue est un système variable, dans lequel on observe une coexistence de formes

et de règles (Lüdi 1994; Dausendschön-Gay 2003; Manoïlov 2020), ou, pour le dire avec les mots de Py (1989: 32), un système essentiellement instable qui «présente des régularités originales, dont certaines manifestations sont bien connues des pédagogues sous l'étiquette de 'fautes intelligentes'».

Les compétences cognitives que nous avons décrites plus haut comme préalables à l'acquisition d'une L2 s'appliquent aussi à la notion de temporalité. Comme le rappelle von Stutterheim dans une étude parue en 1986, l'apprenant est doté d'un concept de passé qui lui vient de l'acquisition de sa L1:

«Die besondere Ausprägung der Zeitkonzepte, über die ein erwachsener Sprecher verfügt, wird im Wesentlichen im Verlauf des Erstspracherwerb festgelegt. [...] Der erwachsene Lerner [tritt] mit einem ausgebildeten, durch seine Muttersprache geprägtes Konzept von Temporalität in den Zweitspracherwerbsprozess ein.» (von Stutterheim 1986: 1)

Si von Stutterheim attribue ce savoir préalable à l'apprenant adulte uniquement («*der erwachsene Lerner*»), tout semble indiquer que cette constatation est également valable pour des apprenants plus jeunes, et en particulier pour des adolescentes et adolescents, dont les compétences en L1 sont déjà bien établies.

On peut se demander si le concept de temporalité correspond à une compétence métalinguistique transférable ou s'il est indissociable des particularités sémantiques de la L1. Autrement dit: dans quelle mesure l'acquisition d'une nouvelle langue nécessite-t-elle un reformatage conceptuel? En apprenant à s'exprimer au passé en L2, l'apprenant est susceptible de rencontrer des parallèles et des différences avec sa propre L1. Il est donc amené à calquer les catégories dont il dispose. Les transferts qui en résultent peuvent être soit positifs, si la structure ou la règle utilisée est semblable en L2 (ce serait le cas pour *je suis allé* calqué sur *ich bin gegangen*), soit négatifs lorsqu'ils ne correspondent pas à une forme adéquate (\**je suis été* en calque de *ich bin gewesen*).

Si les apprenants L2 ont un accès cognitif à la notion de finitude, le développement d'une morphologie systématique prend du temps et ne se passe pas sans difficulté. Schlyter (2011) estime que pour des migrants non scolarisés, cette compétence est plus ou moins acquise après un ou deux ans de résidence. En cela, la flexion verbale s'avère être une acquisition tardive:

«For untutored L2 learners, the inflectional morphology is the last thing to be acquired in stark contrast to first language learning children.» (Weist 2002: 71, cité par Schlyter 2011: 49)

Étant donné que cette conceptualisation est renforcée par l'apprentissage d'autres langues, Granget (2004: 162) propose une approche «multipolaire», considérant qu'une analyse bipolaire L1-L2 est réductrice. Il s'agit de tenir compte des différents systèmes linguistiques qui font partie du répertoire de l'apprenant. Sa «conscience translinguistique» (Granget 2004: 161) ne concerne d'ailleurs pas uniquement le résultat de l'acquisition, mais également son processus, comme le remarque justement Punchihetti:

«Ce passé est non seulement constitué des résultats finaux (à savoir, les différents degrés de connaissances acquises au cours de l'apprentissage d'une ou de plusieurs langues), mais également des traces des parcours qui ont abouti à ces résultats (en guise de souvenirs conscients ou inconscients du processus d'acquisition et/ou d'apprentissage de ces langues).» (Punchihetti 2007: 1)

Peu d'études portent sur l'influence de la L2 d'élèves bilingues sur l'acquisition d'une L3, ce qui amène Granget (2004: 161) à conclure qu'«il n'est pas encore possible d'opérer avec un modèle multilingue qui permette d'évaluer l'impact respectif des langues en présence dans le processus acquisitionnel». Malgré cet avertissement, nous nous efforcerons dans l'analyse de prendre en considération l'ensemble des langues de nos informatrices et informateurs, dont cinq sur sept sont au moins bilingues. Nous tiendrons également compte du fait qu'ils ont grandi dans un environnement de diglossie entre suisse-allemand et allemand standard et qu'ils ont commencé à apprendre l'anglais trois ans avant le français.

Les plus vives critiques du concept d'interlangue proviennent des interactionnistes, qui lui reprochent le fait de ne pas suffisamment tenir compte du contexte communicationnel dans lequel l'acquisition a lieu (Firth & Wagner 1997, 2007; Dausendschön-Gay 2003; Pekarek Doehler 2006). Ainsi, Pekarek Doehler (2006: 129) considère que la compétence linguistique ne peut être vue «comme homogène à travers les situations [...], disponible universellement et transférable telle quelle d'un contexte à un autre». Dausendschön-Gay (2003: 48) argumente dans le même sens:

«Ces compétences sont sociales, il est par conséquent difficile de les décrire en faisant abstraction du contexte de leur déploiement; il semble inapproprié de les concevoir comme étant prioritairement des compétences de l'individu qui par ailleurs dispose d'une grande variabilité de compétences selon les situations et les interactants; la diversité et les différences des compétences entre individus dans leurs capacités d'action s'expliquent par la spécificité des contextes d'appropriation et des pratiques sociales dans lesquelles elles émergent, se développent et se stabilisent selon les besoins.»

## 2.6 Stades d'acquisition de la référence au passé

Forts du constat que l'interlangue ainsi que les processus de grammaticalisation suivent une logique universelle et que les différents éléments sont acquis dans un ordre donné, de nombreux auteurs commencent, à partir des années 1980, à établir des itinéraires communs pour l'acquisition de la temporalité en L2. Il s'agit de déterminer des stades d'acquisition généralisables, donc valables pour tous les apprenants («general stages of acquisition through which all learners must pass», Pienemann 1989: 53). Mais la définition de stades acquisitionnels pour la L2 se heurte à certaines difficultés. Si pour la L1, on peut définir des phases correspondant de manière universelle à l'âge des enfants – ceci avec de légères variations individuelles –, le temps mis pour passer d'un stade à l'autre dans une langue seconde varie d'un individu à l'autre. Sans compter que de nombreux apprenants ne dépassent pas une compétence de base (Klein & Perdue 1997), ce qui rend la comparaison encore plus difficile.

Les études consultées proposent différentes classifications, avec un nombre variable de stades acquisitionnels. Nous allons présenter ici deux études principales: nous commencerons par décrire la variété de base telle qu'elle a été définie par Klein et Perdue (en particulier Klein & Perdue 1997), puis nous présenterons les six stades acquisitionnels tels qu'ils sont exposés par Bartning & Schlyter (en particulier 2004).

Un certain nombre des études qui ont permis la description des stades d'acquisition ont été menées avec des apprenants adultes (Bergström 1997; Klein & Perdue 1997; Benazzo & Starren 2007; Howard 2017). Les informatrices et les informateurs étaient soit des migrants (Klein & Perdue 1997; Benazzo & Starren 2007), soit des étudiants universitaires (Bergström 1997; Howard 2017). Alors que Bartning & Schlyter 2004 proposent une étude transversale tenant également compte de lycéennes et de lycéens, les recherches de Michot & Pierrard (2016) et de Hardermann & Ruyffelaert (2014) portent sur des apprenants du niveau secondaire dont l'âge et le nombre d'années d'apprentissage du français correspondent plus ou moins à celui des participants à la présente étude. Finalement, le recueil des données s'est fait selon des méthodologies différentes, axées pour la grande majorité sur la production orale (à part Bergström 1997 et Hardermann & Ruyffelaert 2014, qui analysent des productions écrites), allant de tâches reproductives telles que récits de films (Klein & Perdue 1997; Bartning & Schlyter 2004; Benazzo & Starren 2007) ou à partir d'images (Michot 2016) à des situations plus authentiques telles que les conversations naturelles spontanées (Howard 2017), en passant par l'interview et le jeu de rôle. En dépit des différences quant à l'âge des informateurs et aux méthodes d'apprentissage, les

résultats convergents semblent démontrer la généralisabilité des stades développementaux observés. Nous partons donc du principe que leur description s'applique également à la trajectoire d'adolescents scolarisés germanophones.

### 2.6.1 Klein et Perdue: la variété de base

À partir des années 1980, les recherches effectuées dans le cadre du projet ESF (*European Science Foundation Second Language*) se penchent sur l'itinéraire acquisitionnel des apprenantes et apprenants d'une langue seconde selon une approche fonctionnelle. Sur la base d'un corpus longitudinal et transversal, concernant l'acquisition des langues étrangères hors de la salle de classe par un public adulte issu de la migration, Klein et Perdue (en particulier Klein & Perdue 1997; Perdue et al. 2002) constatent que le processus acquisitionnel passe par un premier palier d'interlangue qui correspond à un système simple, mais structuré et efficace:

«Adult second language learners (outside the classroom) universally develop a well-structured, efficient and simple form of language.» (Klein & Perdue 1997: 302)

Les locuteurs et locutrices étudiés développent un système relativement stable qui:

- répond à un petit nombre de principes organisationnels
- est largement (bien que pas totalement) indépendant de l'organisation de la langue source comme de la langue cible
- est simple, polyvalent et hautement efficace pour répondre à la plupart des besoins communicatifs.

Klein & Perdue (1997) définissent ainsi trois variétés d'interlangue (*learner varieties*), qui serviront de référence pour les études ultérieures. Ils stipulent que la transition d'une variété à l'autre est par nature systématique. Les variétés ne sont donc pas à considérer comme des imitations imparfaites de la langue cible, mais comme des systèmes à part entière. L'étude de la compétence de l'apprenant se fait à partir des phénomènes les plus simples et permet de tirer des conclusions quant à la capacité humaine à apprendre des langues en général. Les trois variétés proposées sont les suivantes:

- *La variété pré-basique*  
Ce que Klein & Perdue (1997) appellent variété pré-basique (*Pre-basic Variety*) correspond à un système de communication déterminé par l'intervention d'un petit nombre de principes organisationnels, largement indépendants de la langue source et de la

langue cible et amplement efficaces pour la plupart des besoins communicatifs. Ce stade est caractérisé par un agencement du discours rudimentaire, mais dont la structure est déterminée par un ensemble de principes universels. En dépit de sa grande simplicité, il s'agit d'un système linguistique à part entière avec une organisation complexe qui permet un fonctionnement basique mais efficace dans l'interaction («a highly efficient system of communication», Klein & Perdue 1997: 333).

Cette phase se caractérise par une organisation d'énoncés sans verbe construits autour d'éléments majoritairement nominaux (Klein & Perdue 1997 parlent de *Nominal Utterance Organisation*), phénomène que Perdue et al. (2002) illustrent entre autres par l'énoncé suivant tiré d'un corpus d'apprenants:

après + avec le policier (Perdue et al. 2002: 9)

En se basant sur le contexte de la tâche, les auteurs reconnaissent dans cet énoncé l'intention de formuler une phrase au passé, du type «après, un policier est venu» («*afterwards there came a policeman*»). L'expression du temps ne se fait pas par un verbe, mais uniquement par l'emploi de l'adverbe *après*. Les auteurs rendent en outre attentif à la pause marquée entre la partie thématique et la partie rhématique de l'énoncé, le rhème se trouvant en deuxième position (focus last).

Les premières descriptions de ce niveau de compétence ont été établies à partir d'études portant sur des migrantes et des migrants, dont Klein & Perdue (1997: 333) rappellent qu'ils ont un besoin impérieux de se débrouiller rapidement dans la langue cible pour pouvoir survivre socialement («for social survival»). Ce n'est en général pas le cas des élèves qui apprennent une L2 en milieu scolaire. Spontanément, on s'attendrait donc dans ce premier stade à des différences notables entre un apprentissage guidé et non-guidé, quitte à ce que cette différence s'amenuise à partir du deuxième stade. Granget (2017: 96) est convaincue du contraire puisqu'elle affirme que «la variabilité verbale non flexionnelle n'est pas une propriété propre aux discours d'apprenants non scolarisés mais qu'elle est attestée dans des lectures d'apprenants scolarisés et par conséquent alphabétisés.»

- La *variété de base*

Le stade suivant, appelé «variété de base»<sup>6</sup>, correspond à un niveau où l'apprenant est minimalement autonome du point de vue communicatif. Il se caractérise par une structuration des énoncés autour d'un verbe non conjugué, avec une absence de flexion verbale (*Infinite Utterance Organisation IUO*):

«The Basic Variety shows a 'non-finite utterance organization': utterances contain verbs and are structured according to the valency of this verb (where arguments may be left implicit under conditions specified below). But there is no trace of *finite* verbs, in whatever function.» (Klein & Perdue 1997: 314)

Les éléments lexicaux apparaissent généralement sous une forme invariable qui correspond au radical (*stem*) du mot, le nominatif pour les substantifs et une forme neutre pour les verbes. En anglais, les apprenants ont recours au radical du verbe, parfois accompagné du suffixe *-ing*. En allemand et en français, ils ont recours à l'infinitif ou à une forme passe-partout, qui correspond à une forme fléchie particulièrement fréquente dans l'input. Il arrive que le même mot apparaisse sous plusieurs formes, sans que cela n'ait une valeur fonctionnelle, ce que Klein & Perdue interprètent comme une tentative de recherche morphologique:

«The learner simply try different phonological variants.» (Klein & Perdue 1997: 311)

Pour pallier le manque de conjugaison, l'apprenant utilise un répertoire relativement riche en adverbes ou en marqueurs temporels, qui lui permettent d'indiquer le début ou la fin d'une situation. Ainsi, la construction «work finish» peut être comprise comme «lorsque le travail est / sera fini» (Klein & Perdue 1997: 311, notre traduction). Les structures hiérarchiques complexes, en particulier la subordination, sont absentes de cette variété. Mais malgré le manque de flexion verbale, les auteurs observent qu'à ce stade déjà, les apprenants sont capables d'exprimer des relations temporelles complexes telles que l'antériorité, la simultanéité ou la postériorité, ainsi que la durée et la fréquence:

«Speakers of the [basic variety] can say what they want to say about temporal relation – not what the structure of the language force them to say. [...] Their guitar, so to speak, has only one string, but they play it with masterly skill.» (Klein & Perdue 1997: 321-323).

---

<sup>6</sup> On trouve dans la littérature deux traductions en français pour ce niveau de compétence: «lecte de base» (Granget 2004; Benazzo & Starren 2007) ou «variété de base» (Thomas 2009; Véronique 2014). Nous optons ici pour la deuxième solution.

- *La variété post-basique*

La variété post-basique voit l'apparition de verbes fléchis (*Finite Utterance Structure FUS*). Les locuteurs et les locutrices qui atteignent ce stade sont capables de développer des moyens complexes qui leur permettent de sortir des contraintes d'ordre pragmatique et discursif pour aller vers le syntaxique. Ils produisent des formes morphologiques de plus en plus appropriées à la fonction visée. L'élaboration de leurs récits commence à dépasser le principe de l'ordre chronologique et permet petit à petit d'exprimer les relations temporelles d'antériorité et de simultanéité, soit par le recours à des constructions adverbiales ou à des expressions temporelles permettant de hiérarchiser l'information, soit de façon plus élaborée par des moyens morphologiques tels que la flexion verbale.

## 2.6.2 Les six stades développementaux selon Bartning et Schlyter

Les travaux d'Inge Bartning et de Suzanne Schlyter (en particulier Bartning & Schlyter 2004) s'inspirent de ceux de Klein et Perdue pour définir des itinéraires acquisitionnels sous forme de stades successifs. Les autrices notent que jusque-là, les essais de systématisation de l'acquisition de la morphologie étaient peu nombreux pour le français L2 (cf. Granfeldt & Schlyter 2005). Sur la base de deux corpus transversaux et longitudinaux consacrés à l'oral spontané et composés de productions libres (le corpus Interfra sous la direction d'Inge Bartning et le corpus de Lund sous la direction de Suzanne Schlyter), elles identifient un certain nombre de phénomènes morphosyntaxiques à partir desquels elles définissent des profils grammaticaux d'apprenants pour le français L2. Cette base empirique est destinée à la recherche sur l'évaluation et à l'élaboration de tests de niveaux. Bien que ces études se concentrent sur des apprenants ayant le suédois comme L1 commune, les autrices supposent que leurs résultats sont généralisables aux apprenants d'autres L1, en particulier les langues scandinaves et germaniques.

- *Stade initial: structuration nominale*

Ce stade, qui correspond au stade pré-basique de Klein & Perdue ainsi qu'à la transition vers la variété basique, se caractérise par une structuration en grande partie nominale. De nombreux énoncés se passent complètement de verbe, comme dans l'exemple suivant prononcé par Henry, un apprenant adulte suédophone du français:

«taxi dans la bois / après pluie pluie pluie / trop trop pluie trop trop pluie / taxi à la train, dans le sud» (Schlyter 2003: 29-30)

Cette structuration principalement nominale n'est pas sans rappeler le décalage chronologique observé en L1 entre l'émergence du lexique et celui de la grammaire (Brissaud & Chevrot 2013; Bassano et al. 2001). Mais au contraire du petit enfant, l'apprenant L2 a recours dès ce stade à des moyens grammaticaux comme des pronoms-sujets, des prépositions ou des adverbes (Bartning & Schlyter 2004: 293). En outre, alors que les enfants passent par une phase sans déterminant, les adultes les produisent depuis le début:

«Nothing indicates that there is a phase at which INFL is lacking, as it seems to be in the children». (Schlyter 2003: 34)

- *Stade post-initial*

Ce stade correspond plus ou moins à la variété de base proposée par Klein & Perdue. On y observe l'émergence de verbes, mais ceux-ci sont dans la grande majorité des cas réalisés sous forme non fléchie. L'apprenant a aussi bien recours à des formes finies qu'à des formes non-finies, ce qui semble prouver que cette opposition n'est pas encore maîtrisée. Les formes verbales non-finies dans un contexte fini telles que *je donnE* ou *je faire* sont fréquentes. Certains morphèmes grammaticaux libres apparaissent à ce stade et on y rencontre quelques rares formes du passé composé, souvent formé sans auxiliaire. On trouve également quelques formules ou séquences préfabriquées telles que *je (ne) sais pas* et *je m'appelle*.

Le manque de morphologie verbale fonctionnelle qui caractérise le stade post-initial (voir aussi Benazzo & Starren 2007) ne signifie pas automatiquement l'absence d'indications fonctionnelles du temps (Michot & Pierrard 2016). Les locuteurs et les locutrices sont même capables d'exprimer des relations temporelles relativement complexes par des moyens de nature discursive ou lexicale (von Stutterheim 1986; Benazzo & Starren 2004). Ainsi l'expression du passé se fait d'abord lexicalement par l'utilisation d'adverbes, à l'instar de quelques connecteurs tels que *et* et *après* ou de l'adverbe temporel *déjà*, observé par Benazzo & Starren (2007) auprès d'apprenants hispanophones. Dans l'exemple suivant, le locuteur répond à la question: «Tu retourneras à la préfecture pour le logement? Tu y es allé? Ou tu iras?». Il s'agit donc pour lui de spécifier que l'action a déjà eu lieu:

«je déjà je [ale] là-bas oui» (Benazzo & Starren (2007: 129)

Notons qu'en espagnol, l'adverbe *ya* a quasiment une fonction de particule pour marquer le passé d'une action, ce qui peut expliquer ici ce transfert en français.

Les apprenants ont également recours à des expressions adverbiales dites de calendrier, soit absolues comme *lundi*, soit déictiques comme *hier*, ainsi qu’aux connecteurs *avant / après* et à quelques adverbes exprimant la fréquence, comme *souvent* (Benazzo & Starren 2007):

«avant je [travaj] + maintenant non» (Benazzo & Starren 2007)

«J’ai un ami. ## il joue la trompette aussi, dans le même conservatoire. # pas maintenant, mais deux, deux ans avant.» (Schlyter 2011: 49)

Benazzo & Starren (2007) observent aussi le recours à des constructions adverbiales produites à partir de séquences non analysées, comme *çayest* dans l’exemple suivant, qu’ils comparent à l’utilisation de *fertig* par des apprenants de l’allemand et que l’on pourrait rapprocher au *finish* rencontré plus haut (Klein & Perdue 1997). Les auteurs qualifient ces constructions adverbiales de *marqueurs de borne*, vu qu’elles servent à exprimer «la borne gauche ou droite d’une situation», comme on le constate dans l’exemple ci-dessous:

«après quand çayest le travail» (Benazzo & Starren 2007: 136)

L’expression du passé est donc d’abord encodée de manière analytique, par l’utilisation de morphèmes libres ou par celle d’une forme verbale associée à un marqueur lexical, «avant de pouvoir fusionner dans la morphologie verbale» (Benazzo & Starren 2007: 129). Grâce à l’utilisation de constructions adverbiales et même en l’absence d’une morphologie verbale du passé, l’apprenant est à ce stade capable de dissocier le moment de l’énonciation du moment de l’événement, ce qui correspond à la formule  $TU \neq TT$ . Par contre, il n’est pas encore capable de dissocier le moment de l’événement du point de la situation Tsit (Benazzo & Starren 2007: 138). Ainsi, il est notable que les apprenants de ce niveau choisissent en général de raconter les événements dans l’ordre chronologique (cf. Klein & Perdue 1997). En effet, des retours en arrière dans le discours entraîneraient non seulement l’utilisation de temps verbaux du passé plus complexes, mais exigeraient également des moyens discursifs plus élaborés. Granget (2009) parle du principe d’ordre naturel:

«Dans le récit, un principe discursif mobilisé par l’apprenant pour exprimer la succession des événements est le Principe d’Ordre Naturel (PON). Il consiste à mentionner dans le discours les événements selon l’ordre dans lequel ils s’enchaînent dans la réalité.» (Granget 2009: 175)

Pour résumer, on constate qu'à ce niveau, en dépit de la non-fonctionnalité de la morphologie verbale, les apprenants sont capables d'exprimer des relations temporelles relativement complexes, soit de manière implicite grâce à des principes discursifs, soit de manière explicite par des moyens lexicaux (Benazzo & Starren 2007). Ce système est relativement efficace, même s'il permet encore difficilement l'expression de nuances temporelles.

- *Stade intermédiaire*

Au stade intermédiaire, l'apprenant a développé une interlangue plus systématique et régulière, quoiqu'encore relativement simple. Il utilise le passé dans la plupart des cas où celui-ci est requis. On trouve encore des formes non-finies dans un contexte fini, mais celles-ci deviennent plus rares. La référence au passé est marquée de manière plus systématique. Alors que les deux premiers stades présentaient des similitudes d'une langue à l'autre (et cela quelles que soient la langue cible et la langue ou les langues d'origine des apprenants), les itinéraires acquisitionnels qui caractérisent le troisième stade ont des traits spécifiques en fonction des langues en contact. Cependant, on continue de constater des tendances universelles (Benazzo & Starren 2007).

D'un point de vue formaliste, on peut dire que la morphologie du passé émerge lorsque l'apprenant commence à utiliser deux formes verbales morphologiquement distinctes pour le présent et pour le passé. Ainsi, le stade intermédiaire voit l'émergence d'une morphologie verbale porteuse de temporalité (Véronique 2014). Les apprenants passent de «formes participiales fonctionnelles» (Granget 2004: 167) à des formes auxiliarisées, d'une expression de la temporalité largement lexicale à une expression morphologique, qui correspond à «l'encodage grammatical des relations temporelles à travers la flexion verbale» (Benazzo & Starren 2007: 130). Les apprenants commencent à utiliser une forme qui, du moins en surface, correspond à un passé composé. Celui-ci n'a plus la forme d'une formule, mais on trouve des «constructions créatives» (Bartning & Schlyter 2004: 287).

Quelques apprenants commencent à ce stade à utiliser l'imparfait, mais encore rarement et principalement pour les formes *était* et *avait* (Bartning & Schlyter 2004: 295). Les distinctions aspectuelles continuent à être exprimées par des marqueurs lexicaux tels qu'*encore* ou *déjà* (Benazzo & Starren 2007).

- *Stades avancés* (stades 4 à 6)

Les stades 4 à 6, que nous décrivons ici ensemble vu qu'ils se trouvent au-delà de la compétence des élèves étudiés dans cette recherche, sont appelés *stade avancé bas*, *stade avancé moyen* et *stade avancé supérieur*. Ils voient l'émergence d'un éventail plus large de structures et d'une grammaticalisation de la morphologie flexionnelle. Au fur et à mesure, l'interlangue en développement s'enrichit de possibilités d'expressions qui permettent une flexibilité croissante. Le locuteur ou la locutrice développe sa capacité à produire des récits plus complexes, permettant des retours en arrière, des ruptures temporelles, une multiplication des protagonistes et des informations d'arrière-plan. Dès le stade 4, les formes verbales non-finies à la place d'une forme finie tendent à disparaître et il y a une diversification des connecteurs. La langue utilisée par les apprenants se rapproche graduellement de la langue cible. L'imparfait devient de plus en plus productif et d'autres temps verbaux du passé émergent, en particulier le plus-que-parfait.

Dans ce chapitre, nous avons constaté que l'appropriation de moyens linguistiques et discursifs pour exprimer le passé se déroulait par stades successifs. Cela n'est pas sans rappeler le système de six niveaux proposés par le Cadre Européen de Référence pour les langues (Conseil de l'Europe 2001). Mais existe-t-il une compatibilité entre ces deux systèmes? C'est la question à laquelle nous allons tenter de répondre dans la prochaine section.

## 2.7 Le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues

Pour délimiter et décrire les stades acquisitionnels présentés dans le chapitre précédent, nous nous sommes basés sur des recherches attachées à repérer des régularités sur la base de corpus d'apprenants.

Depuis une vingtaine d'années, l'objectif de classer l'apprentissage en niveaux successifs occupe l'agenda politique. Avec le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECR), le Conseil de l'Europe fournit en 2001<sup>7</sup> des outils pour la description, l'enseignement et la validation des acquis en L2, sur la base d'une grille conceptuelle de compétences.

L'innovation du CECR pour la didactique des langues est la division de l'apprentissage en niveaux de compétences, sur la base de *descripteurs* (également nommés *Capacités de faire* ou *Can Do Statements*) qui servent d'étalons de mesure. Conceptuellement, le CECR s'adresse exclusivement à un public apprenant une L2 en milieu institutionnel – et ne tient qu'accessoirement compte de l'apprentissage non-guidé. Et, tout comme les premières versions du Portfolio européen des langues (PEL)<sup>8</sup>, il s'adresse avant tout à un public adulte. Par la suite, les portfolios ont été développés en différentes versions, dont – en Suisse – une pour les enfants de sept à dix ans et une pour les adolescents de onze à quinze ans (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique 2005). Car, comme le CECR (2018: 51) le constate, «le besoin d'outils de positionnement sur le CECR de l'enseignement / apprentissage pour jeunes apprenants est manifeste». Notons cependant que le besoin de formuler des descripteurs originaux pour les enfants et les adolescents répond plus à des divergences portant sur les conditions de vie et les centres d'intérêt des différentes tranches d'âge qu'à des critères ayant trait à la progression linguistique.

Les auteurs du CECR attestent d'un large consensus quant au nombre de niveaux appropriés pour l'organisation de l'apprentissage d'une L2. Les six niveaux communs de référence vont de A1 à C2, comme le montre le tableau 1. Les portfolios destinés aux enfants et aux adolescents proposent une différenciation plus fine pour les trois premiers niveaux, avec la création de sous-niveaux allant de A1.1 à B1.2. Cette spécification rend le système compatible avec les pratiques

<sup>7</sup> Le CECR a été publié en 2001, après un vaste processus d'élaboration, de pilotage et de mise en consultation réalisé par le Conseil de l'Europe à Strasbourg. Une nouvelle version est venue compléter la première en 2018. Nous faisons référence à ces deux versions dans le texte.

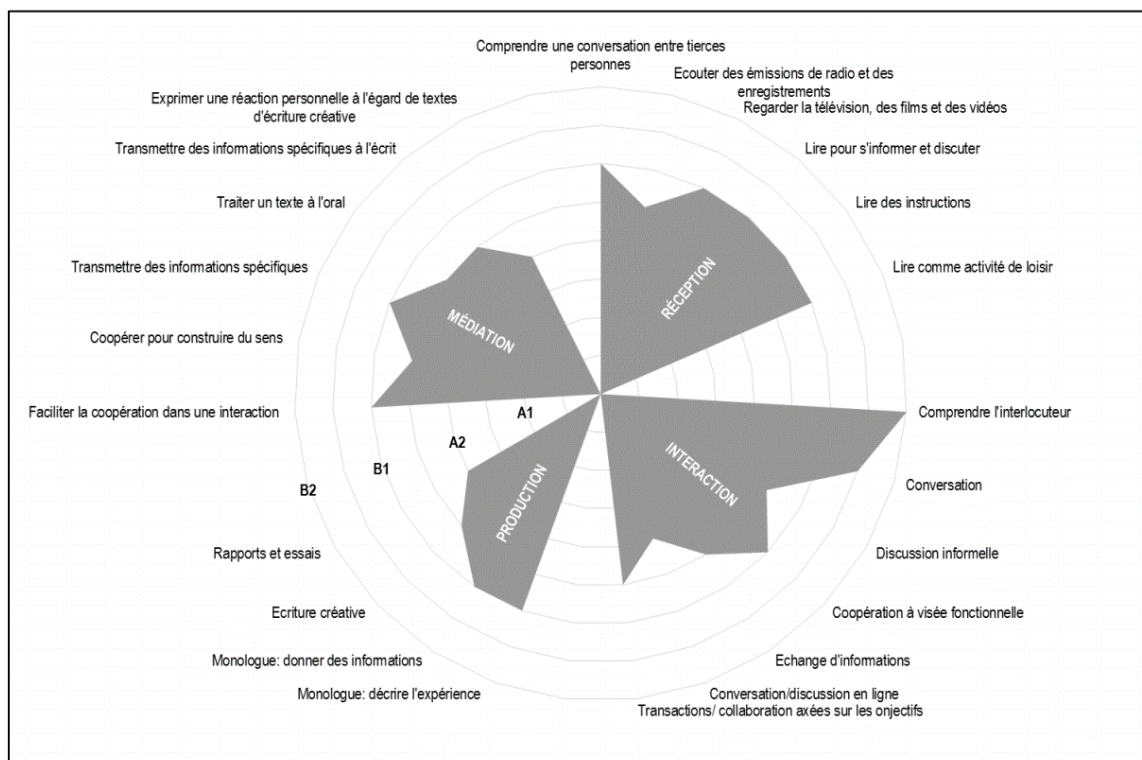
<sup>8</sup> Le Portfolio européen des langues est l'outil de vulgarisation destiné aux apprenants. Il s'agit d'un concept européen sur la base duquel chaque pays de l'Union a décliné sa propre version, sous forme de classeur (ou aujourd'hui de dossier électronique), dans lequel l'apprenant peut évaluer son niveau et collectionner des productions langagières.

scolaires. En effet, une définition de niveaux plus rapidement atteignables est mieux adaptée à la création de plans d'étude, qui sont tenus de tenir compte de l'année scolaire comme unité de mesure principale pour définir des progressions. Dans le tableau 1, le cadre en gras délimite les trois niveaux qui retiendront notre attention dans ce chapitre.

A		B		C	
Utilisateur élémentaire		Utilisateur indépendant		Utilisateur expérimenté	
A1	A2	B1	B2	C1	C2
breakthrough	waystage	threshold	vantage	autonomy	fluency
niveau introductif	niveau intermédiaire	niveau seuil	niveau avancé	niveau autonome	maitrise
niveau découverte	niveau de survie		utilisateur indépendant	compétence opérationnelle effective	
compétence introductive (Trim 1979*)			réponse appropriée dans des situations courantes (Trim 1979*)	compétence efficace (Trim 1979*)	maitrise globale (Trim 1979*)
compétence formule (Wilkins 1979*)			compétence opérationnelle limitée (Wilkins 1979*)	compétence efficace (Wilkins 1979*)	compétence opérationnelle globale (Wilkins 1979*)

Tableau 1  
Les six niveaux de compétences et leurs dénominations  
inspiré de: Conseil de l'Europe 2001: 24-25  
(\*ces auteurs sont cités par le CECR)

Le CECR établit également une classification des compétences par domaines transversaux: compétences réceptives pour *écouter* et *lire* et productives pour *écrire* et *parler*, ou «s'exprimer oralement en continu». Le cinquième domaine de compétence se trouve à l'intersection du productif et du réceptif. Il s'agit de l'*interaction*, également intitulée «prendre part à une conversation». Alors qu'elle représente un domaine sur cinq dans les échelles de compétences, l'interaction gagne en importance dans la version de 2018 du CECR. Comme le montre le graphique 1 ci-dessous, elle y est considérée comme l'une des quatre activités langagières communicatives, au même titre que la *réception* (orale et écrite), la *production* (orale et écrite) et la *médiation*, qui fait son apparition en 2018. Le profil fictif présenté montre qu'au premier cycle du secondaire, avec un enseignement EMILE (Enseignement d'une matière par l'entremise d'une langue étrangère), l'*interaction* est le domaine qui exige des élèves les compétences les plus élevées, en particulier lorsqu'il s'agit de comprendre son interlocutrice ou son interlocuteur, mais également pour la conversation.



Graphique 1  
Profil fictif des besoins dans une langue supplémentaire  
Conseil de l'Europe 2018: 38

Comme la présente recherche se focalise sur l'expression du passé, regardons la place donnée à cette compétence dans le graphique 1. Nous la repérons en bas à gauche sous la mention *Monologue: décrire l'expérience*. Il est intéressant de noter qu'elle est ici attribuée à une compétence monologale; que les auteurs ne considèrent donc pas, comme on serait tenté de le penser, que la description d'une expérience passée a avant tout lieu en interaction. Mais l'expression du passé fait également partie de la catégorie *Discussion informelle* que l'on trouve en bas à droite du graphique, reliée à l'interaction. On retrouve en effet des descripteurs correspondant à l'expression du passé dans l'échelle de compétence consacrée à cette catégorie, comme dans l'exemple suivant:

«Peut répondre à des questions sur [...] les activités passées.» (Niveau A2, Conseil de l'Europe 2018: 93)

Notons que l'échelon *Discussion informelle* concerne uniquement les apprenants d'un niveau débutant à moyen, car «l'échange factuel simple n'est plus un objectif d'apprentissage pour des utilisateurs compétents» (Conseil de l'Europe 2018: 93).

Le CECR semble donc faire une distinction entre l'expression du passé dans un échange simple d'informations et dans la narration. Sur le plan fonctionnel, cette dernière fait partie de ce que

le CECR appelle des macro-fonctions, au même titre par exemple que l'*exposé*, l'*argumentation* ou la *persuasion*:

«Une macro-fonction se caractérise par sa structure interactionnelle. Il se peut que des situations plus complexes aient une structure interne composée de séquences de macro-fonctions qui, dans de nombreux cas, s'ordonnent selon les modèles formels ou informels de l'interaction sociale.» (Conseil d'Europe 2001: 98 ).

En y regardant de plus près, la différence entre micro- et macro-fonction semble être plus quantitative que fonctionnelle: alors que les micro-fonctions correspondent à des actions relativement simples et gérables par un court énoncé, telles qu'«exprimer son accord» ou «parler de ses goûts», les macro-fonctions «consistent en une suite (parfois importante) de phrases» (CECR 2001: 98). Si le CECR classe la *narration* dans les macro-fonctions, c'est qu'il considère qu'elle ne peut émerger que lorsque le locuteur dispose d'une certaine compétence discursive. Cette attribution peut paraître discutable. En effet, tout comme l'item *explication*, «logé par les auteurs dans les macro-fonctions, pourrait, dans bien des cas, pouvoir se résumer à une réponse à une demande d'information» (Bardière 2016: 11-12), on peut également envisager une *narration* constituée d'un petit nombre d'éléments. De quelle manière s'opère le passage entre un simple *échange d'information* et la *narration* comme macro-fonction? N'y a-t-il pas entre les deux une progression graduelle? Et comment interpréter l'attribution de la première à une compétence dialogale et la seconde au monologue? Pour répondre à ces questions, peut-être faudrait-il mieux prendre en considération ce que Pekarek Doehler & de Pietro (2008) appellent compétences d'organisation du discours dans l'interaction (CODI), qui «sont définies de manière très globale» dans le CECR (Pekarek Doehler & de Pietro 2008: 2).

Les descripteurs du CECR illustrent un aboutissement. Ils n'ont que partiellement la fonction de montrer de quelle manière une compétence se construit. La focalisation porte sur l'agir langagier plus que sur la forme. Inévitablement, un certain nombre de compétences intermédiaires ne sont pas répertoriées. Ainsi, le CECR renonce à définir des niveaux de compétences basés sur l'émergence de phénomènes lexicaux ou grammaticaux. On n'y trouvera aucun descripteur concernant l'acquisition morphologique du temps des verbes ou l'utilisation ou non d'adverbes temporels. Les compétences décrites correspondent toutes à des situations de communication.

Le CECR a amené un renouvellement fondamental de la didactique des langues étrangères et a eu des répercussions sur l'élaboration d'outils pédagogiques. En Suisse par exemple, la Conférence des directeurs cantonaux de l'instruction publique a suscité l'élaboration de nouveaux plans d'étude nationaux, non plus fondé sur la notion d'objectifs pédagogiques, mais sur le

concept de compétence. Pour les L2, les échelles de niveaux contenues dans le *Lehrplan 21* (le plan d'étude des Cantons alémaniques) sont largement inspirées des descripteurs du CECR. Les descripteurs présentés ci-dessous pour déterminer les niveaux sont tirés soit du CECR, soit du plan d'étude alémanique.

### 2.7.1 Niveau A1: Répondre à des besoins immédiats

Le Niveau A1 est «le niveau le plus élémentaire que l'on puisse identifier de capacité à produire de la langue» (Conseil de l'Europe 2001: 29). Il permet de répondre à des besoins concrets et immédiats. Le temps de référence est donc le présent, comme semble le confirmer l'ensemble des descripteurs proposés. Les apprenants ont un «contrôle limité de quelques structures syntaxiques et de formes grammaticales simples» et ils ont recours à un «répertoire mémorisé».

Les auteurs précisent qu'«avant d'en arriver là, les apprenants peuvent réaliser efficacement, avec une gamme de moyens linguistiques très limités, un certain nombre de tâches particulières qui correspondent à leurs besoins» (Conseil de l'Europe 2001: 29). Dans la version de 2018 du CECR, ce niveau est intitulé *Pré-A1*, «un jalon à mi-chemin vers le niveau A1, niveau de compétence où l'apprenant n'a pas encore acquis une capacité de s'exprimer de manière autonome, mais s'appuie sur un répertoire de mots et d'expressions toutes faites» (Conseil de l'Europe 2018: 48). Ce niveau intermédiaire présente des similitudes avec le *lecte pré-basique* proposé par les linguistes.

### 2.7.2 Niveau A2: Raconter une histoire sous forme d'une simple liste de points

Au niveau A2, l'apprenant «peut communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simples et directes sur des sujets familiers et habituels» (Conseil de l'Europe 2001: 66). Il est capable de «relier des groupes de mots avec des connecteurs simples tels que *et*, *mais* et *parce que*» et «peut se faire comprendre dans une brève intervention même si la reformulation, les pauses et les faux démarrages sont évidents» (Conseil de l'Europe 2018: 180). En ce qui concerne spécifiquement l'expression du passé, le CECR nous dit que l'apprenant «commet encore systématiquement des erreurs élémentaires comme, par exemple, la confusion des temps» (Conseil de l'Europe 2018: 139).

La narration au passé apparaît véritablement au niveau A2+ avec le descripteur «décrit des activités passées et des expériences personnelles» (CECR 2001: 32). Ce niveau intermédiaire proposé par le CECR correspond à ce que le Portfolio pour enfants et jeunes de 11 à 15 ans et le Plan

d'étude 21 appellent A2.2. Dans le Lehrplan 21, on trouve les descripteurs correspondants, qui montrent qu'à ce stade, les locuteurs et les locutrices sont capables, avec des mots simples, de raconter une expérience personnelle:

Schülerinnen und Schüler «können kurze Geschichten erzählen, indem sie die Ereignisse aneinanderreihen.»

Schülerinnen und Schüler «können mit einfachen Worten alltägliche Ereignisse und persönliche Erfahrungen beschreiben [...] (z.B. Ausflug, Party).» (Lehrplan 21)

### 2.7.3 Niveau B1: Raconter des expériences et des événements

Au niveau B1.1, l'expression du passé se stabilise: l'apprenant est capable de «raconter un événement, une expérience ou un rêve» et peut faire le récit d'un voyage (Conseil de l'Europe 2018: 176). Ses compétences discursives se diversifient et il peut «relier une série d'éléments courts, simples et distincts en une suite linéaire de points qui s'enchaînent». Il a donc encore tendance à utiliser l'ordre chronologique. Son élocution est plus contrôlée et il peut «corriger les confusions de temps [...] qui ont conduit à un malentendu, à condition que l'interlocuteur indique qu'il y a un problème» (Conseil de l'Europe 2001: 54). À ce niveau l'apprenant peut également faire le résumé d'un film ou d'un livre:

«Ich kann erzählen, worum es in einem Film oder Buch geht.» (Lehrplan 21)

Ce n'est qu'à partir du niveau B1.2 que les apprenants deviennent plus flexibles et sont à mêmes de raconter avec plus de détails un incident inattendu auquel ils ont assisté:

«Ich kann über die wichtigsten Einzelheiten eines unvorhergesehenen Ereignisses (z.B. eines Unfalls) berichten. (Lehrplan 21)

«Ich kann in wenigen Sätzen beschreiben, wie sich andere Schülerinnen und Schüler verhalten haben (wie sie z.B. gestritten haben).» (Lehrplan 21)

### 2.7.4 Limites du Cadre de référence

Si le nombre de niveaux de compétence proposés par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues coïncide avec le nombre de stades définis par Bartning & Schlyter (2004, voir section 2.6.2), il serait hâtif de conclure à une concordance entre les deux systèmes. Bartning & Schlyter, tout comme Klein & Perdue (1997), définissent l'itinéraire acquisitionnel à partir de l'observation de phénomènes morphosyntaxiques et se fondent sur des résultats empiriques à partir de corpus d'apprenants. *A contrario*, les descripteurs du CECRL restent évasifs en ce qui concerne la progression morphosyntaxique. Le CECRL ne fait d'ailleurs pas explicitement référence au concept d'interlangue, à l'exception d'une remarque faite dans la première version

(Conseil de l'Europe 2001: 117) pour dire, par rapport aux erreurs, qu'«elles sont le produit transitoire du développement d'une interlangue par l'apprenant». Le but des descripteurs est de décrire des compétences théoriques, sur la base desquelles peuvent être formulés des objectifs d'apprentissage. Les auteurs du CECR précisent bien qu'ils n'ont pas été élaborés sur la base de corpus d'interactions authentiques, mais en partant de l'expérience et de l'intuition de didacticiennes et d'enseignants:

«On y a mis en œuvre la combinaison systématique de méthodes intuitives, qualitatives et quantitatives. On a d'abord analysé le contenu des échelles existantes à la lumière des catégories de description du *Cadre de référence*. Ensuite, au cours d'une phase intuitive, ce matériel a été révisé, on a créé de nouveaux descripteurs et l'ensemble a été soumis à des experts. Après quoi, on a utilisé des méthodes qualitatives pour vérifier que les enseignants reconnaissaient les catégories descriptives choisies et que les descripteurs décrivaient bien les catégories qu'ils étaient censés décrire. On a enfin étalonné les meilleurs descripteurs selon des méthodes quantitatives. L'exactitude de cet étalonnage a depuis été contrôlée par des études similaires.» (Conseil de l'Europe 2001: 24)

Le CECR a donc par nature une vocation plus normative que descriptive. Il se veut «non dogmatique» (Conseil de l'Europe 2001: 13) et ne se réclame d'aucun courant de la linguistique:

«[Le CECR] n'est rattaché de manière irrévocable et exclusive à aucune des théories ou pratiques concurrentes de la linguistique ou des sciences de l'éducation.» (Conseil de l'Europe 2001: 13)

Comme le constate Bardière (2016: 2), il «propose une approche définitoire de la composante pragmatique qui, à première vue, ne présente que des relations plus ou moins distendues avec les théories de références élaborées par la plupart des linguistes». Ce constat ne dévalorise en aucune mesure un travail fondateur ni un instrument qui a fait ses preuves et est unanimement reconnu par la profession. En effet, le CECR remplit parfaitement l'objectif qu'il s'est fixé, à savoir d'aider les professionnels de l'enseignement des langues étrangères «à décrire les niveaux de compétence exigés par les normes, les tests et les examens existants afin de faciliter la comparaison entre les différents systèmes de qualifications» (Conseil de l'Europe 2001: 23).

Les principales réserves concernant le Cadre de référence proviennent des interactionnistes. Elles concernent le fait que cet instrument se concentre sur l'apprenant isolé et sa production individuelle (Pekarek Doehler 2019) et ne tient que trop peu compte de l'utilisation de la langue cible dans un contexte d'interaction. Pekarek Doehler regrette par exemple que les descripteurs se rapportant à la compétence d'interaction ne sont pas suffisamment spécifiques:

«Dans les cadres de référence, comme le CECRL, les descripteurs correspondant restent notablement sous-spécifiés.» (Pekarek Doehler 2019: 47)

## 2.8 Acquisition de la morphologie verbale

Nous avons vu dans les descriptions de l'itinéraire acquisitionnel que le stade initial se passait en général complètement de verbes et que la morphologie verbale apparaissait relativement tard dans l'acquisition, comme le confirme la citation suivante:

«La flexion temporelle apparaît (en tant que telle, avec des fonctions sémantiques) très tard par rapport aux autres types de moyens linguistiques de référence temporelle.»  
(Noyau 1997: 3)

Selon Noyau (1997: 14), le retard du développement des marques flexionnelles par rapport au développement des autres moyens temporels dans l'acquisition d'une L2 peut être attribué à plusieurs facteurs: certains d'entre eux sont liés à la perception (saillance faible dans l'input), d'autres à la production du discours (priorité donnée au matériel lexical davantage porteur d'information). Dans ce qui suit, nous commençons par regarder les deux principales raisons qui expliquent ce retard. La première concerne le caractère redondant que comporte la morphologie verbale dans l'interaction (section 2.8.1). La seconde est due au fait que le processus de morphologisation recèle des difficultés particulières (section 2.8.2). Dans ce contexte, nous présenterons dans les sections 2.8.3 et 2.8.4 les théories de la *Missing Surface Inflection* (Prévost & Whyte 2000) et de l'*Usage-based grammar* (Ellis 2002; Bybee 2006). Finalement, nous reviendrons sur des notions centrales pour la suite de ce travail: la fréquence et la saillance (section 2.8.5), le recours à des séquences préfabriquées (section 2.8.6) et les phénomènes de surgénéralisation (section 2.8.7).

### 2.8.1 Redondance de la morphologie verbale

Si la morphologie verbale a un statut normativement obligatoire en français, son utilité est plus relative si l'on considère le contenu sémantique qu'elle transmet. En effet, tout contexte énonciatif contient automatiquement un marquage temporel. Les locutrices et locuteurs bénéficient d'un ancrage temporel implicite ou défini au début de l'échange sous forme d'entente mutuelle sur le moment de l'événement TT (Klein & Perdue 1997; Benazzo & Starren 2007). Klein & Perdue (1997: 321) notent que cet encrage temporel peut être réalisé de trois manières différentes:

- Une introduction explicite du cadre temporel peut être amenée par l'informant, en général sous forme d'adverbe temporel placé en position initiale.
- L'introduction explicite du cadre temporel peut être contenue dans la question posée par l'intervieweur ou l'intervieweuse, par exemple lorsque celle-ci demande «qu'est-ce qui s'est passé dimanche?»

- Une marque explicite du cadre temporel n'est pas nécessaire lorsque le moment de l'énonciation (*Time of Utterance*) tient implicitement lieu de temps à défaut (*default topic time*).

Par conséquent, malgré son caractère normativement obligatoire, la morphologie verbale n'est pas indispensable pour la transmission d'informations. Autrement dit, il n'est «pas absolument nécessaire de savoir conjuguer pour transmettre [des] informations de base» (Granget 2009: 164). Le contenu à faire passer est plus importante que la forme verbale correcte:

«Le contexte de l'énoncé le remporte sur la forme du verbe.» (Thomas 2006: 4)

Pour les élèves débutants, confrontés à différents obstacles énonciatifs parallèles, le marquage formel du passé n'est donc pas une nécessité sémantique. C'est également ce que constatent Benazzo & Starren (2007, 138, note 2):

«On pourrait qualifier le système de la [langue cible] de 'redondant', puisqu'il oblige à encoder la référence temporelle pour chaque énoncé fini, même en présence d'une ultérieure spécification temporelle adverbiale (p. ex. *l'année dernière je travaillais à Lyon*).»

La priorité étant de se faire comprendre, l'usage normatif de la langue de marquer de manière redondante certains traits sémantique est secondaire. Dans le feu de l'(inter)action, il faut prioriser. Une des stratégies utilisées par l'apprenant pour contourner l'obstacle que représente la morphologie verbale va être d'avoir recours à des formes connues du verbe, mémorisées dans d'autres contextes sous forme d'unités lexicales:

«La pression exercée par le temps rend parfois difficile l'exploitation du riche répertoire linguistique à disposition des locuteurs et fait dépendre le discours de formes préfabriquées immédiatement disponibles en mémoire.» (Manoïlov 2020: 20)

Cela va souvent conduire à des énoncés dans lesquels la marque temporelle n'est pas explicite. C'est également ce que constate Granget (2004) dans son étude:

«Étant donné le répertoire extrêmement restreint de l'apprenant, notons que la localisation temporelle est souvent une opération implicite.» (Granget 2004: 69)

## 2.8.2 Processus de morphologisation

La morphologisation, terme que Noyau (1977) définit comme le «passage de morphèmes d'un statut lexical à un statut grammatical», est un processus complexe. La principale difficulté de l'apprenant est de combiner la forme morphologique avec le contexte textuel. Lorsque les

apprenants commencent à utiliser des formes verbales, il est fréquent que la morphologie utilisée ne corresponde pas à la fonction qui lui est attribuée dans la langue cible:

«La présence d'une forme morphologique n'implique pas nécessairement la maîtrise de la fonction ou de l'une des fonctions qui lui est attribuée dans la langue cible.» (Michot & Pierrard 2016: 2)

On observe aussi un manque de régularité dans les formes utilisées:

«[Dans la mise en place de la morphologie verbale chez les apprenants,] les régularités sont relatives (et non à 100%), car divers facteurs internes et externes entrent en jeu, qui limitent la portée des hypothèses sous-jacentes au lecte et augmentent la variation inhérente.» (Noyau 1997: 4)

Noyau (1997: 4-5) attribue cette régularité relative à des facteurs autant internes qu'externes:

- Les facteurs internes proviennent de l'état de connaissance de la langue. Ils peuvent être par exemple dus à une surcharge cognitive lors de la formulation d'un message complexe ou à l'existence de plusieurs hypothèses en compétition.
- Les facteurs externes concernent les circonstances dans lesquelles a lieu l'interaction. Il peut s'agir de la reprise<sup>9</sup> – immédiate ou différée – d'une forme proposée par le locuteur expert.

Dans le discours des apprenants, on rencontre donc un grand nombre de formes verbales qui ne correspondent pas à la norme de la langue cible. Il peut s'agir de l'emploi d'une forme non-fléchie pour exprimer l'infinitif, comme dans les exemples suivants:

je dois . hum . **cherche'**. cet ehm [appareil] (de Pietro et al. 1989: 12, notre mise en évidence)

les hommes va **parle** (Thomas 2009: 12, notre mise en évidence)

Parfois, c'est le présent qui est exprimé à l'aide d'une forme verbale non-fléchie:

il **dansE**<sup>10</sup> (Thomas 2009: 12, notre mise en évidence)

L'une des difficultés principales du système phonologique français pour des apprenants germanophones concerne l'opposition pertinente entre les différentes réalisations du son E, qui peut correspondre à différents phonèmes, en particulier /e/, /ɛ/ ou /ə/. Cette opposition permet en

---

<sup>9</sup> Nous reviendrons sur la notion de reprise au à la section 3.3.6.

<sup>10</sup> La transcription avec E majuscule correspond à la prononciation /e/ de l'infinitif ou du passé composé. Nous reviendrons sur cette convention de transcription, que nous avons reprise dans notre corpus, au chapitre 10.

particulier de distinguer *je* de *j'ai* (Noyau 1986: 110), une distinction fondamentale pour faire la différence entre présent et passé composé. Si les apprenants germanophones ont du mal à percevoir cette distinction à l'oral, car elle ne fait pas partie du système phonologique de leur langue source, ils ont aussi du mal à la reproduire verbalement. Pour des apprenants scolarisés, cette difficulté est accentuée par le fait qu'ils sont confrontés dès le début de leur apprentissage à la langue écrite (Granget 2004). Le graphème *e* et toutes ses variations accentuées (en particulier *é / è / ê*) leur posent des problèmes de prononciation du fait que le système phonétique intermédiaire est perturbé par des interférences avec l'allemand, où ce même graphème ne connaît pratiquement que la réalisation phonétique /e/. Il n'est donc pas rare que l'apprenant débutant, en particulier à la lecture, prononce le présent *je mange* sous la forme /ʒe manʒe/, qui correspond phonétiquement à la forme du passé composé.

Deux formes verbales ont une occurrence particulièrement importante dans les énoncés des apprenants des premiers stades en ce qui concerne les verbes du 1<sup>er</sup> groupe: une forme courte V-0 et une forme longue V-[e] (Thomas 2005, 2009). La forme courte correspond au radical du verbe (/mãʒ/, /rɛst/ ou /travaj/), mais également aux formes du singulier et de la 3<sup>e</sup> personne du pluriel de l'indicatif présent. La forme longue utilise la terminaison /e/ (/mãʒe/, /rɛste/ ou /travaje/), et peut correspondre (entre autres) à l'infinitif et au participe passé:

«La forme courte n'est utilisée que pour le présent en français alors que la forme longue correspond à un grand nombre de fonctions différentes.» (Thomas 2009: 18)

L'opposition morphologique entre ces deux formes est l'une des plus fréquentes en français oral (voir Schlyter 2003: 21). Elles ont donc une saillance particulière dans l'input en raison de leur prédominance dans le discours. Ce fait peut expliquer que ces deux formes sont perçues comme des formes *passé-partout* (ou *invariables*, pour reprendre le terme de Granfeldt & Schlyter 2005) par l'apprenant qui cherche à utiliser une forme non-finie du verbe (Klein et al. 1995). C'est également l'explication que proposent Granfeldt & Schlyter (2005). Pour elles, le choix d'une forme non suffixée ou de la forme en /e/ pourrait dépendre de leur utilisation privilégiée dans le discours des locuteurs L1 et dépendrait par conséquent du type de verbe utilisé:

«Le choix entre les formes que nous appelons ici 'formes finies' et 'non-finies' semble être lié à une forme invariable pour chaque verbe, par exemple *il parle* - *\*pour parle*, mais *\*je étudier* - *pour étudier*'. Il est possible que la forme *parle* figure souvent, dans l'input de ces apprenants, dans des contextes du type *tu parles français?*, *moi je ne parle pas suédois* etc. En revanche, *étudiE* figure peut-être plus souvent dans des contextes comme *Qu'est-ce que tu vas étudier?* / *as étudié?*» (Granfeldt & Schlyter 2005: 62)

Les principales hypothèses proposées pour expliquer ce phénomène portent sur le fait de savoir si les formes verbales présentes dans les lectures d'apprenants obéissent à une distribution systématique ou aléatoire (Granget 2004: 18). L'hypothèse de la variété de base de Klein & Perdue (1997) semble favoriser l'idée qu'il s'agit d'une distribution aléatoire et d'une absence de flexion.

Pour ce qui est du passé composé, il est, en début d'acquisition, souvent réalisé de manière déficiente sans auxiliaire:

«Et mais quand **il arrive, elle arrivE**, le portier dit, il a, elle a demandé de la son chambre et son clé.» (Thomas 2009: 145, notre mise en évidence)

mais le boulanger dit le gendarme que le femme **voIE** le pain (Granget 2004: 270, transcription avec E selon les conventions de ce travail)

Le fait d'affirmer que ces formes défectives correspondent à l'intention de réaliser un passé composé reste bien sûr spéculatif. À propos du dernier exemple ci-dessus, Granget analyse la forme /voIE/ comme un passé composé sans auxiliaire, argumentant qu'il s'agit d'une forme verbale faisant référence au passé. Elle ajoute que l'emploi du passé composé défectif est un phénomène attesté tant à l'écrit qu'à l'oral, mais qui disparaît à l'écrit grâce à un recours à la norme scolaire, alors qu'il subsiste plus longtemps à l'oral.

Dimroth (2009) atteste d'un phénomène comparable dans l'acquisition de l'allemand L2 par des adultes, en particulier dans l'exemple suivant, où l'on constate l'omission de l'auxiliaire *haben*:

diese kinder alle schmutzig gemacht (Dimroth 2009: 45)

Cependant, si l'emploi du passé composé défectif est caractéristique du début de l'apprentissage, il ne disparaît pas automatiquement lorsque les auxiliaires émergent. Au contraire, les récits d'apprenants se caractérisent par une utilisation parallèle de passés composés avec et sans auxiliaire, et ceci jusqu'au stade post-basique au moins. Ce manque de régularité dans l'emploi de la morphologie est attesté dans la littérature scientifique. Il rejoint par exemple l'observation suivante de Benazzo & Starren (2007):

«La morphologie verbale, lorsqu'elle est présente, n'est pas encore fonctionnelle: les apprenants utilisent soit une forme unique dans plusieurs contextes, soit des formes variables mais en alternance libre.» (Benazzo & Starren 2007: 136)

Lorsqu'il y a une utilisation de l'auxiliaire, différentes formes verbales peuvent être employées comme substitut de participe passé. Il peut s'agir de la forme du singulier de l'indicatif présent:

il a vient (Bartning & Schlyter 2004: 287)

j'ai jou du foot (Granget 2004: 425)

ou de l'infinitif:

j'ai voler le pain (Granget 2004: 312, le choix de l'infinitif s'explique par le fait qu'il s'agit d'un récit écrit)

j'ai faire (Granget 2004: 438).

Ce type d'erreurs semble persister longtemps. Thomas (2020) atteste d'un infinitif utilisé comme participe par un apprenant avancé:

et quand le soir et le le non quand le le soleil se couch[e], se baiss[e], **nous avons mettre** quelques lampes quelques +... (Thomas 2020: 157, notre mise en évidence)

### 2.8.3 Missing Surface Inflection

Pour Prévost & Whyte (2000), le problème des apprenants dans l'utilisation de la morphologie correspond à un déficit morphologique de surface. L'absence de la marque morphologique du verbe n'est pas due à un manque de concept du passé dans l'interlangue, mais correspond plutôt à un problème de performance:

«L'absence de marques morphologiques n'indique pas automatiquement une absence d'indications fonctionnelles dans l'interlangue de l'apprenant.» (Michot & Pierrard 2016: 2)

Prévost & White (2000) justifient l'absence de flexion verbale par la théorie de la *Missing Surface Inflection*, terme que Thomas (2009: 26) traduit par *Hypothèse de flexion superficielle manquante*. La non-finitude se trouve selon eux au niveau morphologique de surface et non au niveau syntaxique:

«The Missing Surface Inflection Hypothesis [...] proposes that L2 learners have unconscious knowledge of the functional projections and features underlying tense and agreement.» (Prévost 2000: 103)

Selon cette théorie, c'est la morphologie verbale qui est défectueuse et non la grammaire des apprenants. Pour arriver à ce constat, les auteurs ont étudié les données produites par deux apprenants adultes de l'allemand et deux apprenants adultes du français natifs de l'arabe marocain. Prévost (2003, 2004) réitère cette étude auprès d'apprenants adultes anglophones du français et constate le même phénomène, en particulier un nombre élevé de formes non-finies:

«For one of the four adult English-speaking learners of French I investigated over a one-year period, the incidence of finite forms in non-finite positions (e.g. following another verb or a negative adverb) was quite high in most interviews.» (Prévost 2004: 150)

L'acquisition des classes fonctionnelles précède l'acquisition morphologique. Ainsi, les apprenants d'une L2 sont conscients des classes flexionnelles et des marques de l'accord. Pourtant, il leur arrive d'avoir des problèmes avec la réalisation de la morphologie superficielle, de sorte qu'ils se servent à défaut des formes non-finies. Si les verbes utilisés ne portent pas la marque morphologique adéquate, ils sont syntaxiquement fléchis. Ils ne doivent donc pas être interprétés comme des infinitifs, mais plutôt comme des formes neutres.

#### 2.8.4 Usage-based grammar

La théorie basée sur l'usage de la langue (*Usage-based grammar*), décrite dans les articles de Ellis (2002) et Bybee (2006), stipule que l'organisation cognitive est dépendante de l'utilisation que l'apprenant fait du langage. Elle concerne autant l'acquisition de la L1 par les enfants que celle d'une L2 par des apprenants allophones. Dans cette optique, la fréquence de l'utilisation de certaines constructions exerce une influence sur la compétence de l'utilisateur L2:

«While all linguists are likely to agree that grammar is the cognitive organization of language, a usage-based theorist would make the more specific proposal that grammar is the cognitive organization of one's experience with language.» (Bybee 2006: 711)

La représentation cognitive que les apprenants construisent à partir de l'expérience de la langue cible correspond à la grammaire de l'apprenant ou à l'interlangue. Elle se constitue sur la base de ce qu'ils trouvent dans l'input. Les apprenants commencent par traiter chaque item de manière individuelle. Puis, avec une expérience grandissante de la langue cible, se met en place un processus de généralisation qui mène à des catégorisations. L'utilisation du langage joue donc un rôle primordial dans le développement des structures cognitives de l'apprenant. Il y a une influence directe de la fréquence et de la saillance des formes sur la production. Dans leurs travaux, Bybee et Ellis (en particulier Ellis 2002: 166) établissent une distinction entre la fréquence d'occurrence (*token frequency*) et la fréquence type (*type frequency*). La première décrit la fréquence à laquelle un élément linguistique (ou item) apparaît dans l'input. La seconde concerne le nombre d'occurrences de certains *patterns* (notion que Thomas 2009: 53 traduit par *motifs récurrents*).

Pour l'apprenant d'une L2, une exposition répétée à la langue et sa pratique régulière sont donc indispensables pour le développement des structures cognitives qui vont mener à une utilisation indépendante de la langue:

«Usage-Based Theories of language recognize the impact of usage on the cognitive representation of language.» (Bybee, 2008: 216)

Ce modèle part du constat que le lexique et la grammaire ne sont pas strictement séparés, mais qu'ils se développent sur la base de principes organisationnels communs. Les apprenants catégorisent les différents éléments linguistiques avec un degré varié d'abstraction pour former des réseaux d'associations phonologiques, sémantiques et pragmatiques. La mémorisation ne concerne pas uniquement des mots isolés, mais également des séquences et des constructions, dans le sens où tout segment de discours peut être mémorisé sous forme d'unités, qui vont du simple mot lexical (par exemple des substantifs comme *[the] table*, des verbes comme *[to] decide* ou des adjectifs/adverbes tels que *pretty*) à des constructions abstraites telles que *they gave him an award* (Bybee 2006: 716). La grammaire de l'apprenant peut donc être considérée comme l'organisation cognitive de son expérience avec la langue cible. On reconnaît en cela l'idée de séquences préfabriquées (ou *chunks*):

«In Usage-Based Theory, constructions are chunks.» (Bybee 2008: 220).

Les constructions langagières concernent également les morphèmes grammaticaux et les éléments qui apparaissent avec eux, et en particulier la morphologie verbale et la marque du passé. Ellis (2002) et Bybee (2008) illustrent cette particularité en donnant l'exemple de la conjugaison anglaise, dans laquelle le suffixe *-ed* a une fréquence-type plus importante que les formes du passé irrégulier:

«The 'regular' English past tense *-ed* has a very high type frequency because it applies to thousands of different types of verbs, whereas the vowel change exemplified in *swam* and *rang* has much lower type frequency.» (Ellis 2002: 166)

En ce qui concerne les formes irrégulières, il semble qu'elles soient d'autant plus rapidement acquises que leur fréquence dans l'input est grande. Ainsi, une forme irrégulière à haute fréquence comme *went* aura plus vite tendance à être automatisé de manière correcte qu'une forme irrégulière moins fréquente, pour laquelle l'apprenant est plus susceptible de surgénéraliser le suffixe *-ed*.

Dans une approche centrée sur l'usage de la langue, l'acquisition d'une forme morphologique est donc liée aux fréquences d'occurrence qui vont permettre à l'apprenant de faire le lien entre forme et fonction (Ellis 2002):

«Language learning is the associative learning of representations that reflect the probabilities of occurrence of form-function mappings. Frequency is thus a key determinant of acquisition because “rules” of language, at all levels of analysis [...] are structural regularities that emerge from learners' lifetime analysis of the distributional characteristics of the language input. Learners have to figure language out.» (Ellis 2002: 144 )

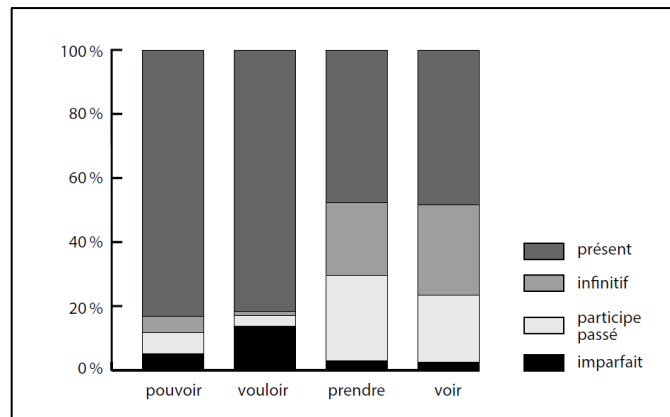
Au niveau débutant, il y a des effets de fréquence non seulement pour les verbes irréguliers, mais également pour les verbes réguliers. Pour être capable d'automatiser les formes correctes, l'apprenant doit passer par une analyse de la régularité du système:

«Même si les verbes en *-er* se forment à partir de règles régulières, celles-ci ne deviennent automatiques qu'après que l'apprenant ait eu l'occasion d'analyser le fonctionnement régulier de ce système.» (Thomas 2005: 37)

### 2.8.5 La fréquence et la saillance

Les exemples présentés ci-dessus nous amènent logiquement à nous attarder quelque peu sur les notions de fréquence et de saillance, notions qui ont ouvert de nouvelles perspectives sur l'acquisition de la morphologie verbale. Plusieurs études (voir en particulier Py 2004) montrent que plus un élément est proéminent dans l'input, plus il a des chances d'être mémorisé par l'apprenant. Cette proéminence peut être quantitative – on parle alors de fréquence. Elle peut aussi être qualitative, lorsqu'«une expression quelconque (phonème, syllabe, morphème, syntagme, clause, etc.) se trouve projetée au premier plan dans la perception de l'apprenant» (Py 2004: 121): c'est ce que l'on nomme saillance. La saillance peut par exemple découler de la place dans la phrase. En effet, le premier et le dernier constituant d'un énoncé jouissent d'un statut privilégié dans la réception de l'input (Py 2004). Mais il y a aussi une saillance prosodique – particulièrement présente dans les interactions exolingues. D'autres moyens syntaxiques, comme la dislocation, permettent également d'augmenter la saillance d'un constituant.

Le graphique 2 (Thomas 2020), réalisé à partir de différents corpus d'interaction entre enfants et parents et entre locuteurs adultes L1 et L2, présente la fréquence de différentes formes verbales dans l'input adressé à des apprenants pour quatre verbes usuels du français. On constate que les formes du présent correspondent à environ 50% des occurrences pour les verbes *prendre* et *voir*, avec un pic de 80% pour les verbes *pouvoir* et *vouloir*. L'infinitif représente quant à lui 20% des occurrences pour les verbes *prendre* et *voir*, ce qui correspond plus ou moins pour ces verbes au taux de participes passés contenus dans l'input.



Graphique 2  
Fréquence des formes verbales des données d'input adressées à des apprenants adultes et enfants  
(Thomas 2020: 160)

Un apprenant est donc beaucoup moins souvent confronté aux participes passés *pris* ou *vu* qu'aux formes du présent *prend(s)* ou *vois/voit* et aussi souvent qu'à l'infinitif *prendre/voir*. Il est donc plausible qu'il mémorise les formes du présent et de l'infinitif comme *passé-partout* et qu'il y ait recours lorsqu'il recherche le participe adéquat. Cela pourrait expliquer l'occurrence suivante:

«J'ai voir le pain» (Granget 2004: 587)

Pour conclure, on peut dire que plus une classe morphologique apparaît dans l'input auquel est exposé un apprenant, plus elle aura tendance à être productive dans ses propres énoncés.

### 2.8.6 Les séquences préfabriquées

Depuis quelques années, les linguistes portent un intérêt croissant à l'utilisation de séquences préfabriquées (ou *chunks*<sup>11</sup>) dans la production d'apprenants. Les séquences préfabriquées sont des suites de mots mémorisées sous forme d'unités non analysées, qui ne sont donc pas générées par des processus de morphologisation lors de l'énonciation:

«On s'intéresse [...] de plus en plus à des séquences qui échappent aux règles de syntaxe et de lexique, et qui sont acquises en tant qu'unités.» (Bartning & Forsberg Lundell 2006: 1)

Comme nous l'avons vu dans la description du stade initial, les premiers verbes fléchis qui apparaissent dans le discours des apprenants débutants font souvent partie de segments préfabriqués, comme *je (ne) sais pas* ou *je m'appelle* (Bartning & Schlyter 2004: 295).

<sup>11</sup> Dans ce qui suit, nous utilisons les termes *séquence préfabriquée* et *chunk* comme synonymes interchangeables.

La notion de séquence préfabriquée a un caractère hétérogène. Bartning & Forsberg Lundell (2006: 7) montrent qu'il s'agit d'un domaine vaste, regroupant des séquences purement lexicales (par exemple *centre-ville*, *à pied* ou *faire du sport*), des séquences grammaticales (*un petit peu* ou *être en train de*) et des séquences discursives (comme *c'est*, *je crois que* ou *c'est-à-dire*). Toutes ces séquences ont en commun qu'il s'agit d'une suite de deux ou de plusieurs mots mémorisés sous forme d'unités holistiques. Les séquences préfabriquées facilitent aussi bien la compréhension que la production orale, « parce qu'il est plus facile d'extraire un bloc tout fait pour le locuteur que de créer un nouvel énoncé et d'autre part, parce que ce bloc sera conventionnalisé et donc facilement reconnu par son interlocuteur » (Bartning & Forsberg Lundell 2006: 2).

Tout système linguistique opère avec un grand nombre de séquences préfabriquées, utilisées autant par les locuteurs L1 que L2. La différence est que les premiers sont en général capables de décomposer ces séquences et d'en réutiliser les composants pour former de nouvelles formules productives, alors que l'apprenant L2 n'en est en général pas encore capable. Lorsqu'une apprenante dit *je ne sais pas*, elle a recours à une séquence préfabriquée entendue telle quelle dans l'input et stockée en bloc dans sa mémoire. Dans un apprentissage guidé d'une L2, il peut également s'agir de formules apprises sous forme d'item lexical. C'est le cas pour les séquences préfabriquées de type autobiographique, telles que *je m'appelle*, *j'habite* ou *j'ai seize ans*, caractéristiques des stades initiaux (Bartning & Forsberg Lundell 2006).

Mais d'autres séquences préfabriquées sont le résultat d'une segmentation produite par l'apprenant, ce que Bartning & Forsberg Lundell (2006) appellent séquences préfabriquées interlangagières. Elles illustrent ce phénomène par l'exemple suivant:

I: qu'est-ce que tu as pensé?

E: **c'est tout passé bien**. (l :mm) c'est eh # eh je / j'ai eh eh eh eu beaucoup de faire.

(Robert, INT4, Bartning & Forsberg Lundell 2006: 8, notre mise en évidence)

Dans leur interprétation de la formule *c'est tout passé bien*, les autrices proposent qu'il s'agit d'une inversion de l'ordre des mots de *tout s'est bien passé*, et que cette forme reste tout d'abord non analysée dans l'interlangue de l'apprenant. Les séquences préfabriquées interlangagières sont souvent propres à un seul apprenant ou à une seule apprenante. On reconnaît un phénomène comparable dans l'énoncé *une l'église*, où l'on se rend compte que l'apprenant n'a pas encore segmenté l'entité formée du substantif et de l'article défini correspondant. En général, les séquences préfabriquées interlangagières disparaissent après quelque temps lorsque l'apprenante commence à segmenter les différents éléments de manière indépendante. Mais elles recèlent parfois le danger de mener à des phénomènes de fossilisation, lorsqu'un apprenant

mémorise une forme erronée qui finit par s'automatiser à long terme. Comme le dit Bybee (2008), il est alors difficile de changer la structure interne de cette formule préfabriquée:

«It is very difficult to change the internal structure of this chunk once it has become automatized.» (Bybee 2008: 221)

Bartning & Forsberg Lundell (2006) montrent que le nombre de séquences préfabriquées tend à augmenter parallèlement à la progression linguistique, particulièrement en ce qui concerne les séquences discursives, qui caractérisent une évolution importante entre le stade initial et le stade post-initial. En revanche, le taux de séquences préfabriquées grammaticales semble relativement stable à travers les stades acquisitionnels.

Certaines séquences préfabriquées concernent la morphologie verbale. L'exemple le plus fréquemment nommé est la forme *je suis allé-e*. En début d'acquisition, cette forme peut être interprétée comme un manque de segmentation morphologique et donc comme un emploi sous forme de chunk non analysé:

«L'emploi du chunking par les apprenants, qui n'analysent pas certains groupes verbaux tels que *je suis allé*, peut jouer un rôle dans l'acquisition.» (Bergström 1997: 23)

Un argument qui porte à considérer *je suis allé-e* comme une séquence préfabriquée est que cette forme est souvent utilisée pour une seule personne grammaticale, ici la 1<sup>re</sup> personne du singulier. Le même locuteur ou la même locutrice aura tendance à utiliser la morphologisation pour d'autres personnes, comme la 3<sup>e</sup> personne du singulier dans l'exemple suivant:

«Pupil B, for example, said *je suis allée en France* but, when asked about her brother, replied *il allé avec mes parents*.» (Macrory & Stone 2000: 69)

### 2.8.7 Phénomènes de surgénéralisation

On parle de surgénéralisation lorsqu'un apprenant applique une règle intériorisée à des structures pour lesquelles elle n'est pas adaptée et produit ainsi des erreurs de production. La surgénéralisation est «une procédure d'acquisition qui consiste à appliquer de façon trop générale une règle découverte pour un ou plusieurs fonctionnements langagiers, et qui aboutit à une utilisation de l'interlangue non conforme à la langue visée». (Cuq, 2003: 230)

La surgénéralisation est un phénomène beaucoup étudié dans le cas de l'acquisition de la L1. Selon Pinker (1991) – et comme nous l'avons déjà vu plus haut, les surgénéralisations surviennent plus fréquemment pour des formes verbales bénéficiant d'une moins grande fréquence

dans l'input. Ainsi, les jeunes enfants font plus d'erreurs de surgénéralisation pour des verbes que leurs parents utilisent rarement au passé:

«Children make errors like *breaked* more often for verbs their parents use in the past tense forms less frequently.» (Pinker 1991: 532)

Les phénomènes de surgénéralisation sont relativement peu attestés dans la recherche sur l'acquisition du français langue étrangère. On en est amené à se demander si ce phénomène est moins fréquent dans le cas de la L2. Les exemples suivants semblent indiquer que des occurrences existent:

oui (0.8) et euh (1.0) j'ai (0.9) **conduisé** (0.2) beaucoup,=  
(Fasel Lauzon & Pekarek Doehler 2013: 326, notre mise en évidence)

des gens <dit tout> [//] ah ne@ [= non] dit <a le> [//] a le boulanger  
que la fême a <porte> [//] <prendre> [//] **prendré** oder@s so@s le baguette  
(Granget 2005: 29, notre mise en évidence)

et nous avons **construïé** [=! hésitant] une petite tente  
(Thomas 2020: 156, notre mise en évidence)<sup>12</sup>

Dans les trois cas, il s'agit d'une surgénéralisation de la terminaison /e/ du participe passé des verbes du 1<sup>er</sup> groupe qui est appliquée à des verbes du 3<sup>e</sup> groupe. Granget (2004: 29) interprète ce phénomène de la manière suivante:

«Il s'agit de toute évidence d'une forme distincte de l'infinitif et d'une surgénéralisation de la règle abordée explicitement en classe (déduite par les apprenants, énoncée par l'enseignante, lue dans le livre de grammaire et écrite dans le cahier de l'apprenant) selon laquelle le participe passé des verbes en -er se forme en -é.»

Remarquons que dans les trois exemples cités, l'apprenant signale son insécurité, dans le premier par une pause de presque une seconde, dans le deuxième par l'interjection *oder so*, et dans le dernier par une hésitation explicitement indiquée dans la transcription.

---

<sup>12</sup> Cet exemple est tiré d'un corpus d'apprenants avancés.

## 2.9 Synthèse

Dans ce chapitre, nous avons présenté un certain nombre d'études traitant de l'acquisition des éléments linguistiques permettant de situer le discours dans le temps. En guise de synthèse, nous pouvons retenir les points suivants:

- Au début de leur apprentissage, les apprenants passent par une phase d'énoncés sans verbe (*variété pré-basique*), puis développent ce que Klein & Perdue (1997) appelle la *variété de base*, un stade acquisitionnel pendant lequel les verbes sont produits de manière non conjuguée. À ce niveau, les locuteurs et locutrices sont toutefois capables d'exprimer des dimensions temporelles relativement complexes, en particulier en ayant recours à des adverbes ou à des constructions adverbiales.
- Si chaque apprenant construit sa propre interlangue, plusieurs auteurs, en particulier Klein & Perdue (1997) et Bartning & Schlyter (2004), établissent un itinéraire développemental universel à partir des particularités morphosyntaxiques trouvées dans l'output.
- Il n'y a pas de compatibilité déclarée entre ces itinéraires développementaux et les niveaux de compétences proposés par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues.
- La production d'une morphologie verbale fonctionnelle se met en place à partir du troisième stade (*stade post-basique*), mais elle continue longtemps à donner lieu à des confusions, ce qui se traduit par l'utilisation parallèle de différentes formes morphologiques.
- La morphologie verbale du passé réserve des difficultés particulières aux apprenantes et apprenants germanophones, en particulier à cause de nombreux cas d'homophonie inhérente à la conjugaison française.
- L'acquisition des formes verbales est influencée par leur fréquence et leur saillance dans l'input. Une forme particulièrement fréquente ou particulièrement saillante a plus de chances d'être stockée et peut même devenir une de passe-partout.
- La théorie de la *Missing Surface Inflection Hypothesis* (Prévost & Whyte 2000) montre que la variation des formes chez les apprenantes L2 n'est pas due à déficit syntaxique, mais à un problème de performance.
- On peut présumer que certaines constructions verbales s'acquièrent sous forme de séquences préfabriquées. C'est particulièrement le cas pour la forme *je suis allé-e*.
- Les phénomènes de surgénéralisation, fréquents dans l'acquisition de la L1, existent aussi en L2, mais ils sont encore rares dans les premiers stades de l'apprentissage.

- Le concept d'*Usage-based grammar* (Ellis 2002; Bybee 2006) part du principe que l'organisation cognitive est dépendante de l'expérience que l'apprenante fait du langage sous forme d'utilisation contextualisée de la L2. Ce concept nous permet de faire le lien avec le chapitre suivant, dans lequel nous allons nous pencher sur le rôle de l'interaction dans l'acquisition d'une L2.

### 3. Rôle de l'interaction dans l'acquisition d'une L2

Dans le chapitre 2, nous nous sommes intéressés aux stades d'acquisition de compétences linguistiques pour exprimer le passé en français L2, et en particulier au développement de la morphologie verbale. L'accent était mis sur les dimensions linguistiques et il était largement fait abstraction du contexte dans lequel la langue était utilisée. Les exemples qui ont servi d'étalons pour définir les stades acquisitionnels étaient souvent sortis de leur contexte. Dans la réalité sociale, pourtant, un énoncé n'émerge jamais seul. Il est toujours enchâssé dans une trame discursive co-construite par les interlocutrices ou interlocuteurs. Chaque énoncé est le fruit de l'alternance des éléments du discours introduits par l'ensemble des interactants. Il fait par exemple écho à une question ou à tout autre type d'initiation, donne lieu à une ratification ou sollicite une clarification, exige de l'aide ou une réparation. Et il n'est pas uniquement verbal, mais est accompagné de regards, de mimiques et de gestes susceptibles de modifier ou d'influencer son contenu.

Le présent chapitre va présenter l'état de la recherche concernant le rôle que joue l'interaction dans les processus d'acquisition d'une langue seconde. Pour poser le cadre, nous commencerons par revenir brièvement sur l'apparition et l'essor d'une approche interactionniste de l'étude sur l'acquisition des langues (section 3.1). Puis nous définirons la notion de communication exolingue (section 3.2), en précisant quelques-unes des particularités qui la caractérisent, à savoir l'étayage offert par le locuteur compétent (3.2.1), les stratégies communicationnelles mises en œuvre par l'apprenant (3.2.2) et les phénomènes de réparation qui y prennent place (3.2.3). Cela nous amènera à nous pencher sur les notions de contrat didactique (3.2.4) et de séquences potentiellement acquisitionnelles (3.2.5). Nous terminerons cette section en argumentant que la communication qui prend place en classe de L2 peut être considérée comme une communication exolingue (3.2.6) Dans la section 3.3, nous présenterons quelques travaux réalisés dans le cadre de l'analyse conversationnelle en L2 en nous concentrant sur un nombre limité de phénomènes qui revêtent une importance pour l'analyse de nos données. La synthèse proposée dans le chapitre 3.4 reviendra sur la question de savoir dans quelle mesure l'interaction est propice à l'apprentissage.

#### 3.1 Approches interactionnistes de l'acquisition d'une L2

Apprendre une langue, c'est avant tout apprendre à communiquer. Pourtant, la recherche linguistique s'est longtemps penchée sur la réalisation écrite de la langue, sur un système de phrases-types sorties de leur contexte ou créées de toutes pièces (voir les critiques énoncées par

Arditty & Vasseur 1999 ou Hopper 2011). Ce n'est que dans le courant des années soixante, parallèlement à la démocratisation des moyens d'enregistrement oral, qu'émerge un intérêt nouveau pour la langue parlée dans des interactions sociales et pour la prise en compte des variations inhérentes à la langue dans son usage (voir Mondada 1995, 2008; Pekarek & de Pietro 2008). Depuis les années 1990/2000, les acquisitionnistes ont commencé à souscrire à la définition de compétence de Hymes (1981), qui redéfinit l'objet de l'acquisition en termes de capacité à communiquer dans des situations variées. Dès lors, de nombreuses études ont souligné l'importance de l'interaction dans le processus d'acquisition d'une L2 (Bange 1991, 1992; Vasseur 1993; Firth & Wagner 2007; Pekarek Doehler 2000, 2006; Pekarek Doehler & DePietro 2008; Schwab 2009; Hall et al. 2011; Blanche-Benveniste 1997; Gajo & Mondada 2000; Chanfrault-Duchet 2005; Germain & Netten 2005; Weber 2006; Médioni 2010), souvent par l'entremise de l'analyse conversationnelle.

Alors qu'en L1, l'interaction est le seul contexte de l'acquisition (voir par exemple Bassano et al. 2001), les chercheurs et les chercheuses se prononcent de manière moins tranchée lorsqu'il s'agit de déterminer son influence sur l'acquisition d'une L2, insistant avant tout sur le fait que la situation n'est pas la même dans une acquisition naturelle non guidée et dans un apprentissage guidé en milieu scolaire. Dans le premier cas, l'importance d'une utilisation contextualisée du langage comme déclencheur du processus acquisitionnel semble établie (Ellis 1991). Pour se débrouiller dans leur société d'accueil, les migrantes et les migrants doivent rapidement s'approprier des outils linguistiques et interactionnels leur permettant de comprendre et de se faire comprendre au quotidien. C'est pour eux une question de survie sociale. Dans un cadre scolaire, la prise de parole spontanée est plus rare et le rôle de l'interaction semble moins dominant. Cela n'empêche pas que le rôle de la communication orale est de plus en plus pris en considération dans des études interactionnistes portant sur des apprenantes et apprenants en milieu scolaire (Granget 2004, 2017, 2918; Hellermann 2008, 2011; Pekarek Doehler & Pochon-Berger 2011).

Lorsque la linguistique commence à s'intéresser à l'interaction orale, elle se penche sur l'utilisation de la langue par des locutrices et locuteurs partageant une même langue, donc sur des situations de communication caractérisées par un haut degré de symétrie entre les intervenants. Le modèle fondateur de Jakobson (1960) part d'ailleurs du principe que pour qu'il y ait communication, il faut que les interlocuteurs disposent d'un code commun. Une compréhension mutuelle est en effet une condition *sine qua non* pour la progression de l'interaction.

La communication entre des individus partageant une L1 est un processus suffisamment complexe pour justifier une recherche florissante depuis plusieurs décennies. En s'engageant dans une interaction, deux personnes ont automatiquement un objectif commun: l'accomplissement collectif d'une tâche (Vasseur 1993; Py 1993) – le terme de *tâche* correspondant ici, selon la définition donnée par Py (1993: 1), à «toute activité communicative faisant appel à la langue cible, qu'il s'agisse d'interaction conversationnelle ou de production-interprétation d'autres formes de discours.». Le discours que ces deux personnes produisent n'est pas le simple résultat de productions individuelles juxtaposées, mais se construit au fur et à mesure des actions mutuelles:

«Diskurs [ist] nicht das Resultat individueller, aneinandergereihter Produktionen, sondern wird durch die gegenseitigen Handlungen der Interaktionspartner konstituiert.» (Pekarek Doehler 2001: 44)

Toute interaction est considérée comme co-construction du sens, comme une «co-élaboration des objets du discours» (Mondada 1995: 120). La constitution du sens correspond donc à un processus à réaliser par les interlocuteurs:

«La constitution du sens des énoncés [...] n'est pas une donnée objective et immédiate, mais un processus à réaliser par les interlocuteurs.» (Bange 1991: 29)

Dans une communication dite endolingue, situation idéalisée d'une interaction exempte de divergence codique entre les participants, la négociation sur le sens se déroule en grande partie de manière implicite («automatique et tacite» pour reprendre la terminologie proposée par Bange 1991: 29), même si des malentendus peuvent survenir, qui entraînent parfois le détour par une thématisation explicite et par des clarifications. Le déroulement de l'interaction est fortement ritualisé: les tours de parole se distribuent selon des règles sociales complexes. Schegloff et al. (1974, traduits par Mondada 1995: 119) parlent de «machinerie des tours de parole». La communication correspond à une série de schémas séquentiels tels qu'ouverture et clôture, et est ponctuée d'interruptions, de malentendus ou de séquences de clarification, autant de phénomènes inhérents à toute communication humaine. Les choses s'avèrent plus compliquées lorsque les locutrices et locuteurs en présence ne partagent pas la même maîtrise de la langue utilisée, donc dans une situation appelée «communication exolingue».

### 3.2 La communication exolingue

Le terme de communication exolingue décrit le type de communication asymétrique (Arditty & Vasseur 1999; Kurhila 2001) qui se met en place lorsqu'un ou une allophone entre en communication avec une locutrice ou un locuteur L1 ou de niveau sensiblement supérieur dans la langue utilisée. Porquier (1979) définit la communication exolingue comme «celle qui s'établit [...] par des moyens autres qu'une langue maternelle [...] commune aux participants» (cité par Véronique 2017: 177). Si la communication exolingue est souvent décrite dans la littérature comme une situation de dialogue entre deux personnes, le terme s'applique aussi à plusieurs personnes en communication, comme le confirme la définition que Matthey (2003: 54) en donne: «conversations dans lesquelles la langue utilisée est familière pour un (ou plusieurs) participant(s) et non familière pour l'autre (ou les autres).»

Les problèmes auxquels font face les intervenants, tant au niveau pragmatique que formel, structurent l'interaction et lui octroient un caractère particulier:

«When the participants do not have equal access to the language of the exchange, they can face interactional problems which are absent, or only rarely found, in conversation between two native speakers.» (Kurhila 2001: 1083)

La conversation exolingue s'accompagne donc de nombreuses difficultés, mais elle n'est pas pour autant vouée à l'échec. L'objectif d'une interaction est l'accomplissement collaboratif d'une tâche. Cet objectif est avant tout pragmatique et social. Dans une communication exolingue, il est possible qu'on observe un réajustement de la tâche, mais si la communication a lieu, c'est qu'elle fonctionne. Une conversation exolingue correspond à une interaction ordinaire (Wagner & Gardner 2004) administrée par les mêmes principes organisationnels qu'une conversation endolingue. Donc, malgré les perturbations probables, l'objectif de la réussite de l'action y est rempli dans la plupart des cas, comme le constate Dausendschön-Gay (2003: 45), qui parle de «la construction commune d'une conversation qui réussit à tous les niveaux». De même que dans une conversation endolingue, on y observe une progression thématique, une distribution complexe des tours de parole et la mise en œuvre de stratégies communicationnelles pour gérer les situations difficiles. Dans cette optique, l'allophone a le statut de «locuteur capable développant des méthodes sensibles pour agir et interagir» (Pekarek Doehler 2006: 134). Dans la même perspective, Atkinson plaide pour que la recherche traite les allophones comme locuteurs à part entière, «as real people, doing something they naturally do – not as mere sites for language acquisition» (Atkinson 2002: 539, cité par Kurhila 2006: 11). Le terme exolingue ne correspond donc qu'à un axe d'interprétation de ce qui se passe au cours de l'interaction.

Comme le font remarquer Dausendschön-Gay (2003) et Py (2004), parler de communication exolingue revient à emprunter le point de vue du chercheur ou de l'analyste, mais pas forcément celui des participants à l'interaction, dans la perspective desquels le caractère exolingue de la communication à laquelle ils participent n'est pas automatiquement un critère déterminant.

### 3.2.1 Étayage en interaction

La notion d'étayage est liée à celle de Zone Proximale de Développement (ZPD) de Vygotsky. Le terme d'étayage (*scaffold* en anglais) a été introduit par Bruner en 1983 pour décrire la «nature collaborative» (De Weck & Salazar 2019: 2) de l'interaction entre enfant et adulte, et plus concrètement l'ensemble des processus que les parents mettent en place pour soutenir le développement cognitif et langagier de leur enfant. La conduite étayante n'est pas statique, elle évolue avec l'âge et les compétences grandissantes de l'enfant. Déjà dans la définition qu'en donnent Wood et al. en 1976, on constate que le terme s'applique également à d'autres types d'acquisition linguistique, et en particulier à la communication exolingue:

«[L'étayage est le] processus grâce auquel un adulte ou un spécialiste vient en aide à quelqu'un qui est moins adulte ou moins spécialiste.» (Wood, Bruner & Ross 1976/1983: 261, cité par De Weck & Salazar 2019: 2)

Le terme a entretemps été adopté par les didacticiennes et didacticiens de L2 pour décrire le répertoire d'aides linguistiques que l'enseignante va fournir aux élèves pour réaliser une tâche langagière. Dans son ouvrage de référence pour la didactique du français, Nieweler (2017: 26) définit le scaffolding comme la mise à disposition d'un échafaudage pour un soutien linguistique de l'apprentissage individuel («das Bereitstellen eines Stützgerüsts für die individuelle sprachliche Unterstützung von Lernprozessen»). Le terme est donc compris de manière globale et va au-delà de la notion d'assistance pendant l'interaction. Dans la classe de langue, l'ensemble des dispositifs que l'enseignante va mettre à disposition des élèves pour les aider à réaliser une tâche (écrite ou orale), comme le support écrit qu'elle leur donne pour les aider à comprendre des consignes, est considéré comme de l'étayage. Il est donc important de distinguer entre un étayage pédagogique et l'étayage en interaction dont il est question ici.

La notion d'étayage est centrale dans les approches interactionnistes de l'acquisition d'une L2 (Bange 1992; Dausendschön-Gay 1995; Py 1993). Dans l'interaction exolingue, il s'agit de l'ensemble des interventions «qui ont pour effet de permettre au partenaire moins compétent de réaliser une performance qu'il n'aurait pu réussir sans cette aide» (Vasseur 1993: 5). Il concerne tout autant les problèmes de compréhension que les problèmes de production (Mondada &

Pekarek Doehler 2000). La personne plus experte structure l'échange interactif et aide l'apprenant à gérer la continuation de son discours (Vasseur 1993). Si une partie importante de la littérature se concentre sur l'étayage linguistique, les interventions étayantes ne concernent pas uniquement le lexique et la syntaxe. On peut considérer la notion de manière plus générale comme une aide à produire du discours. De Weck & Salazar (2019) parlent d'«étayage de la tâche», alors que Vasseur (1993), se basant sur Hudelot (1992), parle d'«étayage global», en opposition à un «étayage local» sur lequel nous reviendrons plus loin.

L'étayage de la tâche ou étayage global concerne la conduite générale de l'interaction, qui est souvent gérée en priorité par le locuteur compétent. La plupart du temps, c'est lui qui va introduire les thèmes de la discussion, en les proposant de manière simple et en les ajustant pour prévenir d'éventuels problèmes de compréhension. De plus, les thèmes sont signalés par une prosodie particulière et des pauses fréquentes et sont souvent accompagnés de la formulation de questions. Une modification des structures interactionnelles aide donc à rendre l'input plus compréhensible. Observons l'exemple suivant, dans lequel est retranscrit le début d'un entretien entre une chercheuse native (N) et un allophone (B):

- |    |   |  |
|----|---|--|
| 01 | N | bon ben ça fait longtemps qu'on s'est pas vues hein? |
| 02 | B | oui (rires)  |
| 03 | N | quand est-ce qu'on s'est vues la dernière fois?      |
| 04 | B | eh *en* la maison/ *en* la [ ʃ e] de moi             |
| 05 | N | oui  |
| 06 | B | oui et a/ avant de [du] mois                         |
| 07 | N | oui + hm et alors qu'est-ce qui s'est passé depuis?  |
- (Vasseur 1993: 7)

On y observe la tendance de N à prendre en main le déroulement de l'interaction. C'est elle qui pose le thème et qui va guider «progressivement [...] le non-natif vers la tâche de récit» (Vasseur 1993: 7). B n'a apparemment pas de problème de compréhension, mais ses réponses restent courtes et contiennent de nombreuses traces d'insécurité, auxquelles N réagit par des encouragements. À deux reprises (lignes 05 et 07), N ponctue l'énoncé de B par un *oui*, comme pour lui signaler qu'elle a compris le message et pour l'encourager à continuer. Le *oui* de la ligne 07 est suivi d'un silence. On peut donc supposer que N laisse du temps à B pour préciser ce qu'elle veut dire. En l'absence d'une continuation de la part de B, N formule une nouvelle question.

Cette fréquente validation du discours de l'allophone est caractéristique de l'étayage offert par la personne experte dans une communication exolingue. Elle peut être réalisée comme ici par un *oui* d'encouragement, mais on observe aussi l'utilisation particulièrement fréquente d'interjections paraverbaux telles que *hm* ou *mhm*. Les linguistes parlent de régulateurs du discours ou

de «signaux de réception» (Bange 1991: 39). Dans une optique interactionnelle, il s'agit de «pseudo-tours» (Dister & Simon 2007). Dans l'interaction entre locuteurs L1, l'utilisation de régulateurs est fortement codifiée. Il y a par exemple différentes réalisations de l'interjection *hm* en fonction du contexte, comme l'explique Ehlich:

«Les différentes réalisations de *hm* se servent de la différenciation entre différents tons pour distinguer plusieurs fonctions». (Ehlich 1979: 506, cité par Bange 1991: 39)

Ehlich (1979) en distingue quatre formes fondamentales: la première montante-descendante, exprime la convergence (équivalant à peu près à *compris* ou *d'accord*); la seconde, montante, exprime la divergence (*comment ça?*); la troisième, à intonation constante, parfois légèrement descendante vers la fin, exprime ou annonce le début d'une divergence possible (*peut-être, mais ...*), ou peut annoncer une demande de tour de parole; la quatrième forme est descendante et marque la surprise et l'incertitude.

Les participants à une communication exolingue, tant la personne experte que l'apprenant, ont fréquemment recours à de tels régulateurs, comme le constate Bange 1991 (1991: 39):

«[Les participants] peuvent en particulier faire un usage abondant de cette possibilité dans la communication en langue étrangère.»

Si dans les interactions endolingues, il s'agit le plus souvent d'unités de tour de parole qui occupent une place pertinente pour le changement de locuteur, ils sont non seulement plus fréquents, mais également déplacés dans une conversation exolingue, où ils occupent souvent la place d'unités pendant le tour (Bange 1991). Leur prise en compte sera donc particulièrement importante dans l'analyse de communications exolingues:

«Behaviors that mainstream SLA treats as mere 'noise' [...] —cut-offs, sound stretches, the vocalization 'uh', pauses, etc.—are respecified as interactional resources that constantly reshape the emerging grammar of speech events.» (Markee, 2008: p. 408, cité par Manóïlov 2020: 6)

Revenons à l'extrait cité plus haut. Aux lignes 03 et 07, N a recours à la formule *est-ce que* pour formuler sa question. Dans d'autres extraits issus de la même conversation rapportée par Vasseur (1993), cette tendance semble se confirmer:

est-ce que tu te souviens quand euh je suis venu chez toi?  
qu'est-ce qu'elle a dit encore tu étais avec des cousines?  
qu'est-ce que c'était que cette histoire? (Vasseur 1993: 7-8)<sup>13</sup>

<sup>13</sup> Ces questions font partie d'un extrait plus long et sont ici sorties de leur contexte.

Ce n'est bien sûr pas la seule façon de poser des questions. On trouve dans les mêmes extraits des questions uniquement intonatives, possibles uniquement lorsqu'il n'y a pas de pronom interrogatif:

tu peux /tu peux me raconter encore en français?  
tu as encore déménagé?

(Vasseur 1993: 8)

Mais le marquage de la question uniquement par une intonation montante – certainement la plus répandue en français oral<sup>14</sup> – semble plus rare lorsque l'on s'adresse à un allophone débutant, comme si le locuteur expert se rendait compte qu'elle est plus difficilement interprétable comme question du fait de sa structure syntaxique calquée sur l'affirmation. Une surutilisation de la formule *est-ce que* semble caractéristique de la communication exolingue. Il s'agit d'une formule qui permet de marquer fortement la question et de placer la particule interrogative en début de tour. Malgré cette emphase, il est fréquent que le locuteur L1 doive répéter une question posée, en particulier lorsque son interlocuteur manifeste une incompréhension. Dans ce cas, il aura tendance à la simplifier (Dausendschön-Gay 1995).

L'étayage local concerne des aides plus situationnelles, destinées à gérer un problème d'intercompréhension (Dausendschön-Gay 95: 39). Il concerne le plus souvent le lexique, comme dans l'exemple suivant, où il participe aussi à une résolution de problèmes morphosyntaxiques:

HIL: arrête euh le garçon et le policier et la garçon va et la madame quand sehen.  
INV: elle voit.  
HIL: quand <elle voit> [/] elle voit et dire non c'est n'est pas le garçon c'est la fille.  
INV: ah ah

(Grandfeld & Schlyter 2005: 25)

Parfois spontané, l'étayage répond souvent à une demande explicite d'aide de la part de l'apprenant, qui, par un moyen métacommunicatif, désigne la source de l'irritation. Il peut être provoqué par des regards, des mimiques, des gestes ou par une demande verbale. Dans l'exemple ci-dessus, HIL offre le mot allemand *sehen*, ce qui amène INV à proposer l'étayage désiré *elle voit*. L'étayage donné provoque lui-même une réaction, dans l'exemple ci-dessus une validation de la part de HIL, qui adopte la formule proposée. Comme le constate Fasel Lauzon (2008), il s'agit d'une élaboration collective:

<sup>14</sup> La troisième façon de formuler une question en français, l'inversion, est relativement peu utilisée à l'oral.

«C'est seulement une fois que le partenaire a compris ce que l'apprenant essaie de dire qu'il peut lui proposer de l'aide sur le plan de la formulation du message.» (Fasel Lauzon 2008: 86)

Cette vision d'un étayage pluridimensionnel, qui correspondrait mieux à une optique interactionnelle en considérant le discours comme une co-construction, se rapproche d'ailleurs de la conception initiale de Bruner (Mondada & Pekarek Doehler 2000).

### 3.2.2 Stratégies conversationnelles

Pour assurer l'intercompréhension et résoudre les problèmes que présente pour lui la participation à une interaction exolingue, le locuteur L2 a fréquemment recours à des stratégies conversationnelles<sup>15</sup>:

«Die SchülerInnen werden [...] mit diskursiven Aufgaben konfrontiert, die ihre aktuellen Fähigkeiten übersteigen. Das [...] führt dazu, dass Strategien zum Verstehen und Sprechen benötigt werden, mit den die sprachlichen Hindernisse überwunden werden können.» (Serra 1999: 81)

Les stratégies conversationnelles ne sont pas spécifiques à la communication exolingue, mais elles y sont particulièrement fréquentes (Bange 1992). Færch & Kasper (1983, cités par Bange 1992) définissent les stratégies conversationnelles comme des «plans potentiellement conscients pour résoudre ce qui paraît à un individu comme un problème pour atteindre un but commun particulier» et Knapp-Potthoff & Knapp (1982: 134, cités par Bange 1992) comme des «opérations cognitives qu'un apprenant emploie à court terme intentionnellement pour résoudre un écart perçu comme problématique entre des exigences communicatives actuelles et ses possibilités en interlangue à ce moment-là». La notion d'utilisation consciente qu'on retrouve dans ces deux citations («potentiellement conscients» chez Faerch & Kasper, «intentionnellement» chez Knapp-Potthoff & Knapp)<sup>16</sup>, tout comme le terme-même de stratégie, font penser à une planification réfléchie et contrôlée de la part de l'apprenant. Nous allons voir plus loin que ce n'est pas toujours le cas.

La recherche fait une différence entre stratégies d'apprentissage et stratégies communicationnelles. La distinction entre les deux réside en grande partie dans le fait que les premières sont utilisées dans un but d'apprentissage à long terme et les secondes pour résoudre ponctuellement

---

<sup>15</sup> La terminologie n'est pas uniforme: dans la littérature, on trouve entre autres les termes de «stratégies d'interaction» (Patenaude 2009) et de «stratégies langagières communicatives» CECR (2018: 31).

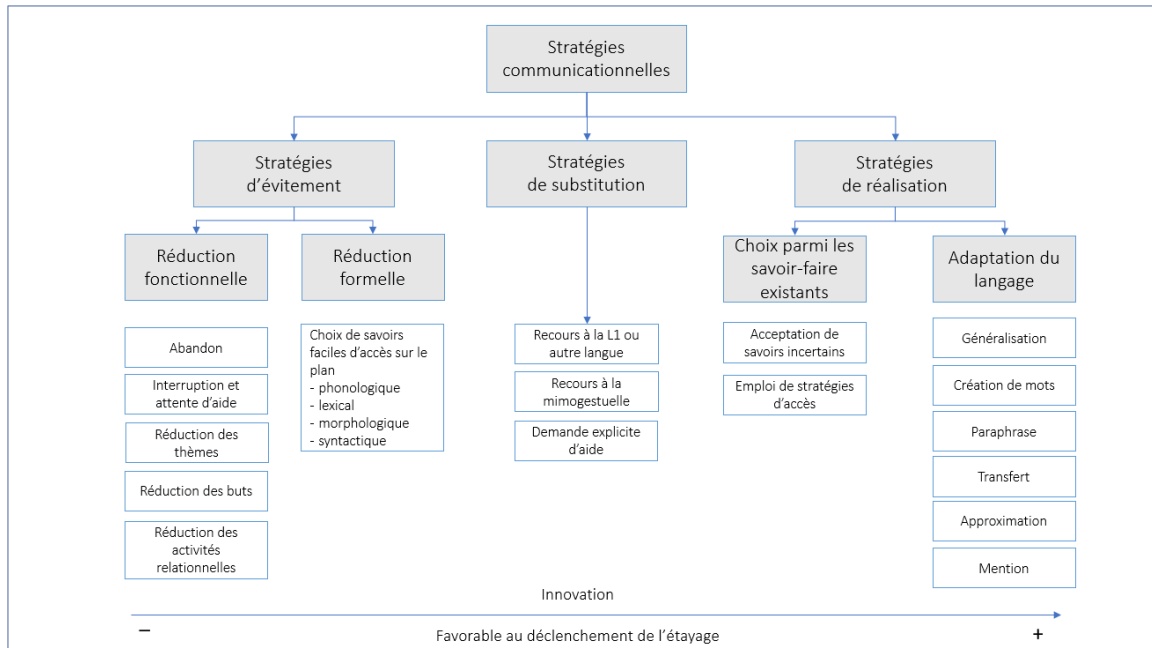
<sup>16</sup> Bange (1992: 5) insiste d'ailleurs sur le fait que le terme *intentionnellement* utilisé par Knapp-Potthoff & Knapp ne doit pas être interprété comme *opérations conscientes*, mais comme «'opérations dirigées vers', ce qui leur donne expressément une fonction de moyens, sans préjuger de leur caractère réfléchi ou non.»

un problème interactionnel. C'est sous le terme de stratégies d'apprentissage que la didactique des langues étrangères rassemble toutes les méthodes que l'élève peut appliquer à tout moment de son apprentissage pour en améliorer l'efficacité. On en retrouve une liste dans le Portfolio européen des langues (par exemple Interkantonale Lehrmittelzentrale 2005), dans la version allemande sous le titre *Wie ich am erfolgreichen lerne*, où elles prennent parfois la forme de recommandations méthodologiques telles que chercher un mot dans le dictionnaire ou réviser le vocabulaire à l'aide de fiches. Pour éviter la confusion, Wendt 2009 propose de préférer dans ce cas le terme de techniques d'apprentissage et de réserver celui de stratégies aux stratégies communicationnelles. Les stratégies communicationnelles sont inhérentes à l'interaction et permettent de résoudre des problèmes immédiats. Il s'agit de méthodes servant à maintenir le flux de la communication et à en contourner les obstacles. Preuve que la distinction entre stratégies d'apprentissage et stratégies conversationnelles n'est pas toujours rigoureuse, le Portfolio européen des langues place dans la liste citée ci-dessus, sous le titre *Wie ich am erfolgreichsten an einem Gespräch teilnehme*, la demande d'éclaircissement («Den Mut haben nachzufragen, wenn man etwas nicht verstanden hat.», Interkantonale Lehrmittelzentrale 2005: 15), l'utilisation de paraphrases («Wenn man ein Wort nicht kennt, versuchen, es mit anderen Worten umzuschreiben.», Interkantonale Lehrmittelzentrale 2005: 15) ou l'utilisation de gestes et de mimiques («Gestik und Mimik können dabei helfen.», Interkantonale Lehrmittelzentrale 2005: 15), autant de techniques qui semblent devoir être attribuées aux stratégies communicationnelles.

Bien sûr la frontière entre les deux concepts est fluide. Une stratégie utilisée dans l'interaction peut aussi avoir une visée d'apprentissage. Dans ce cas, la distinction entre stratégies d'apprentissage et stratégies communicationnelles n'est que situationnelle: en fonction du contexte et de ce que l'apprenant en fait, les mêmes stratégies peuvent servir à communiquer ou à apprendre, ou les deux simultanément (Porquier 1994). Comme le fait remarquer justement Pekarek Doehler (2001), le fait de savoir profiter de l'interaction pour son propre apprentissage correspond aussi à une conduite stratégique:

«In diesem Sinne beinhaltet Diskurskompetenz auch die Fähigkeit des Lernenden, Interaktionssituationen für den eigenen Spracherwerb zu nutzen.» (Pekarek Doehler 2001: 48)

Le graphique 3 présente une vue d'ensemble des stratégies conversationnelles. Cette visualisation est largement inspirée de la classification proposée par Bange (1992: 5), dont elle se distingue par l'utilisation d'une terminologie quelque peu adaptée sur la base de l'ensemble des textes consultés (en particulier Serra 1999).



Graphique 3  
Stratégies communicationnelles, adapté de Bange 1992: 5

On reconnaît dans ce graphique la différence fondamentale entre stratégies d'évitement (que Bange (1992) paraphrase comme *abandon des buts de communication*) et stratégies de réalisation. Bange ajoute une catégorie intermédiaire qu'il appelle stratégies de substitution. Dans sa conduite stratégique, l'allophone a donc le choix entre :

- éviter l'obstacle en abandonnant au moins une partie de l'énoncé qu'il voulait formuler
- contourner l'obstacle en utilisant des moyens externes à la langue apprise ou en demandant explicitement de l'aide
- affronter l'obstacle de face en utilisant les moyens linguistiques à sa disposition – Bange (1992: 6) parle dans ce dernier cas de stratégies «offensives»

Notons que les stratégies d'évitement peuvent se manifester de manière verbale, paraverbale ou non-verbale et vont souvent de pair avec une interruption momentanée de la poursuite de la communication.

Une différence qui n'apparaît pas dans ce graphique concerne la phase au cours de laquelle chaque stratégie est utilisée. Certaines stratégies se rapportent à la phase de planification et concernent la macrostructure du discours. Placé devant une tâche difficilement surmontable, le locuteur fait un choix stratégique qui va avoir un impact sur la suite de la communication: il décide soit de capituler au moins partiellement (stratégie d'évitement: réduction fonctionnelle), soit de se lancer avec les moyens à sa disposition, sachant qu'il peut, au besoin, compter sur la

coopération du locuteur-expert (stratégies de réalisation: choix parmi les savoir-faire existants). D'autres stratégies correspondent à une urgence surgissant en cours d'interaction, à une nécessité communicationnelle se rapportant à la microstructure du discours. Avec la réduction formelle, le locuteur non-natif «cherche à éviter les zones incertaines dans les domaines de la phonologie-phonétique, de la morphosyntaxe ou du lexique dans un souci de correction ou d'apparente fluidité du discours» (1992: 5). Avec les stratégies d'adaptation du langage, il va faire face au problème et réfléchir à d'autres moyens d'exprimer ce qu'il veut dire. Les stratégies de substitution répondent dans la plupart des cas à une situation d'urgence – bien qu'on puisse imaginer un recours plus global à la L1 comme stratégie d'évitement.

Par l'alignement horizontal, Bange veut montrer que plus une stratégie utilisée se trouve dans la partie droite, plus elle sera favorable au déclenchement de l'étyage. L'évitement serait donc moins susceptible de provoquer de l'étyage qu'une stratégie de réalisation. Cela ne me semble pas correspondre à la définition de l'étyage que nous avons donnée plus haut. Une forme d'étyage apparaît pour l'ensemble des stratégies, avec peut-être une évolution d'un étyage global à gauche à un étyage de détail à droite. Selon Bange, les stratégies de droite sont également plus innovatrices. Autrement dit: avec l'augmentation de son niveau de compétence, l'apprenant aura tendance à utiliser des stratégies de réalisation plutôt que des stratégies d'évitement ou de substitution. Cela semble plausible. On peut en effet observer une évolution dans l'utilisation des stratégies: au fur et à mesure de leur progression, les allophones apprennent à les perfectionner et à les utiliser plus efficacement (Paprocka 2001). Arrivés à un certain stade, ils vont même renoncer à demander de l'aide:

«Le développement de l'autonomie discursive se traduit aussi par des tentatives de résolution de problèmes lexicaux ou lexico-syntaxiques sans aide de l'interlocuteur-expert.» (Paprocka 2001: 153)

Cela ne signifie pas que la conduite stratégique aurait tendance à disparaître à un certain niveau de compétence. Elle disparaît d'autant moins qu'on retrouve des stratégies discursives dans les interactions entre locuteurs L1, ce que souligne également le Cadre Européen de Référence pour les langues (1991):

«Les locuteurs natifs utilisent régulièrement des stratégies de communication de tous ordres. [...] Les stratégies communicatives ne devraient pas, en conséquence, s'interpréter seulement selon un modèle d'incapacité, comme une façon de remédier à un déficit langagier ou à une erreur de communication. » (Conseil de l'Europe 1991: 48)

Pour conclure, on peut constater que le concept de stratégie a trois défauts:

- Il évoque une action planifiée et unique. Dans la réalité, de nombreuses stratégies émergent de manière spontanée. C'est pour cette raison que Mondada & Pekarek Doehler (2000: 3) préfèrent parler de procédés, car les stratégies «présupposent [...] un modèle psychologique du sujet rationnel, planificateur, conscient et doté d'intentions qui évacue subrepticement les dimensions sociolinguistiques et interactionnelles qui font de l'acquisition une action située et distribuée».
- Il décrit une action unique, alors que, contrairement à ce que le graphique pourrait laisser penser, les stratégies apparaissent rarement seules et qu'il y a souvent des recouvrements entre elles.
- Il se concentre sur les actions d'un seul participant. En réalité, la conduite stratégique n'est pas unidirectionnelle. Elle se construit à partir des tours de paroles antérieurs et avec l'aide du locuteur compétent. Un type de stratégie qui naît dans l'interaction est par exemple la *reprise*, un phénomène que nous aborderons à la section 3.3.6, qui ne trouve pas sa place dans le graphique de Bange (1992). Il pourrait donc être intéressant d'élargir la notion de stratégie communicative, en tenant compte de l'aspect de co-construction que l'interaction suppose.

### 3.2.3 Séquences de réparation

Nous avons vu plus haut que les notions d'étayage et de stratégies communicationnelles ont le défaut d'être unidimensionnelles, car elles se concentrent uniquement sur l'un des interactants et tiennent peu compte des actions de l'autre. Dans une optique interactionnelle, les deux phénomènes convergent dans ce qu'on nomme *séquences de réparation* (*repair* en anglais), que Schegloff et al. (1977: 381, notre traduction), dans un article fondateur, définissent comme «le mécanisme autorégulé pour l'organisation de l'usage de la langue dans l'interaction sociale». Dans le même ordre d'idées, Krafft & Dausendschön-Gay (1994) parlent de *séquences analytiques*. Ces séquences latérales interrompent provisoirement l'activité en cours, le temps que les interactants se concentrent sur un élément qui pose un problème dans le tour de parole. Le problème étant souvent d'ordre linguistique, il y a un glissement momentané de l'attention du contenu sur la forme. Si la communication exolingue se caractérise par un nombre particulièrement important de séquences de réparations (Bange 1991, 1992; Dausendschön-Gay 1995; Kurhila 2001; Brouwer & Wagner 2004; Brouwer et al. 2004; Kitinger 2013) et par des séquences de réparation particulièrement longues (Kurhila 2006; Fasel-Lauzon & Pekarek Doehler 2013; Skogmyr Marian & Pekarek Doehler 2021), on en trouve dans toute communication, car ce sont, comme le dit Mondada (1995: 120), «des procédures de stabilisation de l'objet de

discours». Le danger serait d'ailleurs d'interpréter toute hésitation de l'apprenant comme due à sa situation d'apprentissage (voir Kurhila 2006).

Plus élaborée que la simple correction, une séquence de réparation comporte trois phases (Dau-sendschön-Gay 1995; Kitzinger 2013) et correspond donc à un enchevêtrement qui est à l'origine du terme «*embedded correction*» utilisé par Brouwer et al. (2004):

- initiation: manifestation de l'existence d'un problème
- identification du problème et proposition d'un candidat
- ratification de la solution

Les phases d'initiation et de proposition d'un candidat peuvent les deux être réalisées soit par l'apprenant, soit par le locuteur ou la locutrice experte. Il en résulte quatre distributions possibles:

- auto-réparation auto-initiée  
l'apprenant manifeste un problème et effectue une réparation
- auto-réparation hétéro-initiée  
l'apprenant propose une réparation après que l'expert a signalé un problème
- hétéro-réparation auto-initiée  
l'apprenant manifeste un problème et l'expert propose un candidat
- hétéro-réparation hétéro-initiée  
l'expert signale un problème et offre un candidat pour la réparation

Py (1989: 97) propose un modèle légèrement différent, en quatre phases:

- sollicitation de la part de l'apprenant
- donnée (input) de la part du locuteur L1
- prise (intake) de la part de l'apprenant
- assentiment de la part du locuteur L1

Dans une communication exolingue, certaines réparations se passent de la manifestation de l'existence d'un problème et apportent une correction non sollicitée. Ce type d'hétéro-réparation hétéro-initiée est appelé *recast* (Fasel Lauzon & Pekarek Doehler 2013). Observons l'exemple suivant:

- 01 A[pprenante] et je suis très peur  
 02 N[atif] j'ai eu très peur  
 03 A[pprenante] j'ai eu très peur

(de Pietro et al. 1989: 104)

De Pietro et al. (1989) constatent que l'intervention n'a pas ici l'objectif d'aider l'apprenante à résoudre un problème communicatif – l'énoncé est clair –, mais de lui procurer la forme pertinente. Ils parlent dans ce cas de «luxé pédagogique», uniquement destiné à répondre au *contrat didactique* qui relie les interactants. Dans cet exemple, la proposition apporte une autocorrection sous forme d'écho.

Les réparations<sup>17</sup> ne servent donc pas seulement à écarter des erreurs linguistiques et à aider l'apprenant à mémoriser des formes correctes. Dans une perspective actionnelle, le terme même d'erreur est d'ailleurs discutable:

«[L'analyse conversationnelle] ne parle pas d'erreur et considère la réparation comme une opération intersubjective dans le sens où ce sont les acteurs en présence qui sont seuls maîtres des actions qu'ils décident d'engager dans la conversation, s'ils considèrent qu'il y a un problème.» (Manoïlov 2020: 6)

Les séquences de réparation correspondent bien plus à des méthodes de gestion des problèmes interactionnels qui surviennent à tous niveaux (Dausendschön-Gay 1995):

«Ces notions [réparation et séquence latérale] ont été utilisées de façon purement technique, par exemple dans des études quantitatives sur les interactions entre natifs et non natifs où les analyses reposent souvent sur l'identification et le comptage d'*erreurs* définies de façon exogène par les analystes – alors qu'une démarche conversationnelle considère que les 'réparables' sont pointés et définis par les participants eux-mêmes et que sans l'initiation de la réparation par l'un d'entre eux il n'y a pas de 'problème' descriptible comme tel dans l'interaction.» (Mondada & Pekarek Doehler 2000: 3)

Alors qu'en classe de langue, c'est souvent l'enseignante qui est à l'origine du signalement d'un problème de production (Manoïlov 2020: 7), les séquences de réparation initiées par le locuteur-expert sans une requête de l'apprenant apparaissent relativement rarement dans des interactions exolingues hors de la salle de classe. Les réparations font en général suite à une sollicitation de la part du locuteur novice: une demande d'aide explicite, ou, le plus souvent, implicite par une intonation finale montante, un balayage lexical, une non-réponse (lacune) ou un énoncé inachevé, un regard ou un geste. Schegloff et al. (1977) parlent de «preference for self-correction».

<sup>17</sup> Le terme même de réparation, bien qu'ayant l'avantage d'éviter celui de correction, ne fait pas l'unanimité. Manoïlov (2020: 7) considère qu'il est «connoté négativement en français car il sous-entend qu'il y a une déviance (par rapport à une norme) qui nécessite une réparation, c'est-à-dire une action sur quelque chose qui se serait cassé ou non conforme».

De surcroît, dans une conversation ordinaire, les réparations concernent rarement des problèmes morphosyntaxiques, mais plutôt des obstacles d'ordre lexical ou thématique, comme le constate Dausendschön-Gay (1995), qui travaille sur un corpus d'enregistrements livrés par des étudiantes et étudiants en séjour linguistique:

«Dans nos corpus, nous trouvons très peu de travail sur la correction morphosyntaxique – ce qui confirme l'hypothèse selon laquelle le plus souvent les interactants mettent l'accent sur la progression thématique et la poursuite d'un objectif actionnel.»  
(Dausendschön-Gay 1995: 33)

Comme le montrent les exemples ci-dessous, il peut s'agir entre autres du lexique nominal (*lait*), verbal (*voler*) ou adverbial (*quand*):

01 N mais tu as mal?  
02 G (...) hm hm [se] un \*poco un poco de dolor eh con la\*[laj]  
\*con la leche\* [la laj]  
03 N ++lait  
04 G lait hm hm  
(Vasseur 1993: 5)

01 A c'est une fille et une monsieur présentation  
elle <was heisst denn> elle  
qu'est ce qu'elle fait?  
elle klauen@s.  
02 N elle vole. vol du pain  
03 A elle veule un plain.  
(Granget 2004: 254)

01 A le policier et le monsieur et madame va vite  
et als als?  
02 N quand.  
03 A quand la fille va vite  
(Granget 2004: 251)

On trouve toutefois des exemples de réparation morphologique dans la littérature, comme le prouvent les deux exemples suivants. Dans le premier, qui implique un apprenant et deux locuteurs L1, le premier semble avoir un problème lexical qu'il manifeste par l'interjection *cet ehm*. Mais, comme le constatent de Pietro et al. (1989: 12), les protagonistes «ne focalisent pas le même objet». Les deux natifs repèrent bien l'appel d'aide, mais apportent une réparation morphologique portant sur la forme verbale, réparation qui est reprise par l'apprenant qui réussit par la même occasion à régler seul son problème de recherche lexicale:

01 A je dois . hum .  
cherche'. cet ehm  
02 N1 chercher  
03 N2 je dois le chercher  
04 A ah ouais chercher' cet appareil  
05 N ouais (de Pietro et al. 1989: 12)

Le deuxième exemple tiré du corpus de Manoïlov (2020) concerne également une réparation morphologique:

- 213 B05 and uh what about you?  
 214 B06 uh I [ʃ] I we:nt.  
 215 *intonation montante sur 'went' et allongement syllabique*  
 215 B05 O.  
 216 *hoche la tête*  
 217 B05 yeah.  
 218 B06 I went in mountains (Manoïlov 2020: 20)

Pour répondre à une question portant sur ses dernières vacances, B06 a une hésitation sur le temps à utiliser ou sur la forme *went*. Elle prononce donc ce mot avec une intonation montante, un allongement syllabique sur le /ɛ/ et une pause. La forme utilisée est doublement validée par un hochement de tête et un *yeah*. Si cette interaction a lieu entre deux écolières françaises en train de converser en anglais, on s'attend à trouver des occurrences similaires dans des situations exolingues.

Les séquences de réparation sont intéressantes à analyser, du fait qu'elles permettent de se faire une idée de l'interlangue des apprenants:

«La réparation apparaît ainsi comme un phénomène qu'il semble particulièrement pertinent d'étudier dans le cadre de l'apprentissage des langues et comme trace de la conscience grammaticale des apprenants lorsqu'ils participent à la construction d'un discours-en-interaction.» (Manoïlov 2020: 7)

On peut aussi admettre que les séquences de réparation sont propices à fonctionner comme catalyseur d'acquisition de la L2. Mondada et Pekarek Doehler (2000: 166) soulignent que la réparation est «un aspect fondamental de la gestion de l'intercompréhension qui permet de maintenir la relation entre les participants et qui peut jouer un rôle fondamental dans leur appropriation de nouvelles ressources linguistiques». Cela concerne-t-il tout type de réparation? La recherche est encore lacunaire à ce propos, comme le constate Kitzienger (2013):

«There is still a great deal that we do not know about the technology and deployment of repair in ordinary conversation; about the ways in which it may be adapted for use in different institutional contexts.» (Kitzienger 2013: 255)

Un des critères pour qu'une réparation soit efficace semble dépendre de la focalisation de l'apprenant sur l'objet langagier. Fasel Lauzon & Pekarek Doehler (2013: 346) parlent d'un «focus on form as a joint accomplishment». En classe de langue, c'est en général l'enseignante qui est à l'origine du signalement d'un problème de production: les réparations y sont le plus souvent hétéro-initiées. La recherche semble aujourd'hui montrer que c'est plutôt dans des interactions

moins guidées, des interactions contenant des ajustements mutuels des participants au cours du déploiement séquentiel du discours (Fasel Lauzon & Pekarek Doehler 2013), que peuvent se déployer des compétences linguistiques et discursives. C'est aussi la raison pour laquelle Manoïlov (2020) se prononce en faveur de situations d'interaction entre pairs:

«C'est justement la dynamique propre aux échanges entre pairs qui nourrit le développement des compétences grammaticales en même temps que leur compétence d'interaction orale.» (Manoïlov 2020: 27)

### 3.2.4 Le contrat didactique

La communication exolingue correspond à une situation à risque «sur les deux plans de l'intercompréhension et de la relation» (Bange 1987). Les intervenants abordent la communication en ayant conscience de l'«insécurité élocutive» (Chanfrault-Duchet 2005: 11) rencontrée par l'un d'entre eux:

«On peut [...] supposer que les traces de cette inégalité, aussi minimes qu'elles soient, sont constamment présentes pour les interactants.» (Dausendschön-Gay 2003: 43)

Cette conscience bilatérale va accompagner et influencer le déroulement de l'interaction. Comme le constate Bange (1991: 45), la réalisation d'une communication exolingue présuppose «une volonté de coopérer» dans le but commun de dépasser la fragilité de la situation. Pour cela, il faut un accord commun des participants, une acceptation de l'asymétrie de la situation et de la complémentarité des rôles qu'elle sous-entend:

«Les interlocuteurs ont à se mettre d'accord sur une définition commune de la situation d'interaction: chacun donne des indices qui doivent permettre à l'autre d'interpréter la définition qu'il propose, puis d'accepter celle-ci ou de présenter de la même façon des contre-propositions.» (de Pietro et al. 1989: 99)

Une répartition des rôles se met naturellement en place – tuteur ou tutrice pour l'un·e, novice pour l'autre – permettant «un ménagement particulier des faces» (Dausendschön-Gay 2003: 47). Cet état de fait conduit de Pietro et al. (1989) à affirmer que les participants à une communication exolingue sont, du moins dans une situation d'enseignement, reliés par un *contrat didactique*, parfois explicite, mais le plus souvent tacite. On peut d'ailleurs se demander si c'est uniquement le cas dans une situation institutionnelle d'enseignement des langues, comme semble le proposer Vasseur (1993), ou si ce contrat didactique est inhérent à toute interaction exolingue. De Pietro et al. (1989) penchent pour la deuxième possibilité, en insistant sur le fait que le contrat didactique ne doit pas être réduit à la relation enseignant-élève dans un contexte scolaire. L'apprenant, contraint de communiquer dans une langue qui n'est pas la sienne, doit agir de manière

stratégique à partir des outils linguistiques à sa disposition. Il fait «feu de tout bois» (Py 2004: 118) et se repose sur les compétences de son interlocuteur pour l'aider à contourner les conflits sémantiques rencontrés. Il a tendance à avoir un débit lent et irrégulier, à faire de fréquents faux départs et à multiplier les pauses et les silences. La personne plus compétente quant à elle adapte son langage et offre un soutien ciblé, par un «phénomène d'hétérostructuration de l'interparole» (de Pietro et al. 1989: 6). Dans ce dispositif, le terme de co-construction du discours prend une signification particulière.

### 3.2.5 Séquences potentiellement acquisitionnelles

Le déroulement d'une communication exolingue se caractérise par une bifocalisation sur l'objet thématique et sur le code (Bange 1992), par des moyens langagiers paraverbaux et gestuels spécifiques, par des demandes explicites d'aide et par un étayage ciblé fourni par le locuteur plus compétent (De Weck & Salazar 2019). On y observe une émergence particulièrement fréquente de séquences latérales paralinguistiques destinées à clarifier les malentendus. C'est en particulier ce type de séquences que de Pietro et al. (1989) considèrent comme *potentiellement acquisitionnelles*, en déclarant que c'est dans certaines séquences latérales de réparation que se cache une possible acquisition:

«La conversation exolingue contient des séquences où viennent se concentrer les divers processus centraux de l'acquisition.» (de Pietro et al. 1989: 103)

Sous le terme de *séquences potentiellement acquisitionnelles* (SPA), de Pietro et al. (1989) décrivent des situations réparatrices dans lesquelles un locuteur allophone sollicite l'aide de son partenaire pour résoudre un problème de compréhension ou de production. Ce concept reprend la notion de réparation, mais dans un contexte plus large (Mondada & Pekarek Doehler 2000). Par l'interaction, l'occasion de produire du langage, l'apprenant développe une conscience de ses lacunes et accède à une réflexion métalinguistique, ce qui exerce une influence positive sur son apprentissage.

Regardons l'exemple suivant, dans lequel sont impliqués deux locuteurs L1 et une apprenante:

01	Apprenante	j'entre
02	Natif 1	mhm
03	Apprenante	j'ai rentré
04	Natif 2	je suis rentrée
05	Apprenante	je suis rentrée

(Py 1989: 89)

Le natif 1 valide par une simple interjection paraverbale le premier énoncé de l'apprenante: le message est passé. Malgré cet encouragement, l'apprenante, par un phénomène d'autorégulation, amène une réparation temporelle et réitère son énoncé en utilisant le temps du passé adéquat, mais avec une surgénéralisation de l'auxiliaire *avoir*. Py (1989: 89) interprète cette auto-réparation auto-initiée en expliquant que «le locuteur alloglotte enchaîne plusieurs variantes, dévoilant ainsi un fragment du développement de sa propre interlangue». Cette erreur d'auxiliaire – éventuellement interprétée comme un appel d'aide – amène le natif 2 à proposer la forme morphologiquement correcte, proposition qui est immédiatement reprise par l'apprenante. Comme le fait justement remarquer Py (1989: 90), une telle séquence de réparation n'était pas indispensable dans ce cas, vu qu'il n'y avait pas d'obstacle à la communication.

Le fait qu'il y a une reprise de la forme *je suis rentrée* à la ligne 05 amène à penser que cette séquence possède un caractère acquisitionnel. Faut-il en conclure que l'apprenante a durablement intégré à son répertoire le fait que le verbe *rentrer* se conjugue avec l'auxiliaire *être*? Py (1989: 98) est plus prudent, puisqu'il part du principe que la réparation «entraînera sinon une mémorisation définitive du fait que le verbe *rentrer* se conjugue avec *être*, du moins une ouverture du paradigme *auxiliaire + participe*».

### 3.2.6 Peut-on considérer la communication en classe de L2 comme exolingue?

Le terme de communication exolingue est en général utilisé pour décrire des interactions prenant place dans la vie de tous les jours, donc dans des situations dites *naturelles* ou du moins *non-guidées*. Mais dans quelle mesure peut-on considérer la communication en classe de L2 comme une communication exolingue? Dans les leçons de français, les échanges ont tendance à se concentrer sur la forme plutôt que sur le message. La bifocalisation a souvent lieu de manière séquentielle: à la focalisation sur la forme (*focus on form*) suit une focalisation sur le contenu (*focus on meaning*), ou vice-versa si l'enseignante choisit une approche inductive. Bange (1992) parle même de confusion:

«La communication en classe de [langue étrangère] traditionnelle est caractérisée [...] par la confusion du niveau communicationnel / thématique et du niveau métalinguistique.» (Bange 1992: 14)

Pour illustrer ce propos, regardons l'exemple suivant tiré d'une activité scolaire où l'élève relit un texte après correction. À la ligne 02, l'enseignante interrompt abruptement l'élève, non pour lui proposer la forme correcte, mais pour initier une auto-réparation. Elle le fait en reprenant la forme verbale sans marque morphologique, mais probablement avec une emphase élocutive

retranscrite dans l'extrait par un point d'interrogation, qui semble indiquer une prosodie montante:

- |    |             |   |
|----|-------------|---|
| 01 | Élève       | ma journée de rêve a a commence   |
| 02 | Enseignante | a commen?   |
| 03 | Élève       | cé au lit ensuite je ne suis pas allé à l'école   |
| 04 | Enseignante | je ne suis pas allé à l'école   |
| 05 | Élève       | mais j'a ah [ne] mais j'ai regardé la télé et après j'ai joué au foo<br>a la fin la journée j'ai coru de à cinema et après j'ai mangé à<br>Mc Donalds |
| 06 | Enseignante | hm hm bon Mc Donalds c'est pas 'à' mais toujours 'chez'<br>chez Mc Donalds  |
- (Granget 2004: 412)

Habitué à ce type de réparation, l'élève termine la forme verbale proposée en ne donnant que le suffixe manquant. Typique de l'interaction en classe de langue étrangère, de telles auto-réparations hétéro-initiées montrent surtout une chose: que l'enseignante porte la plus grande partie de son attention sur la correction morphosyntaxique. Ses deux autres interventions confirment cette impression. À la ligne 04, l'enseignante fait écho à l'élève, comme pour lui indiquer que son énoncé est correct. Elle le fait en reprenant la 1<sup>re</sup> personne du singulier, ce qui, dans une interaction non-scolaire, pourrait mener à une perturbation. Ce n'est pas le cas ici: l'élève accepte la réparation comme un encouragement et continue son récit. Finalement, à la ligne 06, l'enseignante reprend l'élève sur un problème de préposition. À aucun moment de cet échange, elle n'a manifesté un quelconque intérêt pour le contenu du récit. Si une telle focalisation sur la forme a des visées didactiques, on peut émettre des doutes quant à son efficacité, comme le constate Vasseur (1996):

«En se situant systématiquement au niveau du code, l'enseignant contribue à la déconsidération de toute communication 'réelle' en classe et se condamne à l'inefficacité.» (Vasseur et al. 1996: 6)

Pour certains auteurs, le contexte scolaire n'est par définition pas propice à une communication exolingue:

«À l'école [...], il semble *a priori* que les situations de communication soient plus rares et que les déclencheurs du processus acquisitionnel et les facteurs de progrès se situent par conséquent en dehors de la communication.» (Granget 2004: 41)

Pour Serra (1999), la différence entre une situation d'acquisition naturelle et un apprentissage guidé peut être attribuée au fait qu'en classe de langue, l'enseignante a une tendance à anticiper les éventuels problèmes de compréhension mutuelle plutôt qu'à les aborder lorsqu'ils surviennent:

«In Bezug auf die Lösung von Verständigungsproblemen besteht zwischen den [natürlichen und gesteuerten] Situationen [...] ein wichtiger Unterschied. In natürlichen Situationen werden interaktive Lösungsstrategien ad hoc auf das aktuelle Problem bezogen eingesetzt. In der Schule hingegen wird in der Regel versucht, Verständigungsprobleme vorausschauend zu begegnen, etwa durch Sprachreflexion, durch vorbereitende Übungen oder durch die Einführung des nötigen Wortschatzes.» (Serra 1999: 84)

Bange (1992: 11), qui base ses constatations sur des observations faites dans des écoles produisant un enseignement qu'on appellerait aujourd'hui traditionnel, l'enseignement des langues permettrait «d'échapper aux difficultés et aux hasards de la communication exolingue naturelle»:

«Dans la classe, où le but directeur est l'apprentissage, la communication véritable est tendanciellement réduite, voire éliminée.» (Bange 1992: 21)

À son avis, la difficulté réside dans le fait que pour communiquer dans un contexte naturel, l'élève devrait «sortir de son rôle d'élève» (Bange 1992: 22). Une interaction authentique ne pourrait prendre place que dans des modèles d'enseignement immersif tels qu'ils se pratiquent au Québec.

Si l'immersion est à n'en pas douter un modèle non seulement prometteur, mais qui entretemps a fait ses preuves au-delà du Canada, justement parce qu'il donne une place importante à la communication naturelle, l'affirmation qu'une communication exolingue n'a pas sa place dans un enseignement plus traditionnel témoigne de mon point de vue d'un certain défaitisme. Elle est en contradiction avec les déclarations de nombreux chercheurs, linguistes comme didacticiennes, qui insistent aujourd'hui sur l'importance de la prise de parole spontanée dans l'apprentissage scolaire. On lit par exemple que «c'est en parlant que l'on apprend à bien parler» (Weber 2006: 33), qu'«une habilité ne peut s'acquérir que par son utilisation» (Germain & Netten 2005: 8) ou, dans un article plus tardif de Bange lui-même (Bange 1992: 1), que «l'appropriation des langues se fait par le moyen de la communication». Cette idée est largement acceptée et on la retrouve sous différentes formes chez de nombreux auteurs, comme dans la citation suivante:

«La classe reste un lieu où l'on parle de la langue et où l'on parle la langue pour l'apprendre. Les participants sont là pour comprendre, faire comprendre, se comprendre, ce qui est toujours générateur d'opérations paraphrastiques, définitoires, de sollicitations, d'évaluations et de remaniements à partir de productions langagières.» (Cicurel 1985: 119, citée par Véronique 2017: 176).

Qu'est-ce que la classe de langue, sinon un lieu de communication? Un lieu où prennent place des négociations sur ce qu'on va faire, sur des questions de discipline, et des discussions personnelles? Pour la plupart des élèves, la classe est le seul lieu où ils sont confrontés à la langue

française. C'est donc le seul endroit où ils peuvent faire l'expérience de son utilisation. Je partage donc l'avis de Pallotti (2002: 7) lorsqu'il préconise que la classe de langue doit permettre de «reproduire les processus naturels». Permettre qu'une communication authentique exolingue trouve sa place dans la salle de classe, c'est poser une des fondations essentielles pour son acquisition:

«Le contexte interactionnel de la classe doit permettre à l'apprenant de déployer ses connaissances. Autrement dit, il doit à la fois proposer des tâches dans lesquelles l'apprenant peut déployer ses connaissances linguistiques mais aussi ses savoir-faire conversationnels.» (Granget 2004: 31)

Ce n'est que par le biais de situations de processus interactif authentique, donc des situations qui dépassent le jeu de rôle, que l'apprenant pourra être amené à développer des compétences interactionnelles.

### 3.3 L'analyse conversationnelle et l'acquisition d'une L2

L'analyse conversationnelle étudie les processus qui régissent les interactions sociales et se concentre sur l'enchaînement des actions verbales et non-verbales. Elle s'appuie sur le postulat de base qu'une conversation correspond à un processus minutieusement organisé selon des règles implicites qui s'appliquent dans tous les contextes (Mondada & Pekarek Doehler 2004; Py 2004; Fasel Lauzon & Pekarek Doehler 2013). En se penchant sur l'acquisition d'une langue seconde, l'analyse conversationnelle a aussi contribué à ouvrir de nouvelles perspectives sur ce domaine de recherche, à partir d'études empiriques réalisées sur la base de corpus d'interactions entre des personnes n'ayant pas une L1 commune. Les études interactionnistes soulignent le rôle primordial que joue l'interaction dans le développement d'une L2, du fait qu'elle mobilise des processus de négociation du sens qui favorisent son acquisition. Dans l'interaction, l'apprenant est rendu attentif à certaines formes (*noticing*) et il reçoit des feedbacks de la part de son interlocuteur ou interlocutrice (par exemple des *recasts*). Dans cette perspective, l'apprenant n'est plus uniquement considéré comme un individu en train d'intérioriser un système linguistique par un processus mental interne et solitaire, mais comme un «acteur social qui développe des compétences langagières à travers son interaction avec d'autres acteurs sociaux» (Pekarek Doehler 2000: 2). Indubitablement cette conduite interactive commune va avoir des répercussions sur le discours de l'apprenant.

### 3.3.1 Structure conversationnelle

Outre l'accomplissement d'une tâche commune, les participants à une interaction partagent un deuxième but tacite: que celle-ci se déroule avec le moins de dérangements possibles. Chaque tour de parole doit être pertinent par rapport à l'activité précédente et de ce fait anticipable par l'interlocuteur ou l'interlocutrice. On est en présence d'une «infrastructure procédurale» (Schegloff et al. 1977): «le tour de parole projette des pertinences sur le tour suivant et manifeste une interprétation du tour précédent» (Pekarek Doehler 2006: 127). Les tours de parole sont reliés entre eux par une dépendance séquentielle (Schegloff et al. 1974; Bange 1991): chaque énoncé se doit de respecter spécifiquement les contraintes engendrées par les énoncés précédents. Une analyse des structures conversationnelles va donc prendre en compte plusieurs tours de parole et se concentrer sur l'enchaînement de ceux-ci pour mener à un message commun.

Certains tours de parole, fortement ritualisés, présentent un degré particulièrement élevé d'interdépendance. C'est par exemple le cas pour les salutations, qui introduisent la plupart des interactions (Sacks 1992). Un *bonjour* sollicite un autre *bonjour* ou tout autre mot de salutation en retour. Il y a une obligation sociale et culturelle à répondre à cette sollicitation. Ne pas y donner suite de manière attendue pourrait mener à un brouillage de la communication ou entraîner une séquence de réparation. On parle dans ce cas de *paires adjacentes* (Schegloff et al. 1974). Dans la plupart des cas, les deux tours de parole se succèdent directement et le premier élément est clairement identifiable comme tel (Bange 1991). La personne qui a prononcé un énoncé reconnaissable comme première partie d'une paire adjacente fait en général une pause et laisse à l'interlocuteur la possibilité de produire la deuxième partie. A alors lieu une sorte de ping-pong cérémoniel. Outre les salutations, on peut nommer par exemple les paires *reproche* → *excuse* ou *compliment* → *remerciement*.

Les salutations sont généralement accompagnées d'une question sur l'état de la personne. À la question *Comment ça va?*, l'interlocutrice s'attend non seulement à une indication sur l'état de santé de la personne interrogée, mais également à une question en retour sur sa propre santé, comme par exemple *Ça va bien et vous?*. Bange 1991 cite un exemple tiré d'une étude de Schmale-Button & Schmale 1984, extrait d'une conversation téléphonique entre une francophone (E) et une allophone (F)<sup>18</sup>:

T5	E	bonjour, c'est emmanuelle barin
T6	F	bonjour comment vas-tu,

<sup>18</sup> Toute conversation téléphonique commence en général par une identification mutuelle. Bange note que dans l'extrait présenté, F s'est identifiée dans le segment préalable, qui ne fait pas partie de l'extrait.

T7	E	comment ça va,
T8	F	tu es vendée'
T9	E	(vite) oui oui oui (v) je suis [en] <sup>19</sup> vendée ça va bien'
T10	F	très bien (Bange 1991: 45)

Bange montre que la question ritualisée à la ligne T7 reste d'abord sans réponse, ce qui entraîne une répétition de la question à la ligne T9, à laquelle F finira par répondre à la ligne T10<sup>20</sup>. Bange (1991: 42) interprète ce phénomène en argumentant qu'«une obligation posée doit être satisfaite». L'enchâssement d'une séquence intermédiaire n'abolit donc pas, mais diffère seulement l'obligation de réaliser le second élément de la paire.

«Dans un échange de salutations [...], il existe un but commun aux deux interlocuteurs, à savoir la constitution des conditions de réciprocité rituelle qui rendent possible la communication; l'initiative en revient au premier locuteur, mais l'action ne réussit qu'avec la réaction du second.» (Bange 1991: 46)

La personne qui pose une question s'attend à obtenir une réponse en retour: il y a une organisation préférentielle pour le choix du deuxième élément. La prévisibilité quant à la réponse attendue concerne cependant moins son contenu informationnel que l'action accomplie par celle-ci:

«À une question, la réplique préférentielle est la réponse informative. Des répliques non-préférentielles sont: l'affirmation d'ignorance; le refus de répondre; la mise en doute des présuppositions ou de la sincérité de la question.» (Bange 1991: 41)

Mais à la différence des salutations, la deuxième partie est plus libre. Il y a, dans l'absolu, une infinité d'actions possibles, même si leur nombre est limité par les compétences du locuteur et que seules certaines sont des actions préférentielles. Il y a donc une expectative quant au deuxième élément. Ne pas répondre à cette expectative pourrait être source de malentendu:

«En [l']absence [de l'action préférentielle], il devient [...] nécessaire d'employer des stratégies de justification et de réparation.» (Bange 1991: 41)

L'apprenant a deux actions possibles: l'une, plus téméraire, correspond à se lancer dans le récit d'expériences originales, au risque que ses compétences linguistiques ne soient pas suffisantes; l'autre, plus routinière, revient à se limiter aux phrases apprises en classe, quitte à ne dire que des banalités. Quoi qu'il choisisse, l'élève devra structurer sa réponse, organiser son discours,

<sup>19</sup> La préposition *en* manque dans le texte original, mais la même citation est partiellement reprise dans le texte à la page 31, cette fois avec la préposition.

<sup>20</sup> On constatera que d'éventuels chevauchements ne sont pas notés dans la transcription de cet extrait. On peut supposer que les lignes T6 et T7 se chevauchent partiellement, ce qui pourrait expliquer que la question de F en ligne T6 reste elle aussi sans réponse.

enchainer les tours de parole... autant de choses qu'il est capable de faire dans sa L1, mais cela implique-t-il qu'il en est capable en L2 à son niveau de débutant?

C'est là une question centrale de la recherche actuelle sur l'interaction exolingue: ces compétences, que Pekarek Doehler & de Pietro (2008) appellent *compétences d'organisation du discours dans l'interaction* (CODI) sont-elles transférables d'une langue à l'autre ou doivent-elles être acquises une nouvelle fois, en tenant compte d'éventuelles différences interculturelles? Nous reviendrons sur cette question dans la synthèse au chapitre 3.4.

### 3.3.2 Entrée dans le tour et maintien du floor

Toute interaction est gouvernée par des règles implicites indispensables à son fonctionnement: les interlocutrices et interlocuteurs sont reliés par un principe de communication tacite qui va les amener à gérer en commun les tours de parole et à assurer la cohérence inter-discursive (voir par exemple Lambert et al. 2008). Selon ce principe, un topic abordé qui ne mène pas à un résultat peut être ressenti comme un échec par les deux interlocuteurs, situation qu'ils vont tenter d'éviter. Cela n'empêche pas qu'une conversation ordinaire se caractérise souvent par le saut d'un topic à l'autre. Le principe de communication est également valable dans la situation asymétrique que représente une communication exolingue, mais il s'y présente un peu différemment. Une répartition des rôles se met en place, et c'est particulièrement le cas lorsqu'il s'agit d'une conversation en milieu institutionnel: c'est le locuteur expert qui amène de nouveaux objets thématiques, et c'est en grande partie lui qui coordonne les tours de parole. L'apprenant quant à lui développe une conduite stratégique qui lui permet de prendre part à la conversation en dépit de ses lacunes linguistiques. Dans ce contexte, les locuteurs et locutrices L2 rencontrent souvent des difficultés à gérer les tours de parole (Gardner 2007; Pochon-Berger 2011).

Déjà dans les années 1970, Schegloff, Jefferson & Sacks (1974) ont démontré que la narration (*storytelling*) était une réalisation interactionnelle dans laquelle le locuteur ou la locutrice adapte graduellement son récit aux réactions ou à l'absence de réaction du destinataire, ce qui implique une coordination subtile entre les interlocuteurs (Pekarek Doehler & Berger 2016). Plusieurs études récentes aident à comprendre de quelle manière des structures syntaxiques, souvent considérées comme abstraites, se mettent en place dans l'interaction en L2 (Goodwin 1996; Hellermann 2009; Pekarek Doehler & Pochon-Berger 2011). Une étude longitudinale d'Hellermann (2009) sur l'évolution des pratiques de réparation d'un apprenant de l'anglais L2 sur une période de dix-huit mois suggère l'émergence de formats séquentiels de réparation par une double orientation à la fois lexico-grammaticale (pronoms) et syntaxique. Dans une étude transversale sur

l'expression du désaccord en classe de français L2, Pekarek Doehler & Pochon-Berger (2011) constatent l'émergence – chez des élèves plus avancés que celles et ceux de la présente recherche – d'une conception des tours de parole qui tient compte de l'organisation préférentielle de la conversation en interaction, ainsi que de l'utilisation de ressources linguistiques plus différenciées pour en gérer l'alternance. Les mêmes autrices en concluent dans un article de 2016 que le développement de compétences interactionnelles en L2 passe par une diversification et une plus grande efficacité des techniques d'interaction, par une adaptation du discours au destinataire et à la situation de communication, ainsi que par une capacité accrue à prendre en compte les tours antérieurs des coparticipants et d'utiliser la grammaire comme ressource pour l'interaction.

L'entrée dans le tour de parole représente un défi particulier pour l'apprenant débutant. Elle correspond à un moment vulnérable (Schegloff 1987) et particulièrement problématique pour les apprenants d'une L2, car elle présuppose une certaine «automaticité des ressources linguistiques» (Berger 2008: 44). D'une part, il s'agit de prendre la parole le plus rapidement possible pour répondre aux exigences de la communication telles que les décrivaient déjà Schegloff et al. (1974), qui montraient que la coordination des transitions entre locuteurs permet de réduire les silences inter-tour tout en évitant les chevauchements, selon un principe qu'ils nommaient «no gap, no overlap». D'autre part, en raison du manque de moyens linguistiques adéquats, l'apprenant est confronté à des difficultés à formuler son discours. C'est aussi ce que constate Gardner (2007), qui affirme, dans la citation ci-dessous que nous paraphrasons, qu'il lui faut résoudre un conflit provoqué par la nécessité de respecter le système des tours de parole d'une part et par les difficultés linguistiques que cela comporte de l'autre:

«Second language speakers, though, will often have a problem at this point, with a clash occurring between the requirements of the turn-taking system to speak when selected, and a possible difficulty in being able to say what they want to say (formulate the action they have been asked to undertake), due to their being learners with developing grammars and vocabulary.» (Gardner 2007: 67)

Plusieurs études montrent que face à une telle pression interactionnelle, l'apprenant va développer des moyens alternatifs pour entrer dans le tour ou pour garder le floor. Il peut s'agir de moyens non-verbaux tels que des marqueurs d'hésitation, respirations ou raclements de gorge (Gardner 2007) ou des faux-départs, que Carroll (2004) n'attribue pas uniquement à des problèmes de formulation en L2, mais également à un moyen d'obtenir l'attention des interlocuteurs. Car le répertoire linguistique des élèves est limité lorsqu'il s'agit d'indiquer le maintien du floor.

### 3.3.3 La notion de face

Le déroulement d'une interaction verbale est conditionné par la perception réciproque qu'ont les interlocutrices et interlocuteurs de la relation qui les lie. La négociation de cette relation au cours de l'interaction correspond à ce que Goffman (1974) décrit sous la notion de *face*. Selon lui, les participants à une interaction s'efforcent en tout temps de faire bonne figure, autrement dit de protéger leur face. Il s'agit d'une double contrainte: d'une part il faut garder sa propre face, d'autre part maintenir celle de l'autre.

Dans une interaction exolingue, la notion de face est fortement influencée par le fait que l'un des interlocuteurs dispose d'une maîtrise restreinte de la langue utilisée. Sa face subit donc une menace permanente (Bange 1992). Elle est par exemple menacée lors de problèmes d'incompréhension, mais également lors de difficultés de production telles que des recherches lexicales. Reliés par le contrat didactique dont nous avons parlé plus haut, les interlocuteurs vont chacun de son côté fournir des efforts pour ménager la face de l'apprenant. Le locuteur expert tente de réduire l'asymétrie: il anticipe les problèmes qui pourraient perturber l'interaction et met en place des conditions qui facilitent la prise de parole de l'apprenant tout en l'encourageant à manifester des problèmes de compréhension (Vasseur 1996). L'apprenant quant à lui peut prendre plus ou moins de risque et avoir recours à différentes stratégies pour maintenir sa face. Pour Dausendschön-Gay (1995: 44), cette situation particulière que représente la communication exolingue exige une réinterprétation de la notion de face: selon lui, chaque interactant possède d'une part une face positive qui correspond à ses compétences «officielles» et qui est menacée si sa responsabilité pour les activités interactionnelles est mise en cause, et d'autre part une face négative qui se définit par son droit à exercer des activités et qui est menacée lorsque ce droit est empêché par autrui. L'apprenant a par exemple le droit de prendre du temps pour produire un énoncé et d'avoir recours à de fréquentes reformulations.

### 3.3.4 Conduite mimogestuelle

Les échanges langagiers au cours d'une interaction se caractérisent par une multicanalité (Cosnier 2008), qui correspond plus ou moins à ce que les interactionnistes nomment *conduite multimodale*. La parole est accompagnée d'une multitude de regards, de gestes et d'expressions faciales. Réalisation orale et mimogestuelle sont interdépendantes et sémantiquement co-expressives (Gullberg 2006), elles correspondent à un même système. L'activité gestuelle a une fonction structurante dans l'interaction: accompagnés de gestes et de mimiques, les énoncés deviennent plus clairs.

Pour parer au manque de compétences linguistiques de l'un des interactants, la conduite mimogestuelle joue un rôle prédominant dans la communication exolingue. Elle y est même qualitativement différente de celle qui prend place dans la communication endolingue (Gullberg 2006), dans le sens où les gestes exercent plus souvent une fonction compensatoire. Tant le locuteur L1 que l'allophone ont tendance à recourir à des gestes représentationnels ou déictiques, l'un pour faciliter la compréhension, l'autre pour manifester des recherches lexicales ou des hésitations. Gullberg (2006: 160) parle d'une conduite «sur-explicite» (*overexplicit* dans le texte original). Plus que dans une interaction endolingue, la mimogestuelle a également une fonction coordinatrice. De nombreuses recherches analysent l'importance de la mimogestuelle dans les conversations entre locuteurs L1 (Goodwin & Goodwin 1986; Cosnier 1996). D'autres se concentrent spécifiquement sur les interactions exolingues (Gullberg 2006; Eskildson & Wagner 2018). Nous n'en présenterons ici que les lignes principales.

Une grande partie de la conduite mimogestuelle se situe au niveau du visage. Regards et mimiques peuvent d'une part indiquer une activité mentale: froncer les sourcils signale que l'on n'a pas compris quelque chose, regarder dans le vide que l'on est en train de réfléchir (Goodwin & Goodwin 1986 parlent de «thinking face»). Un regard de demande de validation de la part de l'apprenant à la fin d'un énoncé lui permet en outre de s'assurer que le message est passé et d'évaluer de quelle manière celui-ci est interprété. D'autres expressions faciales fréquentes sont les hochements de tête, les sourires ou les mouvements des yeux. Au niveau des gestes, si c'est le corps entier qui peut être en mouvement, c'est aux mains que revient le rôle principal.

Les mimiques et les gestes peuvent être soit équivalents à la parole, soit complémentaires, soit la remplacer complètement. Dans des cas plus rares, ils peuvent aussi contredire l'énoncé oral. Les gestes utilisés dans une interaction sont fortement codifiés. Si la plupart des expressions du visage et des gestes semblent universels et correspondent à des réactions presque instinctives, d'autres dépendent de la culture d'origine des interactants et peuvent être différemment interprétés d'une langue à l'autre. Cependant, il est souvent difficile de distinguer les gestes d'origine individuelle et les gestes culturels.

Il existe dans la littérature différentes typologies des activités gestuelles pendant l'interaction (Cosnier 1996; Griggs 2010). Nous nous en tiendrons ici à l'énumération de trois catégories principales:

- Les gestes synchronisateurs servent à assurer l'interaction et à ponctuer le discours (Griggs 2010). Ils peuvent avoir différentes significations en fonction de la situation et ne

sont pas toujours interprétables. Les gestes synchronisateurs peuvent être phatiques s'ils émanent du producteur ou régulateurs s'ils sont réalisés par le récepteur. Pour l'allophone, les gestes synchronisateurs servent entre autre à garder la face ou à gérer ses émotions. Ils lui permettent de garder le contrôle de la communication, par exemple pour notifier à l'interlocuteur que son tour de parole n'est pas complet. Le geste peut aussi indiquer que le locuteur L2 abandonne une recherche lexicale.

- Par gestes quasi-linguistiques ou emblèmes, on décrit des gestes substituables à la parole, comme, en français, le tapotement de l'index sur la tempe pour exprimer la folie. Les gestes quasi-linguistiques accompagnent parfois la parole et prennent alors un caractère illustratif. De tous les gestes, il s'agit de ceux qui sont le plus susceptibles d'être différents d'une langue à l'autre, car ils sont «parfaitement conventionnalisés selon les cultures» (Cosnier 1996: 130).
- Les gestes co-verbaux ou illustratifs sont réalisés simultanément à la parole. Compter sur ses doigts pour illustrer le fait qu'on est en train d'énumérer plusieurs éléments fait partie de cette catégorie. Les gestes co-verbaux sont souvent déictiques, lorsqu'ils désignent quelque chose de présent ou de directement extérieur au lieu de l'entretien, par exemple lorsqu'une locutrice pointe un doigt sur sa poitrine pour indiquer qu'elle parle d'elle-même ou qu'un locuteur fait un mouvement de la tête en direction de la fenêtre lorsqu'il raconte qu'il a joué dans le parc de l'autre côté de la rue.

C'est dans les deux dernières catégories que l'on peut classer la plupart des gestes destinés à expliciter une indication de temps contenue dans l'énoncé: ils sont illustratifs s'ils accompagnent un marquage temporel réalisé par la morphologie ou une construction adverbiale et emblématiques s'ils s'y substituent complètement. Dans l'imaginaire collectif, renforcé par de nombreuses expressions («regarder en arrière», «aller de l'avant»), le passé se situe derrière nous et l'avenir devant. Les gestes que nous utilisons pour exprimer la relation temporelle s'appuient sur ce système spatial: on pointe du doigt verticalement devant soi pour renforcer l'idée de présent, on passe la main par-dessus son épaule ou fait un mouvement de tête vers l'arrière pour exprimer le passé et on fait un geste de la main vers l'avant pour illustrer le futur. Bien que la localisation du temps soit un élément abstrait, ces conduites gestuelles ont une fonction déictique (Casasanto & Kyle 2012), puisqu'elles font référence à une convention spatiale commune. On peut se demander si cette conception du temps comme ligne horizontale qui nous traverserait le corps, avec une vision d'un passé placé derrière soi et du futur devant soi, est universelle et donc transférable d'une langue à l'autre. Elle semble en tout cas être commune à la plupart des langues

européennes. Casasanto & Kyle (2012: 644) constatent des expressions parallèles en anglais, où l'on «look forward to our golden days» ou «look back on our childhood».

De telles conduites gestuelles sont attestées en communication exolingue, où l'allophone va se servir de gestes de manière stratégique pour s'assurer que la référence temporelle de son énoncé est bien comprise par l'auditeur ou pour combler une insécurité lexicale ou morphologique:

«Gestures play an important role in overcoming grammatical problems. Difficulties related to tense and aspect are solved by using gestures to metaphorically represent time as space.» (Gullberg 2006: 162)

Granget observe des gestes typiques pour exprimer le passé dans son corpus d'apprenants du français. À partir de la description qu'elle en fait, on peut penser qu'il s'agit de gestes qui se substituent à la parole:

«À ce stade pré-basique, un geste de la main en arrière ou un regard peuvent aussi [...] indiquer à l'interlocuteur que le locuteur fait référence au passé.» (Granget 2004: 69)

Manoïlov (2020) décrit un geste comparable, mais utilisé de manière co-verbale (ligne 109 dans l'exemple ci-dessous), dans un échange entre deux écolières francophones apprenant l'anglais, geste qui sert à clarifier un malentendu relatif au moment où a eu lieu l'action (cette semaine ou la semaine dernière):

104	B06	I love horror film too and and uh <I have seen> [//] uh I saw this week.
106	B05	this week yeah.
107		<i>hoche la tête</i>
108	B06	+< last week.
109		<i>ramène sa main vers l'arrière pour signifier le passé</i>

(Manoloïov 2020: 18-19)

Granget parle du stade pré-basique alors que Manoloïov étudie des apprenantes ayant bénéficié de trois ans d'apprentissage scolaire de l'anglais, que l'on peut donc estimer se trouver à un niveau d'interlangue plus avancé. Le nombre d'exemples présentés ne permet bien sûr pas de tirer une telle conclusion, mais l'intuition nous suggère que les gestes purement substitutifs pour exprimer l'idée du passé pourraient être caractéristiques du stade pré-basique, alors qu'on devrait trouver davantage de gestes illustratifs et co-verbaux aux stades ultérieurs.

### 3.3.5 Pauses et interruptions

Ce qui frappe à la lecture de la transcription d'une conversation exolingue, c'est le nombre important d'hésitations et de pauses (cf. Pekarek Doehler & de Pietro 2008). Dans une interaction

endolingue, les pauses, involontaires ou délibérées, sont en général des micropauses qui dépassent rarement quelques dixièmes de seconde (Bange 1991: 35, qui parle alors d'«intervalles»). En effet, la communication supporte mal les interruptions: une pause peut marquer une perturbation et sera vulnérable pour une reprise du floor par l'interlocuteur (Jefferson 1991; Gardner 2007). Pour Hilton (2008: 67), une hésitation qui dure plus de trois secondes indique une «défaillance majeure». Dans une communication exolingue, les pauses sont non seulement anormalement fréquentes, elles ont aussi tendance à être beaucoup plus longues. Il n'est pas rare que dans les corpus d'apprenants, on trouve des pauses de plusieurs secondes. En outre, la communication exolingue avec des apprenants débutants présente un nombre relativement restreint de chevauchements (Bange 1991).

Souvent accompagnées d'éléments mimogestuels, les fréquentes hésitations sont en général l'indice d'un obstacle de communication (Pekarek Doehler 2006). Bien que l'interprétation des pauses reste la plupart du temps spéculative, différentes raisons peuvent en être la raison:

- la non-compréhension d'une question, ce qui va en général être interprété comme une demande de répétition
- une hésitation par rapport à l'énoncé à formuler
- une recherche lexicale
- une demande d'étayage (que Schegloff et al. 1974 nomment *repair initiator*)
- etc.

On peut se demander si certaines hésitations sont également provoquées par des recherches morphologiques, comme ce serait le cas pour la conjugaison verbale. Nous trouvons des indices dans ce sens dans un article publié par Hilton en 2008. Hilton y analyse les structures d'hésitation dans un corpus oral en L2, en comparant les productions les plus fluides aux productions qu'elle caractérise de «disfluentes» (production inférieure à 50 mots par minutes dans laquelle plus de 52% du temps de parole est passé en hésitation).

Hilton repère trois localisations possibles pour les hésitations dans le discours, sachant qu'est considérée comme telle toute hésitation dépassant le seuil de 0.2 secondes:

- localisation entre énoncés (pauses de planification conceptuelle)
- localisation entre propositions (pauses d'encodage linguistique)
- localisation intra-propositionnelle

C'est surtout dans cette troisième catégorie, souvent accompagnée d'efforts de reformulation, que l'autrice remarque la plus grande différence entre les niveaux de compétence. Le nombre d'hésitations intra-propositionnelles est sensiblement plus élevé auprès des apprenants débutants, alors qu'il décroît au fur et mesure de l'acquisition, pour être pratiquement inexistant chez les locuteurs L1. D'après son interprétation, 78% des hésitations inter-proportionnelles et des reformulations qui les accompagnent peuvent être attribuées à des difficultés d'ordre lexical (déclarées ou probables), alors qu'environ 10% correspondraient à une recherche morphologique. Pour illustrer cette recherche morphologique, Hilton cite l'exemple suivant d'auto-correction auto-initiée:

euh: [#0\_836] <je vois> [//] uh [#0\_250] j'ai vu [...] (Hilton 2008: 79)

Hilton (2008: 80) parle d'un «processus de conjugaison à autre voix», par lequel les sujets cherchent explicitement les morphèmes dont ils pensent avoir besoin. Elle constate que l'apprenant semble connaître les règles de la formation du passé composé, mais qu'il passe par une procédure de combinaisons des éléments à sa disposition, procédure dont on trouve la trace dans les fragments et les reformulations.

### 3.3.6 La reprise

Une des stratégies fréquemment utilisées par des apprenants pour entrer dans le tour de parole est la reprise d'éléments linguistiques contenus dans le discours de l'interlocuteur. Ce phénomène, également présent dans les interactions endolingues, est particulièrement récurrent en communication exolingue (De Pietro et al. 1989 ; Krafft & Dausendschön-Gay 1994; Pallotti 2002). Il consiste en un recyclage du matériel verbal disponible, qui permet au locuteur L2 de remédier aux difficultés qu'il ressent à démarrer le tour (Gardner 2007). Faraco (2002: 1), qui étudie la reprise en classe de français L2, la définit comme «reproduction verbale de tout ou partie d'un segment». Il peut s'agir de la répétition d'un seul mot, d'un syntagme entier ou d'un schéma syntaxique. Vion & Mittner (1986: 25), dont l'étude porte sur des migrants, parlent d'«aide à la production discursive», ajoutant qu'il s'agit d'«activités non conscientes par lesquelles le sujet parlant contrôle [...] l'organisation de sa propre parole». Comme le constate Berger (2008: 47), la reprise est un moyen «facilement accessible en termes de coûts cognitifs». En cela, elle représente un «relais fonctionnel» (Berger 2008: 43) qui précède le développement de ressources plus diversifiées pour gérer les tours de paroles comme le font des personnes de L1. Elle peut en conséquence être considérée comme une «trace d'une compétence d'interaction en développement» (Berger 2008: 44).

Par l'appropriation de certains éléments de la parole de son interlocuteur, la reprise permet à l'apprenant d'occuper le terrain et de gagner du temps pour préparer la suite de son énoncé (Manoïlov 2020), tout en ménageant la cohésion discursive et en donnant un sentiment de coopération. Pour Pekarek Doehler & de Pietro (2008), la reprise constitue l'un des premiers outils discursifs disponibles aux apprenants d'une L2 pour l'organisation des enchaînements inter-discursifs, qui leur permet de participer à la dynamique des échanges, en ancrant leur discours dans l'interaction en dépit des ressources limitées à leur disposition:

«La reprise du discours d'autrui est symptomatique à cet égard: facile à discréditer comme phénomène de redondance sur le plan des contenus, et passablement non-significative comme trace de compétences linguistiques, elle se révèle être une trace subtile des compétences interactives en développement.» (Pekarek Doehler & de Pietro 2008: 7)

Notons que la reprise est un phénomène observé aussi bien dans les interactions libres que dans la classe de langue étrangère:

«La reprise du discours de l'autre est un procédé typique des interactions en classe de langue, que celles-ci aient lieu entre le professeur et les élèves ou bien entre pairs.» (Manoïlov 2020: 14)

Faraco (2002: 1) émet l'hypothèse que la reprise est plus courante dans les interactions avec des apprenants débutants, du fait de l'«asymétrie maximale de compétence». Les apprenants avancés quant à eux utilisent la répétition à des fins discursives, métadiscursives ou métacommunicationnelles (Faraco 2002: 13), par exemple pour manifester leur adhésion à ce que dit l'interlocuteur, et se rapprochent ainsi des compétences d'un natif.

Vion & Mittner (1986) quant à eux distinguent deux types de reprise:

- des répétitions plutôt mécaniques, qui servent à indiquer que l'on a compris, ou, dans le cas de copies phonétiques, peuvent correspondre à une stratégie d'appropriation d'un élément linguistique inconnu. Ce type de reprise porte en général sur le dernier mot ou sur le syntagme final de l'intervention de l'enquêteur.
- des reprises-déterminations, dans lesquelles la répétition est suivie d'un commentaire ou d'une demande de spécification. Celles-ci ne portent plus forcément sur les derniers mots de l'énoncé.

Les auteurs montrent que les reprises du premier type tendent à diminuer au cours de l'apprentissage, alors que les reprises-déterminations augmentent, ce qui leur permet d'affirmer que ces dernières manifestent une progression du degré de compétence. Selon eux, elles sont «un lieu

de passage pour la prise de possession des mécanismes de la langue cible, et également un lieu de passage vers l'utilisation de codages plus 'autonomes'» (Vion & Mittner 1986: 42). Dans le même ordre d'idées, Faraco (2002) souligne les vertus mnémotechniques de la reprise pour la fixation de certains éléments linguistiques. Pour Berger (2008: 44) également, on peut considérer la reprise comme une «trace d'une compétence d'interaction en développement».

Dans une étude parue en 2008 dans les *Travaux neuchâtelois de linguistique*, Evelyne Berger se penche sur le phénomène de la reprise en classe de français L2. Elle étudie des occurrences dans lesquelles une locutrice reprend les paroles d'autrui comme ressource interactionnelle pour organiser son propre discours en L2. Il s'agit d'un microphénomène, qu'à première vue on pourrait considérer, selon les mots mêmes de l'autrice, comme un moyen linguistique pauvre, étant donné qu'il se base sur la redondance et est dépourvu de créativité, étant une simple répétition d'un matériel verbal déjà existant. Mais au contraire, Berger montre qu'il s'agit d'une ressource interactionnelle importante, dans le sens où elle émerge de la dynamique même de l'interaction:

«Du fait de sa redondance inhérente, la reprise est un moyen excellent (parmi d'autres) d'assurer la cohérence inter-discursive dans les interactions à plusieurs participants.»  
(Berger 2008: 43)

La plupart des occurrences étudiées dans les articles présentés ci-dessus concernent des reprises de type lexical ou syntagmique. Mais on trouve aussi quelques exemples de reprise morphologique, comme dans les deux cas suivants, où A et B imitent phonétiquement la forme verbale pour parer à leur insuffisance morphologique:

N ça s'est bien passé les vacances?  
B oui oui [se pase a] vacances  
(Noyau & Vasseur 1986: 107)

N en Bretagne, tu étais déjà allé?  
A oui oui, je [swi aie] à la Bretagne  
(Noyau & Vasseur 1986: 108)

Dans l'exemple ci-dessous, nous observons également une occurrence d'une reprise portant sur la morphologie verbale:

\*INV: et après?  
\*BEN: sie@s werden@s erwischt@s irgendwie@s.  
\*INV: pardon elle vole un pain et?  
\*BEN: et ## erwischt@s?  
\*INV: elle est arrêtée.  
\*BEN: arrêtée <et il aider  
(Grandfeldt & Schlyter 2005: 25)

La forme *arrêtée* énoncée par BEN à la dernière ligne peut être considérée comme une reprise de l'étayage proposé par l'interlocuteur francophone pour répondre à son appel d'aide. Selon la terminologie de Dausendschön-Gay (1995: 36), il s'agit d'une «ratification de la proposition» de l'interlocuteur. Py (2004: 127) quant à lui parle de *prise*, donc d'une «répétition plus ou moins fidèle de l'input» qui «signifie d'abord une reconnaissance de l'input comme tel, ensuite une appropriation de ce dernier en tant que signifiant». La forme est retranscrite ici comme participe passé, même si Grandfeldt & Schlyter doutent que l'apprenant dispose à ce stade d'une telle catégorie et qu'il «se contente de reprendre le verbe lexical sous la forme saillante dans laquelle il apparaît chez son interlocuteur, natif, sans le morphème préverbal qu'est l'auxiliaire» (Grandfeldt & Schlyter 2005: 25-26). Même sans auxiliaire, le verbe est porteur de l'information qui permet de référer à la situation.

### 3.4 Synthèse: Apprentissage en interaction

Dans cette synthèse du chapitre 3, j'aimerais revenir sur la question de départ de ce chapitre, à savoir si une utilisation active de la L2 dans des situations d'interaction contribue à en favoriser l'acquisition. Les recherches semblent depuis plusieurs décennies indiquer de manière unanime une certaine interdépendance:

«There is now widespread acceptance that the oral interactions in which second language (L2) learners participate provide one of the main sources of data for L2 acquisition.» (Ellis 1991: 3)

«Learning a language is, in our view, essentially a question of learning to participate in communications with other speakers.» (Brouwer & Wagner 2004: 33)

«[Le] locuteur développe des manières de dire et de faire au sein même de la conversation.» (Cicurel 2002a: 12, cité par Véronique 2017: 9)

Avec le concept d'*acquisition-dans-l'action*, Pekarek Doehler (2006: 128) stipule «une acquisition du langage inséparablement liée à l'accomplissement d'autre chose, comme raconter une histoire».

Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (2018) intègre lui aussi l'idée qu'un environnement linguistique est un élément indispensable au développement de la langue, même si l'on peut se demander si la notion d'*activité* qu'il propose rejoint entièrement l'idée de l'interaction naturelle:

«L'acquisition d'une compétence est considérée comme un processus circulaire: en réalisant des activités, l'utilisateur/apprenant développe des compétences et acquiert

des stratégies. Cette approche privilégie une perception de la compétence n'existant que lorsqu'elle est mise en pratique dans l'usage de la langue, reflétant [...] le point de vue de la psychologie appliquée de la perception de la compétence comme action.» (Conseil de l'Europe 2018: 33)

Toutes ces constatations apportent un nouvel éclairage sur la notion d'interlangue, qui est encore souvent considérée uniquement comme un système interne à l'apprenant, construit par lui seul à partir de l'exposition à la langue cible. C'est la raison pour laquelle certains auteurs, comme Dausendschön-Gay (2003: 48), plaident pour une reconsidération de cette notion «dans la perspective du caractère situé de toute action». Il semble en effet attesté que la construction de l'interlangue dépend, au moins en partie, du contexte de l'interaction.

Nous avons rencontré dans ce chapitre plusieurs concepts qui corroborent la thèse d'une influence bénéfique de l'interaction sur l'acquisition d'une L2. Le concept de *bifocalisation de l'attention* proposé par Bange (1992) stipule que la communication exolingue dépasse le simple échange d'informations et possède à tout moment une focalisation latérale sur l'éventuelle apparition de problèmes linguistiques. L'allophone devient «candidat-apprenant» puisqu'il se trouve impliqué dans un processus qui peut potentiellement devenir un «soutien à l'apprentissage» (Bange 1992: 7). Par prudence, Bange insiste sur l'idée de potentialité et renonce à se prononcer sur une éventuelle acquisition effective. Par les concepts de *contrat didactique* et de *séquences potentiellement acquisitionnelles*, de Pietro et al. (1989) montrent que, dans certaines situations particulières, les participants sont reliés par un accord, tacite ou non, qui amène l'un à manifester des problèmes et l'autre à offrir de l'aide pour y remédier. Ils attribuent à cette recherche commune de solutions «le but de favoriser [...] les efforts d'apprentissage de [l'allo-glotte]» (de Pietro et al. 1989: 6). Dans les *séquences de réparation* qui s'ensuivent, ils détectent un possible apprentissage.

Reste à savoir quels types de compétences sont potentiellement acquérables dans l'interaction. Nous voyons trois catégories pertinentes pour nos analyses, sur lesquelles nous allons revenir ci-dessous: les compétences interactionnelles, les compétences narratives et les compétences lexicales et morphosyntaxiques.

### **Compétences interactionnelles**

L'apprenante L2 a déjà acquis des compétences interactionnelles avec sa L1. La question qui se pose est de savoir si elles sont transférables d'une langue à l'autre. Certains auteurs le pensent. Pour Dausendschön-Gay et Krafft (1994), l'apprentissage est avant tout linguistique; les

apprenants connaissent les schémas d'interaction dans leur L1 et n'ont pas besoin de les acquérir une deuxième fois. Mais pour la plupart des chercheurs, tout porte à penser que la compétence interactionnelle, si elle n'a pas besoin d'être entièrement acquise à nouveau, doit être pour le moins recalibrée (Vasseur 1993; Pekarek Doehler 2019):

«D'après les résultats de travaux existants [...], les locuteurs d'une L2 développent non seulement des savoir et des savoir-faire liés à des conventions (socio)linguistiques ou discursives, mais ils recalibrent également toute une panoplie de procédures interactionnelles leur permettant de synchroniser leurs conduites mutuelles et de les adapter aux besoins de l'interaction en L2.» (Pekarek Doehler 2019: 48)

Ce recalibrage n'est possible que dans l'interaction. C'est en tout cas ce que stipulent Pekarek Doehler & de Pietro (2008), qui parlent de *compétences d'organisation du discours dans l'interaction* (CODI).

### Compétences narratives

La compétence narrative peut être considérée comme une sous-catégorie des compétences interactionnelles. Là-aussi, certains auteurs semblent considérer que les conventions narratives sont communes à toutes les langues et en particulier aux langues proches et qu'elles peuvent par conséquent être transférées d'une langue à l'autre. Kupersmitt (2004), qui travaille sur l'acquisition langagière d'enfants bilingues, propose qu'auprès de ce public pour le moins, le développement des structures narratives est indépendant de la langue apprise:

«The development of narrative organization and structure is largely language-independent, particularly in populations which belongs to cultures with shared narrative conventions and similar socio-cultural characteristics.» (Kupersmitt, 2004: 401, cité par Reiser-Bello Zago 2019: 142)

Paprocka (2001), qui travaille sur un corpus composé d'une centaine de récits recueillis auprès de six apprenants adultes, ne partage pas cet avis: elle regrette que la didactique parte trop souvent du principe que la compétence narrative est acquise avec la L1 et que le transfert en L2 se fait sans problème:

«En exigeant de nos informateurs la production des récits à des stades différentes de l'acquisition, nous observons le développement d'une compétence non-enseignée ou plutôt considérée dès le départ comme 'déjà acquise'.» (Paprocka 2001: 137)

L'analyse de son corpus montre une réalité différente: même si les informateurs possédaient une compétence narrative stabilisée en L1, ils avaient des difficultés à la transférer en L2.

## Compétences lexicales et morphosyntaxiques

En ce qui concerne les compétences lexicales et morphosyntaxiques, le lien entre interaction et apprentissage n'est pas encore démontré (Granget 2004). Il est certainement possible de reconnaître des *séquences potentiellement acquisitionnelles*, et de déterminer si elles remplissent les conditions pour favoriser l'acquisition, mais il est difficile de se prononcer sur leur efficacité à long terme. Il y a pour cela deux raisons, à chacune desquelles correspond une interprétation différente de l'adverbe *potentiellement*:

D'une part, l'apprentissage ne se fait pas automatiquement, il exige un engagement de la part de l'apprenant (Bange 1992). Dans ce cas, *potentiellement* signifierait que la réussite est dépendante de la volonté de ce-dernier:

«Rien ne garantit que [l'apprenant] exploite vraiment ces conditions à cette fin, ni que les modifications observées dans le discours ne soient vraiment intégrées à son inter-langue.» (Py 1993: 98)

Pour que les séquences potentiellement acquisitionnelles mènent à une acquisition, le candidat-apprenant doit être face à des enjeux communicatifs forts, il doit apprendre à dépasser sa peur de l'erreur et mettre en œuvre des stratégies de prise de risque nécessaires à la progression:

«La prise de risque est une condition nécessaire pour que le locuteur non-natif devienne un candidat-apprenant.» (Bange 1992: 10)

Sans ce défi, il se contentera de stratégies d'évitement (Muller 2012).

D'autre part l'acquisition est difficilement lisible dans les transcriptions. Dans ce cas-là, *potentiellement* traduit un doute quant à la possibilité de déterminer si une séquence est efficace. En effet, sur quelles observations objectives serait-il possible de reconnaître, à partir d'un corpus de communication exolingue, l'acquisition à long terme d'un élément lexical ou morphosyntaxique?

#### 4. Conclusions de la partie théorique et questions de recherche

Nous avons abordé la question de l'acquisition de l'expression du passé selon deux axes principaux. Dans un premier temps, nous nous sommes penchés sur les stades acquisitionnels de la morphologie verbale en comparant les résultats d'études linguistiques récentes avec les recommandations du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (chapitre 2). Puis nous nous sommes intéressés au rôle de l'interaction dans l'acquisition d'une L2 et nous sommes rendu compte que la communication exolingue était un phénomène complexe, au cours duquel l'émergence des moyens linguistiques utilisés par les apprenants se fait dans un cadre interactionnel où étayage, stratégies conversationnelles et séquences de réparation jouent un rôle important (chapitre 3).

Voici en quelques phrases les principaux arguments avancés dans la partie théorique:

- La compétence de l'expression du passé est incontournable dans l'acquisition d'une L2.
- Elle mobilise des moyens lexicaux, morphologiques, syntaxiques et pragmatiques.
- Son acquisition en L2 peut être segmentée en plusieurs stades acquisitionnels.
- En l'absence de morphologie verbale, l'apprenant commence par recourir à des constructions adverbiales pour situer son discours dans le temps.
- L'apparition de formes verbales conjuguées ne se fait pas de manière linéaire.
- Des formes verbales saillantes dans l'input sont susceptibles d'être mémorisées et utilisées comme passe-partout dans le discours de l'apprenant L2.
- Il est probable que certaines constructions morphologiques s'acquièrent dans un premier temps sous forme de séquences préfabriquées (chunks).
- On observe des cas de surgénéralisation de la morphologie verbale auprès d'apprenants L2, en particulier dans le cas du participe passé.
- Une mise-en-pratique autonome de la L2 passe inévitablement par l'expérience de l'interaction.
- La communication exolingue est particulièrement propice à des phénomènes d'étayage, de stratégies conversationnelles et de séquences de réparation.
- L'apprenant a recours à différents moyens multimodaux pour parer à son manque de compétences linguistiques.
- La reprise constitue l'un des premiers outils discursifs disponibles aux apprenants d'une L2 pour l'organisation des enchaînements inter-discursifs.

- Parmi les nombreuses pauses et interruptions qui caractérisent le discours de l'apprenant L2, certaines semblent correspondre à une recherche morphologique.
- Certaines séquences de réparation peuvent être considérées comme potentiellement acquisitionnelles.
- Des doutes sont émis quant à la mesurabilité de ce qui est acquis dans l'interaction.

L'ambition de la présente étude n'est pas de démontrer une acquisition de compétences narratives à partir de séquences interactionnelles. Vouloir saisir le processus d'appropriation dans le cours de l'interaction s'avère difficile (Dausendschön-Gay 1997; Véronique 2017). Mais par le choix de séquences dans lesquelles a lieu la résolution commune de problèmes d'élocution, j'espère contribuer à la discussion sur le rôle de l'interaction dans l'acquisition d'une langue seconde. Il s'agit d'un domaine relativement peu exploré jusqu'à aujourd'hui:

«Dans les recherches qui portent sur l'apprentissage des langues étrangères, le discours-en-interaction est encore assez peu exploré.» (Manoïlov 2020: 1)

En particulier, des études longitudinales permettant de documenter l'acquisition à travers le temps font encore largement défaut:

«We need to be able to describe changes over time.» (Brouwer & Wagner 2004: 35)

Finalement, l'analyse conversationnelle portant sur l'acquisition de langues secondes se focalise jusqu'ici sur la compréhension de conduites d'apprenants, mais n'a pas encore exploré de manière exhaustive l'apparition de phénomènes grammaticaux dans l'interaction:

«Il a souvent été reproché à l'analyse conversationnelle dans le domaine de l'acquisition de ne pas s'occuper des détails linguistiques des actions qu'elle étudie. Il est sans doute vrai que les travaux existants mettent l'accent sur la compréhension des conduites d'apprenants comme une condition sine qua non pour la compréhension de l'apprentissage même. Mais il est peut-être également vrai qu'une attention plus ciblée prêtée aux formatages grammaticaux des interactions en L2 ouvre de nouveaux horizons pour ce courant, dans la perspective d'une meilleure compréhension de l'acquisition des L2. » (Pekarek Doehler 2006: 133)

Les études sur l'interaction en cours d'apprentissage d'une L2 se sont souvent penchées sur la communication en salle de classe (Serra 1999; Lüdi et al. 2001; Mondada & Pekarek Doheler 2004; Miguel-Addisu 2007; Hellermann 2008, 2009; Fasel et al. 2009; Berger 2016; Eskilden & Wagner 2018). La plupart d'entre elles se focalise sur des apprenants de niveau moyen ou avancé. En même temps, de nombreuses études sont consacrées à l'acquisition de l'anglais. En choisissant d'analyser des interactions en français au niveau débutant, j'espère participer à combler une lacune dans la recherche. À travers le zoom sur l'expression du passé dans l'interaction,

je souhaite poser des jalons pour une transposition didactique des principes de l'analyse conversationnelle multimodale, et tenter de remplir une lacune que Pekarek Doehler & Pochon-Berger énoncent de la manière suivante:

«Yet, the fine-grained techniques that are needed to successfully engage in L2 interaction have largely remained unexplored so far.» (Pekarek Doehler & Pochon-Berger 2016: 555)

Dans l'esprit d'une lecture interactionniste, cette étude basera ses interprétations sur l'analyse d'un corpus constitué d'entretiens individuels avec des élèves apprenant le français dans des écoles secondaires I du Canton de Zurich. Les données sont longitudinales, recueillies au cours d'une année scolaire à raison d'un interview toutes les six semaines environ. Les entretiens ont eu lieu hors de la salle de classe. L'objet étudié n'est donc pas la communication en classe de langue, qui correspond à une situation fortement ritualisée et répondant à des conventions où discipline et gestion de l'hétérogénéité sont omniprésentes, où la distribution des tours de parole reste l'apanage de l'expert-enseignant, mais l'usage de la langue dans des situations d'interaction plus proches de l'authenticité.

Autrement dit: comment s'y prennent des élèves ayant suivi trois années de cours de français pour parler du passé dans une situation interactive?

Pour aborder cette thématique, j'interrogerai les questions de recherche suivantes

- Quelles ressources linguistiques et mimogestuelles des élèves du niveau débutant mettent-ils en œuvre pour exprimer le passé?
- À quelles stratégies interactionnelles ont-ils recours pour pallier les problèmes de compréhension et de production dus aux moyens limités qui caractérisent leur niveau de langue?
- Dans quelle mesure participent-ils à la gestion des tours de parole?
- Quels éléments de connexion du discours permettent aux élèves de dépasser le stade de l'énumération?
- De quelle manière les élèves ont-ils recours à la morphologie verbale pour exprimer le passé à un niveau débutant?
- Une analyse longitudinale microscopique permet-elle de déterminer une progression linguistique et interactionnelle dans le discours des élèves?
- Quelles sont les implications des résultats pour la didactique du français L2, notamment au niveau de la configuration des tâches susceptibles de faire interagir les élèves?

## II. MÉTHODOLOGIE

### 5. Contexte général

Cette étude longitudinale porte sur la mise en application du français L2 en interaction par des élèves débutants placés dans des situations de production orale proches de celles qu'ils pourraient être amenés à rencontrer dans la vie courante. La tâche qui leur est proposée est de participer à un bref entretien guidé hors de la salle de classe et de répondre à des questions portant sur ce qu'ils ont fait dans un passé proche.

Cette tâche s'inscrit dans une approche actionnelle telle que décrite par le CECRL (Conseil de l'Europe 2001), car elle se rapproche le plus possible du type d'interaction que les apprenants pourraient avoir dans la vie réelle – même s'il leur est difficile de faire abstraction du cadre institutionnel dans lequel les entretiens ont lieu. Il s'agit d'un dispositif semi-expérimental constitué de données élicitées. Même si elle conserve un caractère artificiel, une telle approche a l'avantage d'être proche de la réalité scolaire, en particulier de certaines interactions en classe, spontanées ou sous forme de jeux de rôle, ou des settings choisis pour certains tests oraux. En outre, elle permet de maintenir des paramètres interactionnels stables et de réduire les variables, afin de permettre une plus grande comparabilité. Il est notable que nous n'avons pas de récits fictionnels dans les données, mais exclusivement la restitution d'expériences personnelles simples, dont le protagoniste principal est toujours le locuteur.

Les interviews qui sont à la base du corpus de données ont été menés par l'auteur de la recherche avec sept élèves de 2<sup>e</sup> année du secondaire I. Bien qu'ils aient étudié le français pendant trois années scolaires avant le début de l'étude, nous les qualifions de débutants dans le sens où ils se trouvent environ au niveau A1-A2 selon le Cadre de référence pour les langues.

L'objectif de l'étude consiste à trouver des réponses aux questions de recherches posées au chapitre 4. La perspective holistique choisie s'appuie sur les arguments théoriques exposés plus haut: l'analyse tient non seulement compte de la dimension linguistique, et en particulier de l'utilisation de la morphologie verbale du passé, mais également de la conduite interactive. Il s'agit non pas de regarder de quelle manière les apprenants mémorisent des formes, mais bien plutôt la façon dont celles-ci sont réalisées dans des interactions simples, et de mettre ainsi en rapport les traits développementaux morphosyntaxiques et la compétence interactionnelle. Il

s'agit de comprendre l'émergence de la grammaire en tant qu'objet configuré par les intervenants dans un esprit de co-construction du discours. Nous nous intéressons avant tout à la dimension discursive, et en cela tout autant à la production des apprenants qu'au rôle joué par l'intervieweur. Il s'agira en particulier d'identifier les processus mis en place par celui-ci afin de soutenir la production de son énoncé.

La transcription des données a été faite selon les règles de l'analyse conversationnelle et tient compte non seulement de la production verbale, mais également de la conduite mimogestuelle des participants. Par cela, nous voulons montrer l'utilisation de stratégies conversationnelles visant à surmonter des difficultés de production ou d'intercompréhension, ainsi que l'interdépendance entre l'utilisation de formes morphologiques complexes et leur mise en œuvre dans l'interaction.

Dans les chapitres qui suivent, nous allons commencer par présenter de quelle manière la référence au passé est introduite dans le manuel *dis donc!* (chapitre 6), manuel utilisé dans les classes ayant participé à l'étude. Le chapitre 7 reviendra sur l'étude préliminaire qui a permis de fixer le dispositif de recherche définitif. Nous présenterons ensuite l'échantillonnage des élèves retenus pour l'étude (chapitre 8) et la façon dont les données ont été récoltées (chapitre 9). Au chapitre 10, nous expliquerons les choix relatifs à la transcription des données.

## 6. L'expression du passé dans le manuel *dis donc!*

La présente étude a été réalisée pendant le pilotage du manuel *dis donc!*, publié en 2019 par les maisons d'édition *Lehrmittelverlag Zürich* et *Lehrmittelverlag St.Gallen*, projet auquel j'ai participé en tant que co-auteur. Les classes retenues travaillaient avec la version pilote de *dis donc!* 8<sup>21</sup>. Une brève introduction de la philosophie et du contenu du manuel permettra de cerner le cadre didactique dans lequel les élèves se trouvaient lors des entretiens. Il ne s'agit pas de présenter le matériel dans le détail, mais de se concentrer sur les différentes étapes qui amènent les élèves à s'exprimer au passé. L'analyse suivra les trois axes définis dans le chapitre 2: morphologie verbale, expressions adverbiales de temps et organisation du discours. Le but de cette recherche n'est pas de démontrer une potentielle influence du nouveau manuel de français sur la progression des élèves qui y ont participé. D'une part, cela ne serait pas possible au vu du petit échantillonnage sur lequel nous travaillons. D'autre part, il serait naïf de croire qu'un nouveau manuel apporte une différence décisive dès sa première utilisation. Les raisons qui motivent la présentation du manuel dans le cadre de ce travail sont d'un autre ordre. Il s'agit de faire – de manière exemplaire – un état des lieux sur la façon dont est introduite la référence au passé dans les supports pédagogiques actuels et de proposer quelques réflexions sur le rôle que joue le canevas didactique sur l'acquisition de compétences narratives.

Pour commencer, revenons sur quatre principes didactiques de *dis donc!* déterminants pour la compétence des élèves dans la situation d'interaction proposée dans cette étude. Il ne s'agit pas là de principes originaux. On reconnaîtra une approche largement appliquée dans l'édition de manuels de français langue étrangère.

1. Un accent particulier est mis sur les compétences productives orales. Les apprenants sont régulièrement amenés à parler de leurs expériences personnelles.

«Der Fremdsprachenunterricht [fokussiert] vermehrt auf die sprachliche Produktion bzw. den Output der Lernenden.» (Christof Chesini, «dis donc! – das neue Französisch-lehrmittel für die 5. bis 9. Klasse.» *ilz.ch. Magazin* 1/2017)

2. L'approche actionnelle promeut une utilisation active de la langue cible pendant l'apprentissage. Chaque unité se termine par la réalisation d'une tâche écrite ou orale, réalisée

<sup>21</sup> La numérotation des volumes se réfère au niveau scolaire selon le système zurichois. La 8<sup>e</sup> classe correspond à une 10<sup>e</sup> année HARMOS.

individuellement, en binômes ou en groupes. Le manuel fournit un étayage ciblé pour que les travaux de groupes puissent avoir lieu, dans la mesure du possible, dans la langue cible.

«Die Lernenden sollen auf reale Kommunikationssituationen vorbereitet werden [...]. Die Handlungsorientierung verfolgt das Ziel, das Erlernen der Sprache zu ermöglichen, indem diese im Hier und Jetzt, d. h. im schulischen Kontext, beim Bewältigen von Lernaufgaben angewendet wird.» (ebda)

3. La grammaire n'est pas un but en soi, mais toujours au service des compétences communicatives. Seule la grammaire indispensable est introduite de manière explicite. Le manuel part du principe que certaines structures grammaticales s'acquièrent de manière implicite.

«Strukturen werden dann in *dis donc!* explizit thematisiert, wenn sie für das Lösen einer Aufgabe respektive das Ausführen einer Aktivität unverzichtbar sind. [...] Grammatik soll den Erwerb kommunikativer Kompetenzen fördern und die Schülerinnen und Schüler bei der sprachlichen Produktion unterstützen.» (ebda)

4. Les structures langagières et grammaticales sont acquises de manière cyclique.

«Grammatische Strukturen werden, ebenso wie der Wortschatz, regelmässig in neuen Zusammenhängen wieder aufgegriffen, gefestigt und erweitert.» (ebda)

Le tableau 2 présente les différentes étapes proposées par *dis donc!* 7 et 8 (9<sup>e</sup> et 10<sup>e</sup> année HARMOS) pour l'acquisition de la narration au passé. Seuls les objectifs concernés par cette compétence y sont répertoriés. Les deux principaux temps du passé sont introduits à l'unité 7.4 pour le passé composé et à l'unité 8.6 pour l'imparfait, avec un peu plus d'une année scolaire d'intervalle entre les deux. L'unité 7.1 introduit la narration au présent. Les élèves racontent leur routine quotidienne à l'aide des adverbes *d'abord*, *ensuite*,  *finalement*. Ils révisent également les jours de la semaine qu'ils avaient déjà rencontrés à l'école primaire. Les unités 7.1 et 7.2 proposent en outre une révision de la conjugaison des auxiliaires *avoir* et *être* au présent. À l'unité 7.4, le passé composé est introduit de manière réceptive, à l'écrit à partir de faits divers, à l'oral sur la base d'anecdotes racontées par des adolescents romands. Les élèves apprennent de manière relativement traditionnelle la formation du passé composé avec les auxiliaires *avoir* et *être*, y compris pour un certain nombre de verbes irréguliers. Ils ajoutent quelques adverbes de temps à leur répertoire lexical. Dans la tâche de cette unité, ils racontent une anecdote au passé. À l'unité 7.5, les élèves utilisent le passé composé lors d'une visite fictive chez le médecin, où ils expliquent pourquoi ils sont malades ou comment ils se sont blessés. Les textes de l'unité 8.2 présentent l'histoire de la construction de la Statue de la liberté; les élèves résument les textes au passé. À l'unité 8.5, ils exercent la compétence à restituer le contenu d'une histoire. En guise

d'étayage, les élèves travaillent avec une liste de constructions adverbiales de temps. L'imparfait est introduit à l'unité 8.6 par le thème des souvenirs d'enfance.

### Étapes de l'introduction de la narration au passé dans *dis donc!*

		<b>dis donc!</b>	7
<b>Unité 7.1: Histoires de sons</b>			
<b>Objectif communicatif 3</b>	Je peux raconter ma journée.		
<b>Révision</b>	Conjugaison du verbe <i>avoir</i> au présent		
<b>Étayage</b>	<i>d'abord, ensuite, finalement</i> <i>les jours de la semaine</i>		
<b>Tâche</b>	Une histoire avec des sons (enregistrement oral)		
<b>Unité 7.2: Amitiés pour la vie</b>			
<b>Révision</b>	Conjugaison du verbe <i>être</i> au présent		
<b>Unité 7.4: Faits divers</b>			
<b>Objectif communicatif 1</b>	Je peux comprendre des faits divers.		
<b>Objectif communicatif 3</b>	Je peux raconter un incident.		
<b>Objectif langue 1</b>	Je peux former le passé composé avec <i>avoir</i> . (G: seulement les verbes en <i>-er</i> )		
<b>Objectif langue 2</b>	Je peux former le passé composé avec <i>être</i> . (G: seulement les verbes en <i>-er</i> )		
<b>Étayage</b>	<i>un jour, chaque jour, déjà, hier, après</i>		
<b>Tâche</b>	Raconter une anecdote au passé (oralement)		
<b>Unité 7.5: Coup de théâtre</b>			
<b>Objectif communicatif 1</b>	Je peux comprendre un dialogue entre un médecin et son patient.		
<b>Objectif communicatif 2</b>	Je peux poser des questions et y répondre. (Lors d'une visite chez le médecin, je peux dire pourquoi je suis malade ou comment je me suis blessé.)		
<b>Tâche</b>	Nous faisons un sketch sur une visite chez le médecin.		
		<b>dis donc!</b>	8
<b>Unité 8.2: Un objet plein d'histoire</b>			
<b>Objectif communicatif 1</b>	Je comprends des informations sur l'histoire d'un monument.		
<b>Objectif communicatif 3</b>	Je peux résumer un texte (au passé)		
<b>Unité 8.5: Aventures en photos</b>			
<b>Objectif communicatif 1</b>	Je peux comprendre un roman-photo.		
<b>Objectif communicatif 2</b>	Je peux restituer le contenu d'une histoire.		
<b>Objectif langue 2</b>	Je peux former le passé composé des verbes réflexifs. (Niveau E)		
<b>Étayage</b>	<i>hier soir, le mercredi matin, pendant la récréation, le matin avant l'école...</i>		
<b>Tâche</b>	Réalisons un roman-photo.		
<b>Unité 8.6: La vie en chansons</b>			
<b>Objectif communicatif 1</b>	Je comprends quand quelqu'un me raconte des souvenirs d'enfance.		
<b>Objectif communicatif 2</b>	Je peux raconter des souvenirs d'enfance.		
<b>Objectif langue</b>	Je peux former l'imparfait.		
<b>Tâche</b>	Mon rap, mon slam (sur mon passé et mon avenir)		
			année scolaire pendant laquelle la récolte des données a eu lieu

Tableau 2

Étapes de l'introduction de la narration au passé dans *dis donc!*

Nous avons constaté au chapitre 2 que l’infinitif avait une fréquence et une saillance particulières en français. Le travail avec un manuel de langue accentue cette prééminence, car c’est sous leur forme infinitive que les élèves mémorisent les verbes. Le manuel *dis donc!* n’échappe pas à la règle: les listes de vocabulaire introduisent la plupart des verbes à apprendre à l’infinitif. Comme le conclut Granget (2005), il y a de bonnes raisons pour penser que l’infinitif s’impose comme forme *neutre* dans l’esprit des apprenants:

«L’apprenant scolaire apprend des verbes à partir de listes dans lesquelles cette classe lexicale apparaît à l’infinitif. Lorsqu’il fait un test de vocabulaire comme cela se pratique dans le contexte observé, la forme demandée du verbe est la forme infinitive. Même si, par ailleurs, il effectue aussi des exercices dans lesquels il est amené à fléchir ces verbes, en fonction du contexte de l’énoncé, c’est-à-dire à apposer au verbe les marques obligatoires en français tels le nombre, le temps, l’aspect, on peut penser que le contexte scolaire incite l’apprenant à ne retenir que la forme infinitive à partir de laquelle il peut ensuite fléchir le verbe. » (Granget 2005: 24)

Dans une certaine mesure, cette constatation s’applique également à l’utilisation du présent. Avant l’introduction des temps du passé et du futur, les élèves passent plus de deux ans à n’entendre et ne lire pratiquement que des phrases au présent. La saillance de ce temps verbal est donc artificiellement et durablement renforcée par la progression imposée par le manuel. On peut donc s’attendre à un risque accru que les formes de l’infinitif et du présent s’imposent comme formes passe-partout dans un apprentissage scolaire.

La présente étude a été menée après l’introduction du passé composé dans le manuel. Elle ne permet donc pas de savoir de quelle manière les élèves se débrouilleraient avant d’avoir été exposés de manière explicite à la formation morphologique de ce temps, un état de fait que déplore également Granget (2004):

«Le fait que la plupart des études commencent à partir du moment où la morphologie temporelle a été enseignée est un biais qui ne nous permet pas de savoir ce que ferait un apprenant scolaire en situation de référence au passé lorsqu’il n’a pas été exposé aux moyens morphologiques d’encoder la notion sémantique d’antériorité.» (Granget 2004: 105)

En outre, la récolte des données a été faite avant l’introduction explicite de l’imparfait par le manuel. Il ne sera donc pas non plus possible de déterminer de quelle manière la différence entre les deux temps verbaux est mise en application par les élèves.

L’introduction du passé composé avant l’imparfait a une longue tradition dans les manuels d’enseignement du français L2, en particulier pour des apprenants germanophones. De nombreuses études longitudinales menées en milieu scolaire à partir de différentes langues sources (Bergström 1997; Bartning & Schlyter 2000; Paprocka 2001; Granget 2004) semblent confirmer ce

développement dans les conduites d'apprenants: tous les auteurs observent l'échelle d'apparition suivante: présent > passé-composé > imparfait > plus-que parfait (Granget 2004: 86). Dans une perspective didactique, la logique de cet ordre est au moins double: au niveau fonctionnel, elle s'appuie sur le principe que l'élève ressentira plus rapidement le besoin d'exprimer des actions passées qu'une description de la situation; sur le plan linguistique, le passé composé français connaît une construction et un usage parallèle à l'allemand. On peut bien sûr se demander si ces arguments justifient le long intervalle d'une année entre l'introduction explicite<sup>22</sup> de ces deux temps verbaux. On pensera en particulier aux apprenants maîtrisant une langue latine, pour qui une introduction parallèle des deux temps permettrait d'en calquer l'usage sur des compétences procédurales acquises en L1. L'ordre d'apparition des deux temps du passé dans les manuels de français est d'ailleurs critiqué par certains linguistes, dans le sens où le passé composé risque de s'établir dans la mémoire des apprenants comme le seul temps du passé, ce qui comporte le risque d'une fossilisation durable dans des structures qui exigeraient l'imparfait. Ce danger est particulièrement présent pour des élèves ayant une L1 qui n'exprime pas la différence aspectuelle *parfait-imparfait* par des temps différents, comme c'est le cas de l'allemand – et *a fortiori* du Suisse-allemand qui ne connaît qu'un temps du passé – et, apparemment, du polonais:

«[Le passé composé] est un des premiers qui sont étudiés à l'école et il est simplement présenté comme un temps du passé, sans que soit expliqué son ancrage déictique. Aussi, pour la plupart des apprenants, le passé composé devient-il un temps du passé par excellence, servant pendant très longtemps à exprimer pratiquement toutes les actions antérieures au moment de renonciation.» (Paprocka 2001: 147)

Si l'on fait abstraction de la différence entre parfait et imparfait, l'apprentissage du passé composé peut s'appuyer sur des connaissances préalables des élèves germanophone, qui peuvent en calquer la structure sur la formation du *perfekt* en allemand. *dis donc!* propose plusieurs activités destinées à sensibiliser les élèves à ce parallélisme. Dans un premier temps, on leur demande de relier des gros titres français avec la version allemande (illustration 1):

<p><b>Record insolite!</b> Un homme a gagné une course contre le métro!</p>	<p><b>Ungewöhnlicher Rekord!</b> Ein Mann hat ein Rennen gegen die U-Bahn gewonnen!</p>
---	---

Illustration 1  
*dis donc!* 7E, Unité 4, Activité 2A, page 14

<sup>22</sup> L'introduction explicite correspond au moment où un sujet grammatical est thématiqué dans le manuel et «appris» par les élèves. Cela ne signifie pas que les élèves n'ont pas rencontré des verbes à l'imparfait avant, vu que ceux-ci apparaissent déjà avant dans les textes authentiques.

Plus loin, pour former le passé composé du verbe gagner, les élèves comparent la structure morphologique avec celle de l'allemand (illustration 2):

sujet	verbe auxiliaire «avoir»	participe passé	Subjekt	Hilfsverb «haben»	Partizip II
j'	ai	gagné	ich	habe	gewonnen
		gagné	du	hast	gewonnen
		gagné	er / sie / es	hat	gewonnen
		gagné	wir	haben	gewonnen
		gagné	ihr	habt	gewonnen
		gagné	sie	haben	gewonnen

Illustration 2  
dis donc 7E, Unité 4, Activité 2A, page 15

Une constante dans un grand nombre de manuels de français concerne l'introduction d'abord des verbes conjugués avec l'auxiliaire *avoir*, puis – souvent dans une unité ultérieure – de ceux qui sont conjugués avec l'auxiliaire *être*. Cette progression semble logique dans une optique formaliste de l'apprentissage, où il s'agit de s'approprier un système petit à petit et de manière structurée. Elle est plus problématique dans une optique conversationnelle, car elle ne correspond pas aux occurrences observées. Une introduction plus tardive de la formation du passé composé avec *être* prive l'apprenant de la forme verbale *je suis allé-e*, alors que celle-ci est l'une des plus fréquentes dans l'interaction. Pour répondre à ce problème, *dis donc!* choisit d'introduire en parallèle des verbes conjugués avec les deux auxiliaires (Unité 7.4). En ce qui concerne la forme *je suis allé-e*, on peut aussi partir du principe qu'avec une exposition suffisante à la langue, elle s'acquiert en partie sous forme de séquence préfabriquée (ou chunk), un processus que les auteurs et les autrices disent favoriser (même si la citation ci-dessous ne se rapporte pas spécifiquement à des formes verbales):

«In diesem Kontext haben Chunks und Kollokationen einen hohen Stellenwert, weil sie sozusagen den Raum zwischen lexikalischer und grammatischer Kompetenz ausfüllen.»  
(Unterrichten mit dis donc! 7-8: 21)

Pour entraîner les compétences discursives, le manuel prévoit par exemple des mini-discussions sur des situations insolites dans le passé, à partir de questions dont voici quatre exemples représentatifs:

As-tu déjà... mangé des insectes?  
As-tu déjà... eu un accident?  
As-tu déjà... pris un bain de minuit?  
As-tu déjà... rencontré une personne célèbre? (dis donc! 7, Niveau E: 21)

Le manuel contient plusieurs activités de ce type, censées permettre de déclencher l'interaction entre les élèves. Souvent, elles choisissent un axe insolite pour titiller leur intérêt à faire part de leurs souvenirs, tout en restant proche de leur vécu et de leurs centres d'intérêt. Malheureusement, les visites de classe montrent que les enseignantes et les enseignants ont tendance à considérer ce type d'activités comme une possibilité supplémentaire d'appliquer les règles apprises, mais trouvent plus rarement le moyen de les utiliser pour instaurer de véritables situations d'interaction.

On peut donc se demander si une telle approche suffit pour mettre en place des compétences interactionnelles, comme le souhaiterait Paprocka (2001) dans la critique qu'elle adresse au manuel *Le Nouveau Sans Frontière 1*, utilisé par les apprenants ayant participé à son étude:

«Nous avons signalé qu'un apprentissage réel de 'comment se construit le discours narratif en français L2' est très peu présent (absent?) dans l'approche pédagogique proposée.» (Paprocka 2001: 155)

Je partage cette ambition à accompagner de manière effective les apprenants dans leur acquisition de la narration en français, en leur offrant des outils qui vont au-delà des structures lexicales et morphologiques et des phrases-exemples. Mais bien que cette problématique n'ait pas été étrangère aux autrices et aux auteurs de *dis donc!*, je ne suis pas convaincu que les outils proposés par le manuel permettent de faire face au défi de l'interaction. À vrai dire, je crains même que la manière dont un manuel devrait permettre de soutenir l'acquisition de compétences interactionnelles reste encore à trouver.

## 7. Étude préliminaire

Pour affiner le dispositif de recherche, une étude préliminaire a eu lieu en juin 2018 sur un échantillon de dix élèves dans deux écoles du Canton de Zurich. Les élèves ont été choisis principalement en fonction de leur motivation, dans le sens où les enseignantes concernées leur ont demandé de manière ciblée s'ils étaient d'accord de participer. La durée des interviews a été fixée dans un premier temps à vingt minutes par élève.

Trois types de questions ont été testées au cours de l'étude préliminaire:

- Questions ouvertes sur le passé proche  
Par exemple: Qu'est-ce que tu as fait pendant les dernières vacances?
- Questions portant sur des événements insolites dans le passé  
Par exemple: As-tu déjà rencontré quelqu'un de célèbre?
- Discussion à partir de photos de vacances  
Les élèves choisissent une photo et racontent des souvenirs de vacances qui y correspondent.

La première catégorie a livré les résultats les plus probants, car elle laissait une grande liberté aux élèves quant à l'étendue de ce qu'ils voulaient raconter. De plus, ce type de question leur permettait de recourir au lexique appris pendant les cours de français. C'est en particulier vrai pour la question concernant ce qu'ils avaient fait le matin même, qui s'appuie sur l'unité 1 de *dis donc!* 7, dans laquelle il s'agit de décrire sa routine matinale. Le deuxième type de questions est également inspiré du manuel: à l'unité 4 de *dis donc!* 7, les élèves exercent l'emploi du passé composé à partir de situations insolites. Cependant, ce type de question fermée conduisait souvent à une impasse communicative: les élèves avaient tendance à répondre par *oui* ou par *non* – le plus souvent par *non* – et avaient ensuite de la peine à surpasser d'eux-mêmes cette réponse lapidaire pour donner plus de détails. Ce type de question s'est en outre avéré difficile à comprendre et menait à un plus grand nombre de malentendus. Un autre défaut des questions portant sur un événement insolite est qu'on ne peut les poser qu'une seule fois, l'élève se souvenant d'une fois à l'autre qu'il ou elle y a déjà répondu. Nous n'avons retenu pour l'enquête définitive que deux questions de cette catégorie, qui avaient donné lieu à des échanges plus fructueux lors de la phase-pilote. La troisième catégorie n'a pas été retenue, car les élèves rencontraient de grandes difficultés à construire une réponse à partir d'une simple image. Ce type d'activité serait probablement plus adapté à un niveau de compétence plus élevé. Nous nous sommes donc

prioritairement concentrés sur des questions de la première catégorie. Le choix s'est avéré judicieux dans le sens où, au fur et à mesure que je connaissais mieux les élèves, il devenait naturel de leur demander ce qu'ils avaient fait depuis le dernier entretien. Cela a permis de relativiser l'aspect quelque peu répétitif de l'enquête.

Pendant l'étude préliminaire, j'ai adopté un comportement le plus naturel possible. Par réflexe, je comblais les pauses créées par les élèves par des reformulations des questions ou des aides non élicitées. Il s'est avéré que cette conduite, avec des élèves de niveau débutant, provoque plus de problèmes d'intercompréhension qu'il n'en résout.

Les conclusions de l'étude préliminaire ont conduit à une légère adaptation du dispositif. Premièrement, la durée des interviews a été réduite à environ dix minutes par élève. Dans le setting proposé, une discussion commence automatiquement à s'effriter et devient plus difficile à relancer après ce laps de temps. J'ai également adapté mon rôle d'intervieweur, et ai particulièrement cherché à résister au réflexe naturel de combler chaque pause par un apport d'étayage supplémentaire; finalement, j'ai décidé de ne réagir aux erreurs et aux incertitudes que lorsque celles-ci portaient préjudice à la communication ou qu'il y avait une demande d'aide explicite. Ce parti-pris explique en partie la longueur inhabituelle des pauses de réflexion contenues dans mon corpus. J'ai en outre décidé d'ajouter une question concernant le futur proche, en général sur les projets que l'élève avait pour le weekend ou les vacances à venir. Cela a permis d'observer la capacité des apprenants à réagir à un changement subit de cadre temporel.

## 8. Données et choix de l'échantillonnage

Le choix d'élèves débutants comme informatrices et informateurs découle en priorité de collaborations entre les écoles du secondaire inférieur et la Haute École pédagogique. Mais ce choix me semble également judicieux dans la perspective de la recherche: les niveaux A1 et A2 ont jusqu'ici été relativement peu étudiés. Il s'agit pourtant d'un stade central dans l'apprentissage, dans la mesure où son succès exerce une influence sur la progression future – mais également sur l'intérêt en général, et la confiance en soi, à apprendre d'autres langues étrangères.

L'analyse se base sur un corpus d'un total de trente-huit d'entretiens menés avec un échantillonnage de sept élèves, soit environ sept heures d'enregistrements vidéo. La récolte des données a eu lieu pendant l'année scolaire 2017-2018 à raison d'un enregistrement toutes les six semaines environ. Les parents de toutes les participantes et tous les participants à l'étude ont donné leur consentement formel pour l'enregistrement et l'utilisation des données à des fins scientifiques, y compris la publication de données anonymisées (cf. formulaire d'autorisation, annexe 04).

Les enregistrements ont eu lieu dans trois écoles secondaires du canton de Zurich, à raison de deux classes par école, pendant le pilotage du manuel *dis donc!*. Les trois écoles retenues étaient les suivantes:

- Schule Feld, Kreis 4, ville de Zurich
- École secondaire de Grüningen, Bezirk Hinwil
- École secondaire de Regensdorf, Bezirk Dielsdorf

Le choix des élèves a été effectué par l'entremise des enseignants en fonction des critères suivants: la motivation de l'élève à participer, l'autorisation de ses parents et une certaine hétérogénéité quant au niveau de compétence des élèves. En tout, dix-sept élèves ont participé à l'enquête, dont deux ont abandonné en cours de route. Les élèves étaient tous et toutes âgés de 13 à 14 ans, scolarisés en langue allemande avec la diglossie propre à la Suisse alémanique et en 2<sup>e</sup> année du secondaire I, soit au 10<sup>e</sup> degré scolaire selon le système HARMOS. Le secondaire I correspond dans le Canton de Zurich à la filière non gymnasiale. Il s'agit d'une année-clé, vu que les élèves qui le désirent passent un deuxième examen d'entrée au gymnase (le premier examen de ce type ayant lieu à la fin de l'école primaire). Le français est l'une des matières évaluées dans l'examen d'entrée au gymnase, ce qui donne à cette discipline un caractère sommatif et n'a pas toujours une influence positive sur la motivation des élèves. Pour les élèves qui ne se destinent

pas à rejoindre le gymnase, il s'agit également d'une année charnière pendant laquelle ils s'orientent professionnellement, font des stages en entreprise et commencent à rédiger des lettres de candidature pour leur futur apprentissage.

L'échantillonnage de sept élèves qui forme le corpus de ce travail a été choisi parmi l'ensemble des enregistrements, selon des critères permettant une hétérogénéité au niveau du genre, de la L1 et du niveau de compétence des informatrices et informateurs. L'échantillonnage est composé de quatre filles et de trois garçons. Deux élèves sont monolingues, quatre sont bilingues, dont trois ont une L1 latine (italien, espagnol ou portugais) et deux une L1 non latine (grec et tamoul). Une élève est trilingue (allemand, italien et portugais). Deux élèves (HAJ et HEL) ont de la famille en Angleterre. En particulier pour HAJ, dont la L1 est le tamoul, l'anglais semble être une langue utilisée en famille. Afin de préserver l'anonymat des sujets, nous utilisons des pseudonymes et avons modifié les détails susceptibles de permettre leur identification.

Tous les élèves ont eu trois ans d'apprentissage du français au moment de l'étude, deux années à l'école primaire et une à l'école secondaire. Ils se trouvent au niveau A1/A2 selon le Cadre Européen Commun de Référence, avec cependant des différences notoires entre eux. Comme le montre le graphique 4, cela correspond à peu près au profil de compétence établi par la Conférence suisse des directrices et directeurs de l'instruction publique, qui prescrit au minimum le niveau A1 à la fin de l'école primaire et le niveau A2 à la fin de l'école secondaire inférieure.

2 <sup>e</sup> langue étrangère	Niveaux de référence CECR	A1.1	A1.2	A2.1	A2.2	B1.1	B1.2	B2
Domaines de compétence	Compréhension orale							
	Compréhension écrite							
	Participation à une conversation							
	Expression orale en continu							
	Expression écrite							

1 <sup>re</sup> et 2 <sup>e</sup> langues étrangères	Niveaux de référence CECR	A1.1	A1.2	A2.1	A2.2	B1.1	B1.2	B2
Domaines de compétence	Compréhension orale							
	Compréhension écrite							
	Participation à une conversation							
	Expression orale en continu							
	Expression écrite							

Graphique 4  
Compétences à la fin de l'école primaire (8<sup>e</sup> HARMOS) et à la fin du niveau secondaire I (11<sup>e</sup> HARMOS)  
Source: CDIP. 2011. Compétences fondamentales pour les langues étrangères.

Les descripteurs suivants tirés du Cadre de référence indiquent qu'il s'agit bien du niveau où les apprenants commencent à être capables de participer à une interaction simple et de faire des récits au passé, tout en restant tributaires de la patience et de l'aide du locuteur expert.

Je peux comprendre ce qu'on me dit, dans une conversation simple et quotidienne, si le débit est clair et lent; il est possible, lorsqu'on s'en donne la peine, de se faire comprendre par moi. (Conseil de l'Europe, Liste de repérage pour l'autoévaluation, Niveau A2)

Je peux parler de manière simple de mes loisirs et de mes intérêts. (Conseil de l'Europe, Liste de repérage pour l'autoévaluation, Niveau A2)

Je peux parler d'activités et d'expériences personnelles, par ex. mon dernier week-end, mes vacances. (Conseil de l'Europe, Liste de repérage pour l'autoévaluation, Niveau A2)

À la page suivante, le tableau 3 établit une vue d'ensemble des élèves retenus. Il contient deux indications de niveaux: la première (niveaux I, II et III) correspond au système institutionnel de trois niveaux de compétence (*Anforderungsstufen*) en vigueur dans le système scolaire zurichois pour les mathématiques et le français. Le niveau I est le plus avancé. Ces niveaux sont formés sur la base des notes obtenues à la fin de l'école primaire. Un passage d'un niveau à l'autre est possible au cours des trois années d'école secondaire. Les niveaux du CECRL indiqués dans la partie droite sont le résultat d'une évaluation des entretiens de la phase-pilote, réalisée à partir des descripteurs du Portfolio européen des langues. On remarquera que les deux indications ne sont pas systématiquement compatibles. Cette différence peut être attribuée au fait que seules les compétences en interaction ont été prises en compte.

Tableau des informatrices et informateurs			
<b>JOS</b>	♂	<b>14 ans</b>	<b>Niveau A1.2</b> JOS a de la peine à comprendre les questions. Il répond par des mots isolés ou de très courtes phrases. Il arrive à se faire comprendre, souvent en s'aidant de l'espagnol ou de la mimogestuelle. Il fait preuve de peu de prise de risque, mais d'un relativement bon contrôle stratégique de la communication.  JOS parle espagnol avec ses parents mais suisse-allemand avec ses sœurs.
Bilingue allemand / espagnol (Pérou)			
Schule Feld, ville de ZH			
Niveau III			
<b>MIS</b>	♀	<b>13 ans</b>	<b>Niveau A1.2</b> MIS a parfois de la peine à comprendre les questions. Elle répond la plupart du temps par de courtes phrases. Elle a souvent recours à des stratégies d'évitement. Elle est un peu plus éloquente sur son sujet de prédilection, l'équitation. Elle fait preuve d'un vocabulaire relativement étendu, mais est vite dépassée par la situation d'interaction.  MIS a peu de contacts avec d'autres langues que l'allemand en-dehors de l'école.
Monolingue allemand			
École sec. Grüningen			
Niveau I			
<b>DEN</b>	♂	<b>13 ans</b>	<b>Niveau A2.1</b> DEN comprend relativement bien les questions. Il répond souvent par des mots isolés ou de courtes phrases. Il est parfois capable d'élaborer des énoncés plus construits, en y introduisant au besoin des mots d'anglais.  DEN a peu de contacts avec d'autres langues que l'allemand en-dehors de l'école.
Monolingue allemand			
École sec. Regensdorf			
Niveau II			
<b>MAT</b>	♂	<b>14 ans</b>	<b>Niveau A2.1</b> MAT comprend relativement bien les questions. Sa prise de risque se concrétise dans une utilisation créative de la langue. Il donne plusieurs éléments de réponse. Il a parfois recours à des formulations issues de l'italien.  MAT parle italien à la maison.
Bilingue allemand / italien			
École sec. Grüningen			
Niveau II			
<b>HEL</b>	♀	<b>13 ans</b>	<b>Niveau A2.2</b> HEL comprend relativement bien les questions, mais a souvent besoin d'en répéter le contenu en allemand pour s'assurer de sa bonne compréhension. Elle s'accorde un temps de réflexion important pour ensuite donner une réponse en plusieurs éléments. Elle dispose d'un répertoire de stratégies pour se faire comprendre.  HEL parle grec avec sa mère. Ses sœurs aînées vivent à Londres.
Bilingue allemand / grec			
Schule Feld, ville de ZH			
Niveau I			
<b>ILE</b>	♀	<b>13 ans</b>	<b>Niveau A2.2</b> ILE comprend bien les questions. Elle donne des réponses relativement élaborées en utilisant des éléments de coordination.  Le père d'ILE est italien et sa mère portugaise. Elle parle régulièrement les deux langues, avec une prédominance de l'italien.
Trilingue allemand / italien / portugais			
Grüningen			
Niveau I			
<b>HAJ</b>	♀	<b>13 ans</b>	<b>Niveau A2.2</b> HAJ a un bon niveau de compréhension et une compétence stratégique relativement élevée. Elle donne plusieurs éléments de réponse, qu'elle est capable de connecter entre eux. Elle a parfois recours à la subordination.  HAJ parle tamoul avec ses parents. Elle a de la famille à Londres, avec laquelle elle parle un peu anglais, et une tante à qui elle rend parfois visite à Paris.
Bilingue allemand / tamoul / (anglais)			
Schule Feld, ville de ZH			
Niveau I			

Tableau 3  
Tableau des informatrices et informateurs

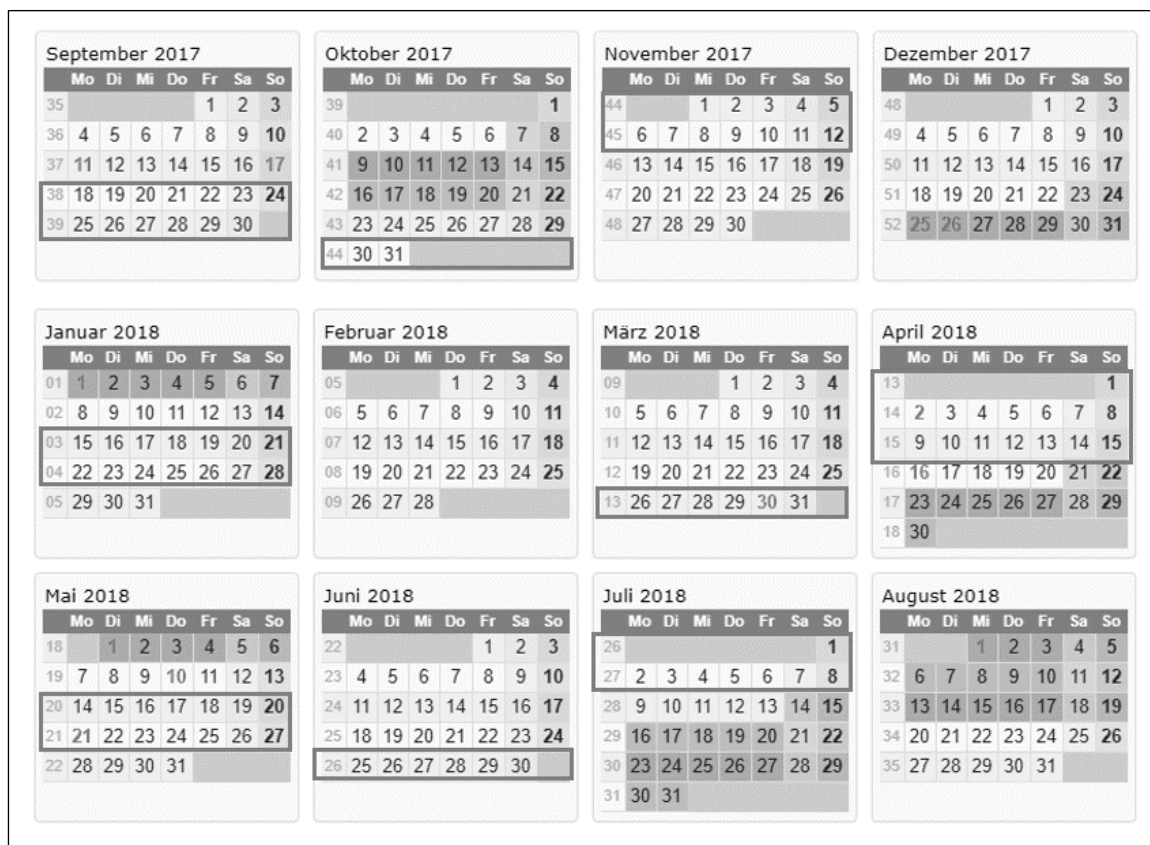
Pour l'ensemble des informatrices et des informateurs, la salle de classe représente la seule situation de contact avec le français. L'approche pédagogique varie d'une enseignante à l'autre, en particulier en ce qui concerne l'utilisation plus ou moins systématique du français comme langage de classe. Un enseignant est de langue maternelle française, une enseignante a passé plusieurs années en Suisse romande. Les recommandations de la Haute École pédagogique de Zurich préconisent une utilisation de la langue cible dans environ 80% de l'enseignement. Mais il existe des discrédances importantes quant aux opportunités aménagées pour les élèves de parler français en classe.

Selon les informations des enseignantes et enseignants, l'ensemble des élèves ayant participé à l'étude sont rarement amenés à participer à des interactions en tête-à-tête en français. Les seules occasions sont les examens oraux, qui, à ce niveau, se font en général sur la base d'une fiche de préparation où l'élève peut noter au moins quelques mots-clés, ou des phrases plus ou moins préparées par cœur. Pour la plupart des informateurs, les entretiens étaient donc une sorte de bain d'eau froide dans un format auquel ils n'étaient pas habitués. Granget (2004) fait une constatation similaire dans le cas de sa recherche:

«Les récits oraux spontanés sont [...] des productions rares, voire absentes, dans le milieu institutionnel observé.» (Granget 2004: 121)

## 9. Récolte des données

La récolte des données a eu lieu au cours de l'année scolaire 2017-2018, à raison de six sessions réparties entre septembre et juillet (voir graphique 5). En fonction des possibilités de visite et des absences de certains élèves aux dates choisies, il en résulte un total de quatre à six entretiens par élève.



Graphique 5  
Répartition des sessions d'entretien sur l'année scolaire  
Source: schulferien.org

Chaque enregistrement durait environ dix minutes, pendant lesquelles les élèves devaient dire ce qu'ils avaient fait dans un passé proche. Les élèves n'avaient aucune préparation particulière et répondaient spontanément. Le canevas d'entretien se composait de trois phases :

- Phase de mise en route  
*Comment ça va?*
- Phase principale: plusieurs questions portant sur le passé  
*Qu'est-ce que tu as fait hier soir?*  
*Qu'est-ce que tu as fait mercredi après-midi?*  
*Qu'est-ce que tu as fait le weekend dernier?*

*Qu'est-ce que tu as fait pendant tes dernières vacances?*

*Est-ce que tu as déjà eu un accident?*

*Est-ce que tu as déjà gagné un prix ou une médaille?*

- Phase de clôture: une question portant sur le futur

*Qu'est-ce que tu vas faire ce weekend?*

*Qu'est-ce que tu vas faire pendant les prochaines vacances?*

Afin de faciliter la compréhension, les questions de la phase principale étaient présentées aux élèves sous forme de fiches dont l'illustration 3 donne quelques exemples.



Illustration 3  
Fiches pour faire parler les élèves

Les interactions en tête-à-tête ont eu lieu en milieu scolaire, mais en-dehors de la salle de classe, dans le but de créer une situation de communication présentant certaines caractéristiques d'une conversation authentique. Ils ont eu lieu selon un schéma d'interview déterminé à l'avance. Il s'agit donc de données élicitées. Les entretiens se caractérisent par une série de thèmes toujours introduits par l'intervieweur, qui donnent lieu à des échanges de longueur variable, mais dépassant rarement les vingt tours de parole. Les élèves ne me connaissaient pas avant de participer à la recherche. Il n'en reste pas moins que les entretiens rassemblent les caractéristiques d'une interaction entre enseignant et élève. L'asymétrie inhérente à la communication exolingue est accentuée par le contexte institutionnel et par la différence d'âge entre les participants.

Pour des raisons de crédibilité, j'ai renoncé au projet initial de me faire passer pour une personne parlant uniquement le français. Cela aurait provoqué une situation artificielle dans laquelle il aurait été nécessaire de parler français avec l'ensemble du personnel scolaire et lors de la présentation du projet devant la classe. L'utilisation partielle de l'allemand dans le cadre des interviews avait en outre l'avantage de pouvoir expliquer aux élèves le cadre de l'entretien. De plus, cela a permis d'insérer une phase métalinguistique à la fin de certains entretiens, dans laquelle

je demandais aux élèves comment ils s'étaient sentis et quelles avaient été leurs difficultés. Le fait que les élèves savaient que je maîtrise l'allemand est perceptible dans le corpus: il arrive en effet que les élèves demandent la traduction d'un mot ou qu'ils terminent leurs énoncés en allemand lorsqu'ils se heurtent à des lacunes lexicales. C'est une particularité que l'on retrouve dans la plupart des recherches sur la communication exolingue, comme le constate Porquier (1994):

«Les recherches sur la communication exolingue, qu'elles s'inscrivent ou non dans une perspective développementale, impliquent toujours un certain degré de bilinguisme chez l'un au moins des participants. Quiconque communique dans une langue étrangère, même à un niveau rudimentaire d'appropriation de cette langue, dote la situation d'une dimension bilingue au moins potentielle, quels qu'en soient les manifestations et les traces dans l'interaction.» (Porquier 1994: 166)

Les élèves n'étaient pas informés sur le fait que la recherche portait sur l'expression du passé. Ils savaient uniquement qu'ils allaient participer à un entretien de dix minutes en français. En revanche, je leur ai dit qu'ils devaient essayer de dire le plus de choses possibles et que les fautes n'étaient pas importantes.

Tous les entretiens ont été filmés avec deux caméras statiques (un téléphone portable et une tablette). La première caméra se focalisait sur l'élève tandis que l'autre enregistrait les deux interactants. En raison de problèmes techniques, certains enregistrements n'existent que dans la version focalisée sur l'élève, ce qui a dans certains cas rendu difficile la notation de la conduite mimogestuelle de l'intervieweur.

## 10. Choix relatifs à la transcription des données

La transcription des données a été réalisée dans une perspective interactionniste et suit les règles de l'analyse conversationnelle. Sauf dans les cas d'homophonie de la morphologie verbale, sur lesquels nous allons revenir plus bas, nous avons renoncé à une transcription phonétique. Une transcription largement orthographique, même si elle est par définition «surinterprétée» (Granget 2005), nous semble plus appropriée dans le sens où elle n'entrave pas inutilement la lecture. Les conventions de transcription exposées au début du corpus dans l'annexe 03 présentent deux particularités relatives à l'utilisation du français par des élèves débutants. La première concerne les liaisons, notées par le signe [̣], particulièrement instructives en ce qui concerne l'utilisation de la morphologie verbale (en particulier dans les formes *nouṣ avons mangE* ou *nous sommeṣ allE*). La deuxième se rapporte aux phonèmes finaux prononcés par les élèves, par exemple lorsqu'un élève prononce deux fois le /s/ final dans le syntagme /meS devoirS/. La communication exolingue se caractérise en outre par un grand nombre d'intonations montantes en cours ou en fin d'énoncé, qui ne correspondent pas toutes à des interrogations, mais également à des demandes de confirmation. Dans un esprit de différenciation, il a été décidé de distinguer entre intonations montantes (notées [?]) et semi-montantes (notées [ǃ]).

### 10.1 Transcription du /E/

Comme nous l'avons évoqué, la principale difficulté rencontrée lors de la transcription des données concernait le haut degré d'homophonie entre les formes verbales françaises, en particulier en ce qui concerne la prononciation des différentes variations du son [e], ce qui correspond au constat de plusieurs chercheurs comme Granget (2005):

«La désambiguïsation des formes en [e] soulève un enjeu majeur lorsqu'on travaille sur un corpus d'apprenants en français parlé. En effet, quiconque entreprend de transcrire établit une correspondance entre les formes verbales en [e] dans le français parlé et des formes verbales écrites.» (Granget 2005: 17)

Pour illustrer les choix relatifs à la transcription des formes verbales homophones, reprenons l'extrait qui sert de titre à ce travail:

06	ILE	<b>je (.) mangE une +*banane,*+</b> <i>+regard &gt; CLÉ+</i> <i>*acquiesce de la tête*</i>
	CLE	
07	ILE	<b>et +depuis+ je (.) +allE à l'école.+</b> <i>+regard &gt; plafond+ +regard &gt; CLÉ+</i>
08	CLE	<b>mhmh</b>

Exemple 1 (Je mangE une banane, ILE 04, lignes 06-08)

Dans cet extrait, les formes /ʒɛ māʒe/ et /ʒɛ ale/ sont ambiguës. Elles pourraient correspondre à différentes formes verbales, certaines peu attendues dans ce contexte, telles que le passé simple [je mangeai] / [je allai] ou l'imparfait [je mangeais] / [je allais], qui ne font pas encore partie du répertoire actif des élèves à ce stade, d'autres plus plausibles comme l'infinitif [je manger] / [je aller] et le participe passé [je mangé] / [je allé-e].

Trancher en faveur d'une transcription orthographique quelle qu'elle soit correspondrait à une interprétation et reviendrait à accorder à la locutrice d'une part une intention, d'autre part une représentation grammaticale de la langue cible dont elle ne dispose encore que partiellement. L'infinitif impliquerait qu'ILE utilise une forme dénuée de marque morphologique de la personne, du nombre et du temps verbal (voir Thomas 2017), donc qu'elle a recours à une stratégie d'évitement complet de la flexion verbale. Le choix du participe passé insinuerait quant à lui qu'ILE fait une tentative de former le passé composé, mais qu'elle en omet l'auxiliaire. Nous avons donc choisi de restituer l'ambiguïté en optant pour la transcription semi-phonétique [mangE] et [allE] (voir en particulier Thomas 2005).

Pour les verbes des deuxième et troisième groupes, le problème d'homophonie entre l'indicatif présent et le participe passé (*je fais – je [ai] fait* ou *j'écris – je [ai] écrit*) a été tranché en faveur du présent. Il s'agit d'un choix systématique, comme c'est le cas dans l'exemple suivant:

35 ILE hier: (2.0) °was habe ich gemacht° (1.0)  
 36 hier [je (.) fais] (..) de le devoirs  
 37 écouté de la m- musique (..) et: (..) j'ai téléphoné con  
 38 mon amie

Exemple 3 (ILE 01, lignes 35-38)

## 10.2 Actions mimogestuelles

Un autre problème de transcription concerne les actions mimogestuelles. Il est bien sûr impossible de retranscrire toutes les mimiques, tous les regards et tous les gestes. L'idée de noter tous les éléments mimogestuels qui correspondaient à des difficultés représentatives de la communication exolingue s'est également avérée trop ambitieuse. L'activité oculaire d'une apprenante débutante en situation de communication exolingue est particulièrement riche en nuances lorsqu'il s'agit par exemple de manifester un manque de compréhension, d'indiquer le maintien du floor ou de signaler une recherche lexicale. Et le locuteur expert n'est pas en reste: lui aussi a tendance à proposer un étayage visuel en multipliant les gestes et les mimiques. Par convention, j'ai décidé de retranscrire uniquement les éléments qui se sont avérés particulièrement pertinents au niveau analytique en vue des objectifs de la présente recherche. Pour les gestes, en me

basant sur la catégorisation de Cosnier (1996), je me suis concentré sur les gestes quasi-linguistiques, les gestes illustratifs (comme compter sur ses doigts) et certains régulateurs. En ce qui concerne les regards et les mimiques, je me suis contenté de noter les sollicitations d'aide ou de confirmation ainsi que certaines expressions pensive. Les extraits présentés dans ce travail sont en général retranscrits de manière plus détaillée que le reste du corpus, en particulier en ce qui concerne les éléments mimogestuels.

### III. ANALYSE DES DONNÉES ET DISCUSSION

Nous allons aborder l'analyse des données selon différents axes: nous nous pencherons sur l'observation des compétences et des stratégies engagées par les élèves dans les phases de décodage (chapitre 13), de conceptualisation (chapitre 14), de codification (chapitre 15) et de gestion des tours de parole (chapitre 16). Cette répartition en phases sera expliquée au chapitre 12 consacré à un modèle du traitement de la parole en interaction exolingue. Dans tous ces chapitres, nous présenterons les phénomènes observés à partir de courtes séquences tirées du corpus. Pour donner une vue d'ensemble du projet, nous commencerons au chapitre 11 par l'analyse de deux séquences interactives plus longues, ce qui nous permettra de préciser les axes de recherches. Dans la discussion des résultats (chapitre 17), nous proposerons une synthèse qui reviendra sur la question de savoir dans quelle mesure les extraits présentés correspondent à des séquences potentiellement acquisitionnelles (de Pietro et al. 1989).

#### 11. Analyse de deux séquences et définition des axes de recherche

Les deux séquences interactives choisies montrent d'une part un échange qui se déroule sans grande perturbation et de l'autre un exemple plus problématique, contenant une réparation qui s'étend sur plusieurs tours de parole. L'exemple de malentendu provient d'un entretien avec DEN, que nous avons estimé être au niveau A2.1; l'autre est tiré d'un entretien avec ILE, qui se situe au niveau A2.2.

##### 11.1 Formulation des questions par l'enquêteur

Avant d'introduire les séquences entières, attardons-nous quelques instants sur les questions qui servent de déclencheurs. Nous nous intéressons à la façon dont l'enquêteur les énonce et à l'attitude que les élèves adoptent pour manifester ou non sa compréhension. Nous tenons naturellement compte du fait que les questions de départ sont en général présentées visuellement à l'élève sous forme de fiches (illustration 4), ce qui implique à la fois l'oral et l'écrit.



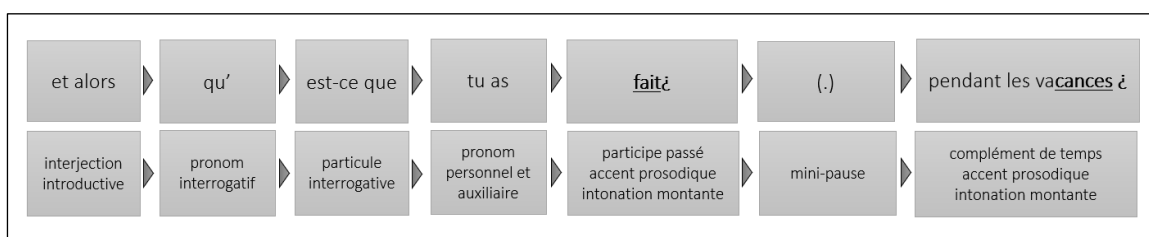
Illustration 4  
Fiche *Qu'est-ce que tu as fait pendant tes vacances d'été?*

En dépit de ce soutien écrit, la phase de questionnement reste représentative de la conduite étayante que l'enquêteur va adopter tout au long des entretiens. Regardons pour commencer la question telle qu'elle est posée dans le premier extrait. On reconnaît mot pour mot la formulation de la fiche, mais avec une prosodie particulière :

54 CLE **et alors qu'est-ce que tu as fait (.) pendant les vacances**  
55 (.) **d'été**

Exemple 2 (extrait de *Je (...) bin diheime gsi* / ILE 01, lignes 54-55)

L'énoncé est entrecoupé à deux reprises par des pauses suffisamment marquées pour être retranscrites. Ce découpage de l'information donne un poids particulier aux trois éléments lexicaux principaux : le participe *fait*, le substantif *vacances* et le complément *d'été*. Ce dernier du fait que sa place en fin d'énoncé lui octroie automatiquement un statut privilégié dans la réception par l'interlocutrice (cf. Py 2004). Les deux premiers parce qu'ils sont isolés de la chaîne phonique par une mini-interruption du phrasé. Tout porte à penser que ces pauses prosodiques ne correspondent pas à une hésitation, mais à un étayage destiné à faciliter la compréhension de la question. Ce phénomène est connu : selon Py (2004), le fait de détacher les morphèmes les uns des autres avec des mini-pauses correspond à une stratégie pour créer la saillance. Dans la même optique, on constate que le participe passé *fait* est exagérément accentué et suivi d'une légère intonation montante. Ces effets de saillance intonative sont propres à la communication exolingue. À quelques nuances près, le même type d'intonation des questions se répète tout au long de l'enquête. Nous pouvons le schématiser de la manière suivante :



Graphique 6  
Schéma prosodique d'une question-type en communication exolingue  
Graphique original

Dans près de la moitié des questions posées dans l'ensemble des séquences choisies pour l'analyse, soit environ 120 questions au total, on retrouve une accentuation particulièrement marquée du participe passé, suivie d'une légère intonation montante. Cette tendance est même plus prononcée avec des verbes sémantiquement plus significatifs que *faire*. La mini-pause, quant à elle, apparaît dans environ un tiers des cas. En fonction de la longueur ou de la difficulté des questions, le recours aux pauses et à l'accentuation aura tendance à augmenter.

Cependant, cet étayage prosodique n'est pas constant: il évolue en fonction du niveau de l'interlocuteur de l'interlocutrice. Plus l'élève semble avoir de la facilité à comprendre les questions, plus l'intervieweur adoptera une intonation naturelle, exempte d'intonation montante en cours de question ou de pause prosodique particulière. On observe aussi une évolution en fonction du moment de l'enregistrement. Comparons les deux exemples suivants tirés d'une même session:

09 CLE **qu'est-ce que tu as fait** (.) hier soir Exemple 3 (ILE 02, ligne 12)

73 CLE **et euh (..) et qu'est-ce que tu as fait pendant tes vacances** Exemple 4 (ILE 02, ligne 73)

ILE fait partie des élèves qui ont le moins de problèmes de compréhension. Dans l'exemple 3, qui correspond au début du deuxième entretien, on reconnaît les caractéristiques prosodiques décrites plus haut. Dans l'exemple 4, qui survient plus tard, l'intonation est beaucoup plus fluide. Spontanément, CLE utilise une intonation plus naturelle. Il ne s'agit pas d'un cas isolé: on retrouve cette adaptation prosodique à plusieurs reprises dans l'ensemble du corpus.

Une autre tendance que suggèrent les trois exemples vus jusqu'ici se vérifie à la lecture du corpus: CLE a presque systématiquement recours à la particule interrogative *est-ce que* pour cadrer ses questions et rarement à la seule intonation montante. Il peut s'agir d'un travers de l'enseignant de français L2. Mais il y a une autre explication: la particule *est-ce que* permet d'isoler la marque de l'interrogation en la situant en début de tour et semble par conséquent être utilisée comme étayage supplémentaire.

Si ILE, comme on le verra, comprend la question du premier coup, dans de nombreux autres cas, un problème d'incompréhension peut provoquer la reformulation d'une question. C'est ce que nous constatons dans l'exemple 5:

67 CLE **et: (.) \*qu'est-ce que tu as fait pendant tes: (.)\***  
\*regard > en-haut à droite-----\*  
 68 **\*dernières vacances\***  
\*regard > DEN-----\*  
 69 DEN **+(4.0)+**  
+regarde dans le vide > gauche, lèvres serrées+  
 70 CLE **\*je crois qu'c'est les vacances: (.) euh en février hein\***  
\*regard > DEN, sourcils froncés-----\*  
 71 DEN +regard interrogatif > CLE+  
 72 CLE **les vacances de février? (.) qu'est-ce que tu as fait**  
 73 DEN **euhm: (5.0)**

Exemple 5 (extrait de *L'homme de la past* / DEN 03, 67-73)

À la ligne 67, on reconnaît l'accentuation du participe et l'intonation montante qui lui succède, ainsi qu'une mini-pause avant *dernières vacances* avec une élongation prosodique de l'adjectif

possessif *tes*. DEN manifeste son incompréhension par un silence de quatre secondes, pendant lesquelles il regarde dans le vide en serrant les lèvres. CLE précise la question en fronçant les sourcils, pour solliciter la confirmation de DEN quant à la période à laquelle les vacances ont eu lieu (sollicitation soutenue par l'interjection *hein*). Il ne répète pas la question, mais tente de rendre sa compréhension plus aisée en fournissant un item lexical supplémentaire (*février*). Un nouveau silence et un regard interrogatif conduisent à une nouvelle reformulation de la question, cette fois en intégrant l'indication du mois en *hanging topic* (syntagme placé en tête d'énoncé sans reprise pronominale, voir Pekarek Doehler & Stoenica 2012). Ce procédé permet d'augmenter la saillance des deux éléments fondamentaux pour la compréhension de la question (*vacances de février* et *fait*), d'autant plus que le participe *fait*, en plus d'être situé en fin d'énoncé, est également accentué.

La précision *en février* peut être interprété comme un étayage supplémentaire pour assurer que DEN comprenne qu'on parle des vacances. C'est un procédé que l'on retrouve à plusieurs reprises dans le corpus: pour faciliter la compréhension des questions, CLE offre des éléments lexicaux supplémentaires, parfois sous forme de réponse possible, comme dans les exemples suivants:

22 CLE **tu es, tu es venue à l'école comment?**  
23 **\*à pied ou à vélo\***  
*\*hoche de la tête de droite à gauche\**

Exemple 6 (MIS 01, lignes 22-23)

151 CLE **vous allez comment (.) en avion?**  
152 ILE **euh oui**

Exemple 7 (ILE 03, lignes 151-152)

84 CLE **et euh (.) qu'est-ce que tu as fait à la piscine? (.)**  
85 **tu as rencontré quelqu'un?, des gens?**

Exemple 8 (ILE 06, lignes 84-85)

On constatera que dans tous ces cas, les précisions sont octroyées sans sollicitation ostensive de la part de l'apprenante, mais qu'elles sont provoquées par un léger délai dans sa réaction. Il s'agit donc d'une stratégie préventive.

## 11.2 Première séquence: Je (..) bin diheime gsi

La première séquence que nous allons analyser est un échange entre ILE et CLE, dans lequel nous retrouvons la première question analysée plus haut:

- 54 CLE **et alors qu'est-ce que tu as \*fait\* (.) pendant les vacances:**  
*\*présente nouvelle fiche\**
- 55 (.) **d'été**  
 (2.0)
- 56 ILE **en vacances je: (1.0) fais: +(.)+ euhm (.)**  
*+regard > en-haut+*
- 57 **j'ai vu (.) +j'ai fait con mes- con mon amis (.)+**  
*+regard > CLE-----+*
- 58 **nous\_a- (.) à zuri- (.) pour zurich (.) et: (3.0) je: (2.0)**
- 59 **bin diheime +gsi+ç**  
*+regard > CLE+*  
*+sourire+*
- 60 CLE **tu es \*restée à la maison?\***  
*\*acquiesce de la tête\**
- 61 ILE **+(.)+**  
*+acquiesce légèrement de la tête+*
- 62 CLE **\*tu n'es pas allée en italie?\***  
*\*fait non de la tête\**
- 63 ILE **+non+**  
*+fait non de la tête+*
- 64 CLE **alors qu'est-ce que tu as fait à zurich?**
- 65 ILE **j'ai +faire du shopping?+**  
*+regard intensif > CLE+*
- 66 CLE **ah**
- 67 **toutes les \*vacances?\***  
*\*sourire > ILE \**
- 68 ILE **+non+ (2.0) et: j'ai faire du shopping et fait du +manger+ (2.0)**  
*+fait non de la tête+ +regard > CLE+*
- 69 **et: je: (1.0) dorm- (.) je restE à la maison de mon (.) +amiS+**  
*+regard > CLE+*
- 70 CLE **\*(.)\***  
*\*acquiesce de la tête\**
- 71 ILE **+(.)+**  
*+grand acquiescement de la tête+*  
*+regard > CLE+*
- 72 CLE **hm**

Exemple 9 (Je (..) bin diheime gsi / ILE 01, lignes 54-72) **VIDÉO**

Pour introduire sa réponse, ILE reprend deux éléments contenus dans la question: elle recycle le mot *vacances*, et fait écho au *qu'est-ce que tu as fait* de la question en utilisant *je fais*. Dans les deux cas, elle a recours au phénomène de reprise (Berger 2004), par lequel l'apprenant construit sa réponse en utilisant des éléments tirés de l'input. La réponse *je fais* peut donner à penser qu'ILE planifie sa réponse au présent par manque de moyens morphologiques pour former le passé composé. Au moins deux éléments semblent contredire cette interprétation: d'une part, la forme /fɛ/ est séparée du pronom-sujet par une pause d'une seconde avec un allongement prosodique du pronom *je*; de l'autre, ILE utilise à la ligne suivante le passé composé du verbe *faire*. Tout porte à penser que le *je: (1.0) fais* de la ligne 56 est utilisé comme passe-partout pour occuper le floor, occupation sécurisée par des pauses prosodiques et l'interjection *euhm*.

À la ligne 57, ILE a une hésitation sur le verbe à utiliser, commence par *j'ai vu*, puis se décide pour *j'ai fait*, par une deuxième reprise. Mais elle change de projet à la ligne 58, pour raconter qu'elle est allée à Zurich avec une ou plusieurs amis. Nous pouvons faire deux constatations par rapport à cette recherche lexico-morphologique. La première concerne les lignes 56 et 57 dans leur

ensemble, qui correspondent à une stratégie mise en œuvre pour maintenir le floor: ILE manifeste qu'elle se sent capable de surmonter par elle-même l'obstacle rencontré. Le regard vers le haut à la ligne 56 confirme cette impression: selon Streeck (1995), un regard détourné après une *first pair part* (par exemple une question) signale que la répondante est en train de réfléchir à la réponse, alors qu'un regard porté sur la personne qui a posé la question signale un problème de compréhension et non la production d'une réponse. Ici, le regard fuyant est suivi d'un regard vers CLE à la ligne 57, qui manifeste la réussite de la recherche lexicale et sollicite une confirmation.

La deuxième observation se rapporte à l'utilisation du verbe *faire*. Dans les deux cas (lignes 56 et 57), il remplit pratiquement une fonction d'auxiliaire, comme cela pourrait être le cas avec le verbe allemand *tun*, et en particulier avec le verbe anglais *do*. Ces formes verbales lexicalement pauvres permettent à ILE de conserver le floor pendant qu'elle réfléchit à la suite. La particularité du verbe *faire* a déjà été soulignée par Granget (2009: 217), qui le place (avec les verbes *être*, *avoir* et *aller*) dans un «ensemble de verbes, appelés [...] auxiliaires et semi-auxiliaires», par opposition aux verbes lexicaux (Granget 2004) ou pleins (Véronique 2014). Dans l'exemple analysé (ligne 57), *j'ai fait* pourrait aussi correspondre à un faux départ, d'autant plus qu'on reconnaît dans la succession des verbes *je fais*, *j'ai vu* et *j'ai fait* un balayage paradigmatique (Serra 1999; Kurhila 2012). Ce type de recherche morphologique rappelle également ce qu'Hilton (2008: 80) appelle «processus de conjugaison à autre voix». Mais le fait qu'il soit suivi sans interruption du complément *con mon amis*, lui-même suivi d'une pause et du son *euhm*, semble indiquer que sa fonction principale est de permettre à ILE de commencer par nommer les protagonistes avant de passer à la véritable description de l'action. La dénomination d'auxiliaire est éventuellement usurpée, vu que le verbe *faire* n'est pas suivi d'un infinitif. Mais nous reviendrons plus loin sur des occurrences relativement comparables où c'est le cas, comme dans l'exemple suivant:

23	CLE	qu'est-ce que tu as fait <sub>i</sub> (1.0) ce matin avant l'école
24	MAT	euhm (1.0) euhm je fais à matin, (.) à matin je fais (..)
25		euh <b>brossE des- (.) +mes dents+</b> +regard > CLE+

Exemple 10 (MAT 01, lignes 23-25)

La description de l'action arrive à la ligne 58: *nous a- (.) à zurich*. On comprend qu'ILE et ses amis sont allés à Zurich, même si le verbe *aller* n'est pas véritablement réalisé. Cette interprétation est corroborée par le complément *à zurich*, et plus encore par l'auto-réparation auto-initiée avec la préposition *pour*, qui, à défaut d'être plus correcte, a l'avantage d'enlever toute ambiguïté sur le fait qu'il s'agit d'*aller* et non pas d'*être* à Zurich. Comme seul verbe, on trouve une forme que

l'on pourrait interpréter comme un auxiliaire *avoir* à la 3<sup>e</sup> personne du singulier. Mais ce *a-* reste mystérieux, d'autant plus qu'il est rattaché au pronom *nous* par une liaison prosodique (ce qui fait plutôt penser à une réalisation tronquée de *nous allons*, d'où la transcription avec un tiret) et qu'il est suivi d'une mini-pause qui semble indiquer qu'ILE est consciente qu'il manque quelque chose. C'est un peu comme si elle posait stratégiquement une carte-joker pour remplir la lacune qu'elle sait revenir à un verbe conjugué, pour ne pas être freinée dans la communication de l'information qu'elle veut faire passer. Cet exemple illustre le fait qu'en général, l'information principale d'un énoncé se trouve rarement dans le verbe. Le verbe a souvent le double défaut d'être peu informatif et de suivre des règles de formation morphologique compliquées. Et lorsque parler veut dire utiliser les moyens du bord, il faut mettre des priorités.

Au passage de la ligne 58 à la ligne 59, ILE semble abandonner le projet de livrer une nouvelle information. Après avoir commencé une phrase par le pronom-sujet *je*, suivi d'une interruption de deux secondes, elle opère un code-switching pour dire qu'elle est simplement restée à la maison. La syntaxe de l'énoncé avec une transition naturelle du français à l'allemand montre que cette apprenante trilingue navigue de manière fluide entre les langues. Il s'agit d'un moment charnière dans la séquence: par le passage à l'allemand et par le contenu de la phrase, ILE indique qu'elle considère qu'elle a répondu à la question et marque la fin du tour de parole. Dans les deux tours de parole suivants, elle se contente de mouvements de tête. Elle reste encore laconique à la ligne 65 en donnant une réponse presque automatisée et plutôt générale. L'intonation montante après *shopping* et le regard intensif vers CLE qui l'accompagne signalent une deuxième fois une fin de topic. CLE insiste à la ligne 67. ILE répond par l'énumération de plusieurs activités.

L'emploi approximatif du passé composé attire l'attention aux lignes 68 et 69. Trois formes apparemment antinomiques se côtoient dans le même énoncé, prouvant la grande variabilité de l'interlangue. On a d'abord une forme hybride composée sans interruption prosodique notable d'un auxiliaire suivi de l'infinitif *faire* (ligne 68). À la même ligne, on retrouve le verbe *faire*, mais cette fois sous forme de participe passé (*fait*). Finalement, ILE forme à deux reprises un passé composé sans auxiliaire (ligne 69), une première fois avec un participe tronqué *je (1.0) dorm-*, puis par une auto-réparation *je restE*. Notons qu'un peu plus tôt dans le même échange, ILE a déjà utilisé la forme *dormi*, là aussi sans auxiliaire mais sans interruption et avec le participe correcte:

41 ILE **je: (2.0) je dormi à la maison de mon amie (..) et: (.)**

Exemple 11 (ILE 01, ligne 41)

L'utilisation des différentes formes semble parfois aléatoire, ou du moins suivre une logique qui n'est pas uniquement inhérente à la morphologie verbale. Dans le cas des deux formes parallèles du verbe faire, on peut penser que *faire du shopping* a été mémorisé sous forme de séquence préfabriquée, alors que *fait du manger* est une création, éventuellement influencée par l'italien ou le portugais. Nous proposerons au chapitre 15 une catégorisation des différentes formes verbales utilisées par les élèves et montrerons de quelle manière elles se distribuent dans les discours des apprenants. Contentons-nous ici de constater que leur utilisation n'est pas successive, mais qu'on les retrouve en parallèle dans le même entretien.

À la ligne 71, ILE tente une dernière fois de clore le topic par un grand acquiescement de la tête et un regard intensif – cette fois avec succès. On remarque que ses efforts pour clore le topic se sont passés pour la plupart en silence, comme si les paroles de clôture manquaient à ILE.

### 11.3 Deuxième séquence: L'homme de la past

Le deuxième extrait présente une longue séquence de réparation entre DEN et CLE.

67	CLE	<b>et: (.) *qu'est-ce que tu as fait pendant tes: (.)*</b> <i>*regard &gt; en-haut à droite-----*</i>
68		<b>*dernières vacances*</b> <i>*regard &gt; DEN-----*</i>
		<b>+(4.0)+</b>
69	den	<i>+regarde dans le vide &gt; gauche, lèvres serrées+</i>
70	CLE	<b>*je crois qu'c'est les vacances: (.) euh en février hein?*</b> <i>*regard &gt; DEN, sourcils froncés-----*</i>
		<b>+(.)+</b>
71	den	<i>+regard interrogatif &gt; CLE+</i>
72	CLE	<b>les vacances de février? (.) qu'est-ce que tu as fait</b>
73	DEN	<b>+euhm: (5.0)+</b> <i>+regard dans le vide+</i>
74		<b>euh +je vais en- (2.0) en euh+ (.) +berne avec ma famille+</b> <i>+se gratte la nuque-----+ +regard &gt; CLE-----+</i>
75	CLE	<b>*mhmh*</b> <i>*acquiesce énergiquement de la tête*</i>
76		<b>et qu'est-ce que tu as fait à berne?</b>
77	DEN	<b>+euh (1.0)+ allE dans un euh (..) +grande+ euh (.) +lac+</b> <i>+regard &gt; gauche+ +regard &gt; CLE+ +regard &gt; CLE+</i>
78	CLE	<b>mhmh</b> <i>*acquiesce énergiquement de la tête*</i>
79	DEN	<b>+et euhm (3.0)+ visitE euhm (.) deux euh (.) +spéciales:+ (6.0)</b> <i>+se gratte la nuque+ +regard &gt; CLE+</i>
80	CLE	<b>*des musées? ou bien</b> <i>*penche légèrement la tête &gt; DEN*</i>
81	DEN	<b>+oui+ (.) musée de euhm (..) de le maison que l'homme +de,+</b> <i>+regard &gt; CLE+ +regard &gt; en-haut+</i>
82		<b>s- onze cent euh- (..) un cent +euh+ (6.0)</b> <i>+claque de la langue+</i>
83	CLE	<b>*c'était la (.) la maison d'une (.) d'une per[sonne?*</b> <i>*fronce les sourcils-----*</i>
84	DEN	<b>[+nous+ also (.)</b> <i>+acquiesce de la tête+</i>
85		<b>de euh (.) de l'homme euh (3.0) +de la past+</b>

			<i>+geste de la main par-dessus l'épaule+</i> <i>+regard &gt; CLE+</i>
86	CLE	<b>*(..) de la vaste,</b> <i>*hochement de tête, regard &gt; DEN*</i>	
		<b>+(4.0)+</b>	
87	den	<i>+regard dans le vide &gt; gauche+</i>	
88	CLE	<b>°c'tait° un homme politique [ou:</b>	
89	DEN	<b>[de</b>	
90		<b>non de euh, (4.0) des hommes +de euh,+ (2.0) de</b> <i>+geste circulaire de la main droite</i> <i>sous la table+</i>	
91	CLE	<b>*du passé?*</b> <i>*geste de la main par-dessus l'épaule*</i>	
92	DEN	<b>+oui+</b> <i>+acquiesce de la tête+</i> <i>+regard &gt; CLE+</i>	
93	CLE	<b>aha (.) c'était un musée(.) historique</b>	
94	DEN	<b>+oui oui+</b> <i>+acquiesce de la tête+</i>	
95	CLE	<b>ah d'accord très bien.</b>	

Exemple 12 (*L'homme de la past* / DEN 03, lignes 67-95) **VIDÉO**

À la ligne 74, DEN commence par donner une réponse générale, qu'il formule au présent. À la demande de précision formulée à la ligne 76, il commence à répondre en énumérant différentes activités, mais se heurte à un problème lexical à la ligne 79, que DEN et CLE vont résoudre en commun de la ligne 80 à la ligne 95. À partir de *visiter* et de *spéciales* (ligne 79), CLE propose qu'il s'agit de musées. DEN valide la proposition (ligne 81) et tente une spécification avant de se heurter à une nouvelle lacune lexicale (lignes 81-82). Il essaie de paraphraser, mais sans succès. Une partie du malentendu est due au fait que DEN parle de l'homme dans son sens générique d'être humain, alors que CLE comprend qu'il s'agit d'une personne célèbre de sexe masculin. Le malentendu se poursuit sur plusieurs tours de parole. On peut particulièrement bien observer les deux projets parallèles à la ligne 84, où DEN interrompt la question de CLE pour reprendre son énoncé du début, comme pour indiquer qu'il fait une nouvelle tentative. Celle-ci échoue également à cause l'emprunt de l'anglais *past* que CLE ne comprend pas du premier coup. Finalement, à la ligne 90, après que CLE a encore une fois proposé une spécification erronée, DEN spécifie qu'il s'agit d'hommes au pluriel – en faisant la liaison – ce qui met enfin CLE sur la bonne piste: il s'agissait d'un musée historique.

On remarque de manière assez marquée dans cet extrait la différence entre deux types d'orientation du regard et de la gestuelle. L'un semble indiquer que DEN est occupé avec lui-même. En train de réfléchir (illustration 5), il regarde dans le vague, vers la gauche, pendant plusieurs secondes. Plus loin, il accompagne une recherche lexicale d'un grattement ostensif de la nuque et d'un regard en bas vers la droite (illustration 6). Pendant une autre recherche lexicale à la ligne 81 (illustration 7), DEN dirige son regard vers la droite et fait des mouvements de mains sous la table.

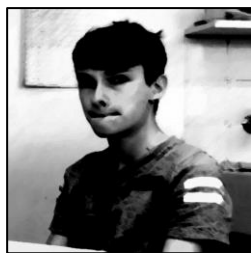


Illustration 5  
(4.0), ligne 69

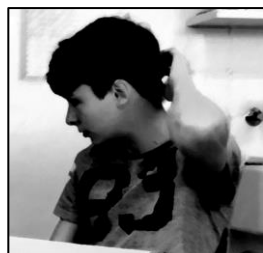


Illustration 6  
«je vais en- (1.0) en euh», ligne 74



Illustration 7  
«des hommes de euh,», ligne 81

Alors que ces trois regards furent ostensiblement celui de l'enquêteur, DEN va à différentes reprises chercher son regard pour solliciter une ratification ou de l'aide. C'est le cas aux lignes 71, 74, 77, 79 ou encore 85, où l'on remarque une constante dans le fait que ces demandes de confirmation surviennent en fin de tour de parole. Ces deux types de regard, l'un introverti (self-directed) et l'autre à orientation sociale (Goodwin & Goodwin 1986), se retrouvent dans l'ensemble du corpus, attestant de l'existence d'une stratégie de base (Streeck 1995; Groeber 2014) pour manifester deux situations fréquentes en communication exolingue et que l'on peut résumer de la manière suivante: «j'ai compris la question mais j'ai besoin de temps de réflexion» ou «j'ai besoin d'assistance». Indirectement, un regard introverti peut aussi correspondre à un appel d'aide, comme le fait remarquer Kurhila (2006):

«A self-directed search holds the turn for the speaker and can be used to attract attention from the recipient.» (Kurhila 2006: 96)

Il y a souvent une alternance des deux types de regard, comme on le remarque à la ligne 77: DEN regarde vers la gauche au début du tour de parole, puis dirige son regard à deux reprises vers CLE pour une validation des deux éléments lexicaux *grande* et *lac*. CLE valide par une interjection et un acquiescement énergique de la tête. Ce qui se met en place par cette alternance correspond à ce que Dornyei & Murphey (2003) appellent «collaborative autonomy» (cités par Schenk 2012: 73). Cela correspond à l'observation suivante de Kurhila (2006), à la différence près que dans le cas présenté on ne peut pas dire que la recherche ait échoué:

«It is quite common in my data that both types occur during a search sequence: the speaker is first doing a self-directed search, and if this does not lead to a result, the search then is directed to the recipient.» (Kurhila 2006: 96)

Ce qui attire l'attention dans cet exemple, ce sont les gestes iconiques (*depictive gestures*, Streeck 2009) que DEN et CLE font aux lignes 85 et 91 pour souligner le mot *passé* (illustrations 8 et 9). Ces deux gestes montrent qu'il semble y avoir une convention commune au français et à l'allemand d'indiquer le passé par un mouvement de la main par-dessus l'épaule.

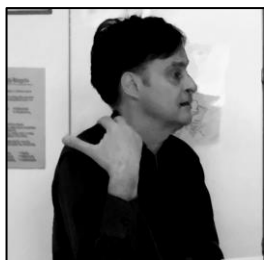


Illustration 8  
«du passé», ligne 91



Illustration 9  
«de la past», ligne 85

Les deux extraits analysés nous ont permis de faire des observations sur (i) les compétences discursives des apprenants et (ii) leur utilisation de la morphologie verbale, en prenant toujours en considération la conduite mimogestuelle, et en particulier les regards, les gestes et les pauses. Dans les chapitres qui suivent, nous allons décomposer ces deux axes de recherche et revenir sur différentes observations à partir d'exemples plus ciblés. Dans la partie consacrée à la morphologie verbale, nous nous attarderons en particulier sur le verbe *aller*, pour lequel on peut observer une évolution particulière. Dans ces deux extraits, nous avons déjà rencontré trois formes différentes de ce verbe: *nous a- à zurich* (pour laquelle nous avons argumenté qu'il pouvait s'agir d'une troncation), *je vais en berne* et *aller dans un grande lac*.

## 12. Modèle du traitement de la parole en interaction exolingue

Dans les deux séquences présentées au chapitre 11, nous avons constaté que la réponse à une question sollicite de la part des débutants de sérieux efforts. Ceux-ci sont confrontés à ce que Berger (2008: 44) appelle une «pression interactionnelle»: alors que toute question exige réponse, ils se heurtent à une manque d'automatisme pour participer à l'interaction. L'entrée dans le tour est lente et accompagnée de longues pauses de réflexion et parfois d'interjections servant de *silence fillers*. Gardner (2007) parle de «broken start turn» ou de «bricolage»:

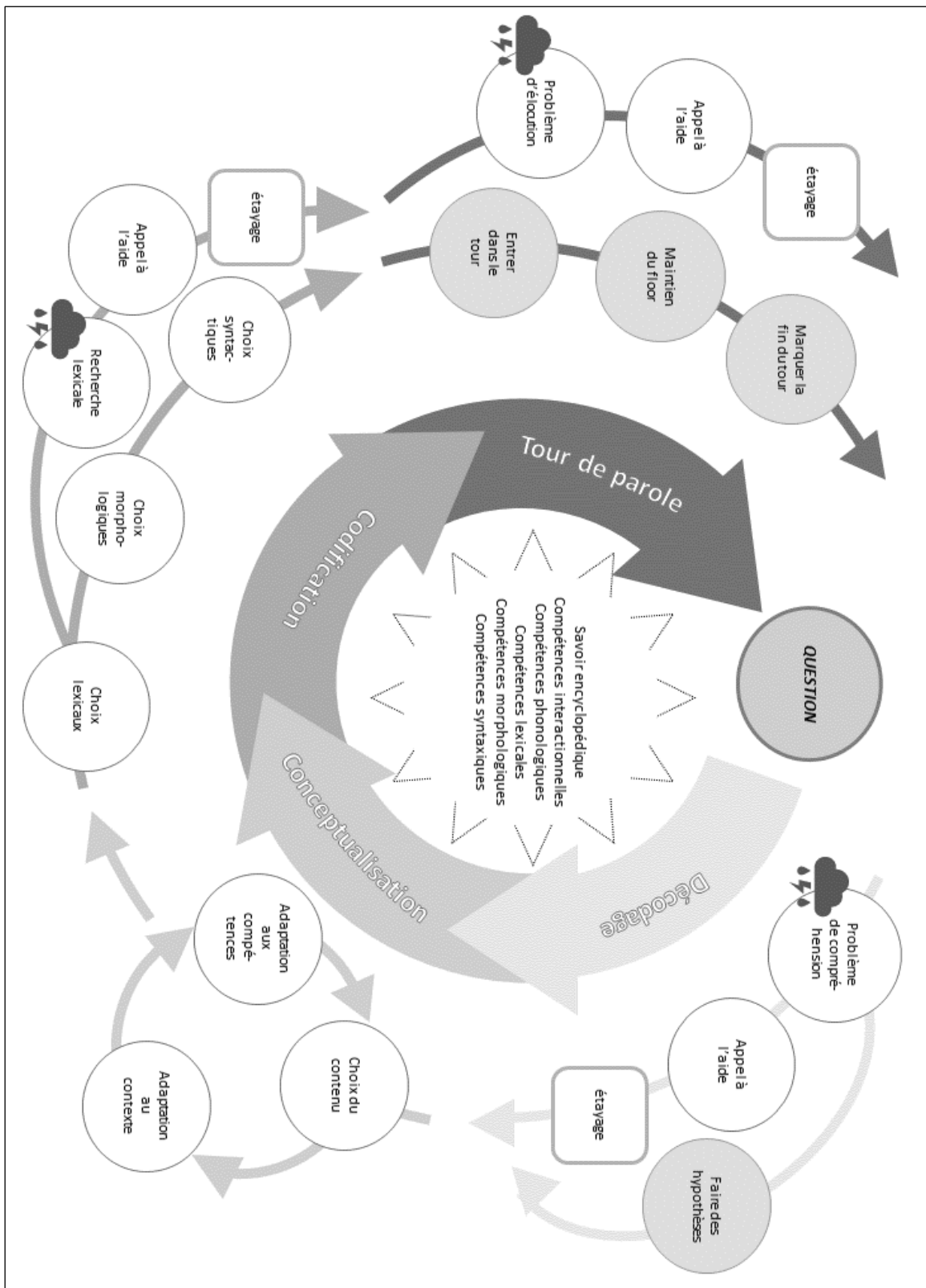
«Learner turns at talk are often characterized by broken starts, or bricolage: using whatever is interactionally available to launch a turn, whilst grappling with the forms of the language to achieve whatever it is the speaker is trying to say.» (Gardner 2007: 62)

La plupart du temps, il est difficile d'interpréter ce qui se passe dans la tête du locuteur ou de la locutrice. Lorsque DEN marque quatre secondes de pause, il manifeste qu'il rencontre un obstacle à la communication. Est-ce qu'il n'a pas compris la question? Est-il en train de réfléchir à ce qu'il a fait? Ou rencontre-t-il un problème d'ordre lexical? En d'autres mots, le problème rencontré est-il dû au décodage de la question, à la conceptualisation de la réponse ou à la codification du message? De même, les faux départs d'ILE aux lignes 56-57 témoignent-ils d'un problème de conceptualisation ou de codification?

Certains auteurs utilisent l'image de la *boite noire* pour décrire le processus de recherche initiée par l'apprenant. Mais contrairement à la boite noire de l'avion, le fonctionnement interne d'un locuteur pendant l'interaction reste à jamais inaccessible. Les intentions ne sont pas disponibles pour l'analyse (Py 2004). Granget (2004: 156) met en garde contre la tendance à «transposer dans la boite noire d'apprenants ce qui se trouve dans nos représentations de chercheurs natifs». Au terme de *boite noire*, Pekarek Doehler préfère la notion de *mind-in-action* proposée par Coulter (1989), par laquelle le travail de l'énonciation d'un message est rendu «publiquement reconnaissable dans et à travers l'interaction» (Pekarek 2006: 127).

Le modèle du traitement de la parole en interaction exolingue présenté à la page suivante (graphique 7) définit les différentes phases par lesquelles passe la formulation d'une réponse. Il s'inspire du schéma établi par Levelt en 1989. Contrairement à ce dernier, il tente de décrire un processus non seulement cognitif, mais également socio-cognitif, dans lequel les phases de traitement interne s'articulent sur divers processus d'étayage par autrui.

### Traitement de la parole en situation exolingue



Graphique 7  
Traitement de la parole en situation exolingue  
Graphique original

Au milieu du cercle intérieur se trouvent les compétences préexistantes du locuteur ou de la locutrice, qui vont influencer sur l'ensemble du processus. L'adolescent possède un savoir encyclopédique. Il a des compétences interactionnelles bien établies dans sa ou ses L1 – même si, comme nous l'avons vu dans la partie théorique, celles-ci ne sont pas simplement transférables dans une langue seconde (cf. en particulier Pekarek Doehler & de Pietro 2008). Dans notre cas, il a également acquis des compétences interactionnelles dans sa L2 l'anglais. L'obstacle principal, ce sont ses compétences linguistiques en français L3, encore rudimentaires. C'est avec ce matériel précaire qu'il va devoir travailler, tant pour la compréhension que pour la production du discours.

Dans une communication endolingue, le cercle intérieur est parcouru rapidement. Entre le décodage et l'entrée dans le tour de parole, il n'y a en général qu'un court intervalle. Pour un apprenant débutant au contraire, chaque phase recèle le danger que la communication échoue. Avant l'entrée dans le tour, le locuteur aura tendance à marquer des hésitations importantes, pendant lesquelles il opère une préparation cognitive introvertie de son tour de parole (entre autres Gardner 2007; Berger 2008).

L'étape de décodage correspond à la compréhension de la question. Il s'agit de décoder la «suite sonore informe et opaque» (Py 2004: 120) que représente souvent un énoncé en L2. Dans l'absolu, il y a deux cas de figure possibles: soit l'apprenant comprend la question, soit il ne la comprend pas. Mais dans la réalité, il existe un chemin intermédiaire, celui de faire des hypothèses quant au contenu de la question. Comprendre une question ne signifie pas obligatoirement comprendre chaque mot, mais en saisir le message à partir des éléments qu'on arrive à dégager de la chaîne de sons. Répondre à une question alors qu'on ne l'a pas complètement comprise est une stratégie courante en communication exolingue.

La deuxième étape correspond à la conceptualisation: le locuteur choisit le contenu de sa réponse. Celui-ci dépendra du contexte social: il va adapter le message en fonction de ce qu'il est prêt à dévoiler à l'interlocuteur. Mais la plus grande adaptation concerne ses compétences linguistiques. À ce stade de l'apprentissage, pour parer à sa «détresse verbale» (Lüdi 1994), choisir ce que l'on *veut* dire correspond souvent à choisir ce que l'on *peut* dire: l'apprenant opère un scannage du matériel linguistique à sa disposition et adapte «ses propos à ses moyens d'expression» (Lüdi 1994: 1). Cela peut conduire à un ajustement du message par stratégie d'évitement. Pour illustrer ce comportement, Lüdi (1994: 1) cite «cet élève de français langue étrangère (FLE) en Suisse alémanique qui, devant raconter en classe où il avait passé ses vacances d'été et, ne

sachant pas comment dire *en Grèce*, décida de 'mentir' et affirma être resté chez lui et avoir partagé son temps entre la lecture et la piscine». Il est important de noter que la différence entre les phases de conceptualisation et de codification ne sont typiquement pas observables empiriquement.

La codification se fait à plusieurs niveaux puisqu'elle correspond à des choix d'ordre lexical et morphosyntaxique. Mais tout semble indiquer que la sélection se fait d'abord dans un axe lexical (choix des protagonistes, de l'action et d'éventuelles spécifications de lieu ou de temps). C'est en tout cas les recherches lexicales qui font le plus souvent surface sous forme d'appel d'aide: sur ce point, mon corpus confirme les observations de plusieurs auteurs (par exemple Bange 1991). On notera que les demandes d'aide lexicale sont souvent formulées avant une véritable entrée dans le tour.

Chez l'apprenant débutant, les phases de conceptualisation et de codification sont étroitement interdépendantes: la formulation d'un énoncé correspond à un va-et-vient entre les deux. En fonction des problèmes de codification rencontrés, il y aura une nouvelle adaptation du contenu. Cette étape est souvent silencieuse chez les débutants, comme si ceux-ci avaient besoin de formuler mentalement ce qu'ils voulaient dire avant de le prononcer. En progressant, les apprenants vont développer des stratégies leur permettant de se lancer dans le tour avant d'avoir décidé complètement de ce qu'ils veulent exprimer. Grâce à ces stratégies, ils vont s'habituer à prendre des risques et à mettre en œuvre des compétences interactionnelles.

La dernière phase correspond à la prise de parole proprement dite. Dans une perspective interactionnelle, nous l'avons découpée en trois sous-étapes: l'entrée dans le tour, le maintien du floor et le marquage de fin de tour.

La structure des prochains chapitres suit la logique de ce graphique. Au chapitre 13, nous étudierons la phase de décodage et sur la façon dont les élèves gèrent les obstacles dus à une mauvaise compréhension des questions. Le chapitre 14 se concentrera sur la construction du discours pendant la phase de conceptualisation. Pour la codification, nous nous focaliserons sur la morphologie verbale (chapitre 15). Le chapitre 16 se penchera sur la gestion des tours de parole.

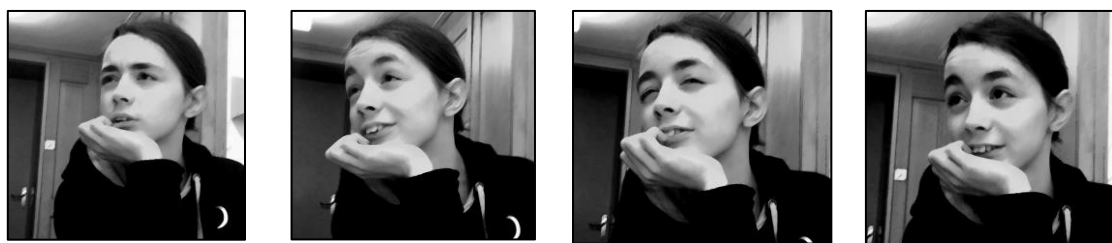
## 13. Décodage

### 13.1 Gestion de l'incompréhension

Au début de l'apprentissage, l'incompréhension est souvent manifestée par le mimogestuel. Dans mon corpus, un nombre important des manifestations d'incompréhension est réalisé par des regards et des mimiques, seul une minorité l'est de manière verbale. Dans l'exemple 13, HEL manifeste à trois reprises son incompréhension par un regard. Bien que muettes, j'ai considéré que ces manifestations correspondaient à des actions conversationnelles et donc à des tours de parole à part entière. La mimogestuelle y est en effet sémantiquement chargée et sans équivoque quant à son intention, comme le serait un énoncé verbal. Le regard interrogatif de HEL est d'ailleurs de plus en plus appuyé (illustration 10) et amène à chaque fois une reformulation de la question de la part de CLE, avec une simplification à la ligne 112 et un nouveau départ à la ligne 114, qui commence par resituer le cadre de la question.

107	CLE	<b>et alors comment c'était</b>
108		<b>comment- (.) tu peux me raconter le europapark</b>
109	HEL	<b>+(1.0)+</b> <u>+regard interrogatif &gt; CLE+</u>
110	CLE	<b>tu peux me raconter ce que vous avez fait (.) à europapark</b>
111	HEL	<b>+(1.0)+</b> <u>+regard interrogatif &gt; CLE+</u>
112	CLE	<b>qu'est-ce que vous avez fait</b>
113	HEL	<b>+(1.0)+</b> <u>+regard interrogatif &gt; CLE+</u>
114	CLE	<b>vous êtes allés à europapark¿ (.) en voi[ture¿</b>
115	HEL	[oui
116	CLE	<b>et qu'est-ce que vous avez fait</b>
117	HEL	<u>was ich dort gemacht habe</u>
118	CLE	[mhmh
119	HEL	[aha
120		<b>euhm (.) nous alle f- (.) euh faire dans l- euhm (..)</b>
121		<b>le blue (..) blue +fire+</b> <i>+regard &gt; CLE+</i>

Exemple 13 (HEL 03, lignes 107-121)

Illustration 10  
(regards interrogatifs, lignes 109, 111 et 113)

Les demandes d'aide verbalisées arrivent souvent en deuxième recours. Dans mon corpus, elles sont fréquemment formulées en allemand. Dans l'exemple 14, la demande d'aide intervient après que JOS a par deux reprises indiqué son incompréhension par des regards et des pauses.

215	CLE	<b>et qu'est-ce que vous faites en français?</b>
216	JOS	<b>+(..)+</b> <i>+regard interrogatif+</i>
217	CLE	<b>dans la leçon de français qu'est-ce que vous faites</b>
218	JOS	<b>mhh +(3.0)+</b> <i>+regard dans le vide+</i>
219		<b>können sie es +wiederholen+</b> <i>+geste circulaire de la main+</i>

Exemple 14 (JOS 02, lignes 215-219)

Mais on trouve aussi des demandes d'aide en français. La plus fréquente correspond à une reprise, qui consiste à répéter le mot qui pose le problème de compréhension. Dans l'exemple 15, JOS utilise une telle reprise après avoir indiqué son incompréhension à la ligne 199 par le mimogestuel.

199	CLE	<b>et_euh (.) +tu avais des devoirs?</b>
	JOS	<i>+regard interrogatif &gt; CLE+</i>
200	CLE	<b>+tu as fait des devoirs+</b>
201	JOS	<b>devoirs?</b>
202	CLE	<b>hausaufgaben</b>
203	JOS	<b>non</b>

Exemple 15 (JOS 02, lignes 199-203)

Seul un petit nombre d'occurrences présente une demande d'aide verbale formulée en français par plus d'un seul mot. Alors que dans le reste du corpus, la formulation d'énoncés négatifs pose encore de nombreux problèmes aux apprenants lorsqu'ils doivent procéder à une construction morphologique, la négation est utilisée à bon escient dans les deux exemples ci-dessous. On peut en conclure qu'il s'agit de séquences préfabriquées.

102	CLE	<b>et pendant les vacances d'été?</b>
103		<b>tu as des projets?</b>
104	MIS	<b>mhh (5.0) je ne comprends pas</b>

Exemple 16 (MIS 05, lignes 102-104)

13	CLE	<b>et qu'est-ce que vous faites en français? (.) maintenant</b>
14	DEN	<b>je n'ai pas compris</b>

Exemple 17 (DEN 04, lignes 13-14)

### 13.2 Faire des hypothèses

Lorsque l'apprenant débutant ne comprend pas chaque mot de l'énoncé qu'il entend, il lui arrive de faire des hypothèses sur l'intention de la question, ce qui correspond à ce que Bange (1991: 33) appelle «prévision de la complétude» ou que Py (2004: 120) qualifie de «tentative

d'interprétation de l'énoncé». Il s'agit d'une stratégie qui permet de pallier le manque de compréhension de détail:

«Le récepteur fait, à partir de ce qu'il a perçu, des hypothèses sur l'unité concernée en complétant sa perception sur la base de ses attentes et de sa connaissance générale de la langue et des autres codes de communication.» (Bange 1991: 33-34)

Pour ce faire, l'apprenant filtre une ou plusieurs segments d'informations qui lui serviront de «noyau ou de déclencheur à une tentative de structuration plus large de l'énoncé» (Py 2004: 120).

Dans le cas d'une question fermée, le défi du locuteur L2 est de savoir si la réponse attendue est affirmative ou négative. S'il n'a pas tout à fait compris la question, il va faire des hypothèses, basées non seulement sur l'énoncé verbal, mais également sur le co-texte interactif et sur l'intonation de son interlocuteur. Dans l'exemple 18, DEN ne perçoit pas le changement de perspective apporté à la ligne 136 et interprète la question comme une demande de précision par rapport au tour précédent: il confirme par un *oui* qu'il s'agit bien de New York (le thème de l'unité de *dis donc!* traitée en classe). L'acquiescement suivant à la ligne 139 est uniquement non-verbal. Pendant le tour de parole de CLE à la ligne 140, où ce dernier opère un changement de perspective (il demande maintenant à DEN de raconter ses vacances), DEN manifeste une activité cognitive par un regard de droite à gauche (cf. Kurhila 2006). À la ligne 141, il essaie d'indiquer qu'il y a un malentendu, mais CLE, au lieu de répéter la question de manière simplifiée, change une nouvelle fois de perspective, ce qui complique encore la situation. Les regards interrogatifs et la conduite mimogestuelle se font de plus en plus pressants, jusqu'à ce qu'à la ligne 145, DEN se penche ostensiblement vers l'avant. Finalement, à la ligne 148, DEN répare le *oui* spontané de la ligne 137 en formulant qu'il n'est jamais allé à New York. Difficile de dire avec certitude à partir de quel moment DEN se rend compte que l'échange est basé sur une information erronée, mais il semble que sa prise de conscience a lieu bien avant la ligne 147, et plus probablement au fur et à mesure des tours de parole.

132	CLE	<b>tu sais plus (.) ce que c'est le thème?</b>
133		<b>le thème du cours de français?</b>
134	DEN	<b>ah euhm (.) le statue liberté</b>
135	CLE	<b>aha</b>
136		<b>et euh (.) tu es déjà allé à new york?</b>
137	DEN	<b>oui</b>
138	CLE	<b>tu as déjà vu la statue de la liberté?</b>
139	DEN	<b>+(..)+</b> <i>+acquiesce de la tête+</i>
140	CLE	<b>tu peux me raconter? (.) +tes vacances à new york+</b>
	DEN	<i>+regarde en haut de droite à gauche+</i>
141		<b>non +euh,+</b>

		<span style="border: 1px solid black; padding: 2px;">+regard &gt; table+</span>
142	CLE	<b>c'était quand</b>
143	DEN	<b>+(..)+</b>
		<span style="border: 1px solid black; padding: 2px;">+regard interrogatif &gt; CLE+</span>
144	CLE	<b>ça fait longtemps?</b>
145	DEN	<b>+hm?+</b>
		<span style="border: 1px solid black; padding: 2px;">+regard interrogatif &gt; CLE, se penche vers l'avant+</span>
146	CLE	<b>ça fait longtemps?</b>
147		<b>quand c'est, quand tu es all- allé à new york</b>
148	DEN	<span style="border: 1px solid black; padding: 2px;">ah non- +je n'ai pas+ al[IE]</span>
		<i>+montre sa poitrine de la main+</i>
149	CLE	<b>[ah tu es pas- encore jamais allé</b>

Exemple 18 (Le statue liberté / DEN 02, lignes 132-149) **VIDÉO**

On remarque des stratégies de compréhension semblables dans le cas de questions ouvertes. Dans l'exemple 19, MAT se raccroche au co-texte des lignes 132-133 et au mot *famille* contenu dans la question pour en deviner le contenu. Il pense qu'on lui demande s'il est allé en vacances en famille. Cela amène CLE à reformuler la question, en indiquant le malentendu par un *mais* initial et en réorganisant l'ordre des mots par une dislocation à gauche du complément de lieu.

131	CLE	<b>et qu'est-ce que tu vas faire alors en été</b>
132	MAT	<b>euh aussi nous avons à- à le euh (.) à le euhm +(2.0)+</b>
		<i>+main droite en l'air+</i>
133		<b>same +place+ aber (..) glei[cher ort</b>
		<i>+regard &gt; CLE+</i>
134	CLE	<b>[au même endroit?</b>
135	MAT	<b>[oui</b>
		<b>((...))</b>
146	CLE	<b>tu as de la famille? (.) en italie</b>
147	MAT	<span style="border: 1px solid black; padding: 2px;">+avec la famille ja+</span>
148		<i>+acquiesce+</i>
149	CLE	<b>mais (.) *en italie tu as* de la famille qui habite</b>
150		<i>*geste main gauche vers l'avant*</i>
151	MAT	<b>ah euh oui (.) euh (.) une cousin</b>
152	CLE	<b>ah d'accord.</b>

Exemple 19 (MAT 04, lignes 131-150)

Dans l'exemple 20, JOS indique son incompréhension du mot *jeu* à la ligne 21 par une reprise lexicale (Berger 2008) et un regard vers le haut à droite. CLE reformule la question, en procédant ici aussi à une dislocation à gauche. En position finale, c'est maintenant l'adverbe *comment* qui a la saillance principale. JOS offre une réponse en allemand. CLE ne réagit pas et JOS reformule sa compréhension de la question en allemand. Après un nouvel essai en deux parties, CLE formule la question en allemand.

20	CLE	<b>co- comment s'appelle le jeu?</b>
21	JOS	<b>+°jeu°+</b>
		<i>+regard &gt; en-haut à droite+</i>
22	CLE	<b>le jeu (.) il s'appelle comment</b>
23	JOS	<span style="border: 1px solid black; padding: 2px;">euh (..) *komisch so*</span>
	CLE	<i>*regard intensif &gt; JOS, sourire*</i>
24		<b>so wie se- so wie de (.) erfahrig? war</b>
25	CLE	<b>non</b>
26		<b>comment il s'appelle,</b>



Le geste utilisé pour exprimer le présent est en général un pointage devant soi. Dans l'exemple 22, le cadrage temporel occupe plusieurs tours de parole. DEN commence par raconter quels cours il a suivi le matin à l'école. CLE recadre la question en appuyant sur l'adverbe *avant*, puis par une reformulation prosodiquement marquée, mais sans gestuelle particulière. Comme DEN énumère trois activités, CLE n'est pas sûr qu'il ait compris la question. Il formule une demande de précision en l'accompagnant d'un pointage de la table devant soi (illustration 12) et propose une alternative. DEN confirme la première version par un geste similaire à celui fait par CLE à la ligne 12. CLE reformule encore deux fois la question (lignes 13 et 15).

- 07 CLE et avant l'école?
- 08 avant de venir à l'école? (.) qu'est-ce que tu as fait
- 09 DEN euhm (.) faire devoirs, euhm (..) jouer au foot, euhm (1.0)
- 10 jouer l'ordinateur,
- 11 CLE tu as fait ça \*ce matin?\*  
\*montre la table de l'index droit\*
- 12 avant l'école? ou hier
- 13 DEN +geste main droite pointe vers le bas+
- 14 CLE ce +matin?+  
DEN + acquiesce de la tête+
- 15 CLE tu as été jouer au foot +avant l'école+  
DEN +acquiesce+

Exemple 22 (DEN 03, lignes 07-15)



Illustration 12  
 («tu as fait ça ce matin», ligne 12)

Le besoin de précision est encore plus important lorsque le cadre temporel change subitement, comme dans l'exemple 23: alors que jusqu'ici les questions portaient sur le passé, CLE pose une question au présent. MAT marque une forte hésitation et fait une demande de spécification temporelle (ligne 69), accompagnée d'un pointage du doigt sur la table (illustration 13). CLE confirme avec un mouvement des deux mains devant soi (illustration 14).

- 67 CLE et euh (..) qu'est-ce que vous faites maintenant en
- 68 français
- 69 MAT euhm (..) euh (.) +jetzt+  
+montre la table du doigt+
- 70 CLE \*ouais euh\* (..) [en ce moment  
\*deux mains en l'air\*
- 71 MAT [ah euh

Exemple 23 (MAT 05, lignes 67-71)



Illustration 13  
(«jetzt», ligne 69)



Illustration 14  
(«ouais en ce moment», ligne 70)

Les exemples présentés ci-dessus montrent que dans une interaction exolingue avec des apprenants débutants, la négociation sur le cadre temporel occupe souvent plusieurs tours de parole et mobilise un grand nombre de stratégies de la part des deux intervenants, dont notamment des regards et des gestes iconiques. De plus, le changement de perspective temporelle est l'une des choses les plus difficiles à gérer dans une communication exolingue (voir par exemple Granger 2004). Cela mène parfois à des malentendus qui provoquent un renforcement de la conduite mimogestuelle.

## 14. Conceptualisation

La construction d'une réponse en L2 représente un défi cognitif particulier pour un apprenant.. Ce dernier doit d'une part faire un travail de «composition» (Blanche-Benveniste 1997; Vasseur 1996) et prendre des décisions quant au message qu'il veut faire passer: *qui* a fait *quoi*, en ajoutant éventuellement des informations supplémentaire sur le *quand*, le *où*, le *avec qui* et le *pourquoi*. Chacun de ces domaines de référence (les personnes, les événements, le temps, le lieu et la modalité) peut engendrer des insécurités lexicales (Lambert et al. 2008). D'autre part, les éléments énoncés en début de discours doivent être reconduits d'un tour de parole à l'autre (Bange 1991): la référence aux protagonistes sera codée par un pronom, d'autres par des constructions adverbiales. Finalement, l'apprenant doit gérer les différents niveaux linguistiques de son énoncé, lexicaux, morphologiques et syntactiques. En effet, comme nous l'avons vu plus haut, la phase de conceptualisation ne peut pas être complètement séparée de la phase de codification. Il y a une adaptation de ce que l'on *veut* dire à ce que l'on *peut* dire. Lambert et al. (2008: 12) ne distinguent pas moins de cinq opérations à réaliser simultanément par le locuteur ou la locutrice:

- la segmentation du flux des événements en unités discrètes
- la sélection des événements
- leur présentation sous une perspective donnée
- leur ancrage dans un cadre temporel et spatial
- leur enchaînement cohérent

Comme les autrices le remarquent, ces décisions, qui doivent être prises dans le feu de l'action, répondent à des «principes de planification de haut niveau qui fonctionnent par défaut et permettent d'assurer la cohérence des choix pour l'ensemble du texte» (Lambert et al. 2008: 12).

Dans les citations suivantes, trois élèves ayant participé à la phase-pilote de mon étude<sup>23</sup> formulent ces difficultés avec leurs propres mots:

«Ich kann mir gut vorstellen, was ich sagen will, das ist das Gute. Aber das Schlechte ist, dass ich die Wörter nicht finde ab und zu.» («Je sais ce que je veux dire, c'est ça qui est bien. Mais le problème, c'est que parfois je ne trouve pas mes mots.») (Marco, phase-pilote, notre adaptation en allemand standard et en français)

«In meinem Kopf habe ich immer eine Idee, was ich sagen möchte, aber dass dann der Satz grammatisch und all das dann stimmt, so habe ich noch Schwierigkeiten.» («J'ai toujours en tête une idée de ce que j'aimerais dire, mais j'ai encore des difficultés pour

<sup>23</sup> Pour diverses raisons, ces trois élèves n'ont pas été retenus pour l'étude définitive.

que la phrase soit grammaticale et que tout soit correct.)) (Vanessa, phase-pilote, notre adaptation en allemand standard et en français)

«Ich muss immer zuerst ein bisschen überlegen, was ich so zusammen basteln kann mit den Wörtern.» («Je dois toujours commencer par réfléchir à ce que je peux bricoler avec les mots.») (Amélie, phase-pilote, notre adaptation en allemand standard et en français)

Pour Marco et Vanessa, ce n'est pas la conceptualisation qui est problématique, mais le passage à la codification. Marco attribue cette difficulté à des lacunes lexicales, Vanessa identifie plutôt des problèmes syntaxiques. Amélie, en parlant de bricolage, montre qu'elle est consciente du fait qu'elle doit adapter ce qu'elle veut dire au répertoire lexical à sa disposition. Ce constat fait preuve d'une grande lucidité et décrit bien une phase de conceptualisation pendant laquelle Amélie fait un aller-retour cognitif entre ce qu'elle veut dire et ce qu'elle est capable de dire.

Le terme de *bricolage* revient souvent dans la littérature consacrée à la communication exolingue, avec des acceptions parallèles mais parfois quelque peu divergentes. Lüdi (1994: 2) parle par exemple de «bricolage lexical» pour décrire la créativité dont font preuve les apprenants pour mobiliser «des moyens de dénomination médiate». Firth & Wagner (2007: 807) définissent le terme dans un sens plus large, comme «complex segments of social activities where interactants collaborate to make sense of their conjoint actions through the situated, contingent deployment of communicative resources».

Prenons la question *Qu'est-ce que tu as fait pendant le weekend?* Il s'agit d'une question ouverte qui exige en général une réponse constituée de plusieurs éléments qu'il faudra relier chronologiquement entre eux. Les difficultés que l'apprenant rencontre lors de la phase de conceptualisation se manifestent souvent par une pause de réflexion de plusieurs secondes, pendant laquelle il ou elle regarde dans le vide et planifie son tour de parole dans son entier (Gardner 2007):

«Given the patterns of hesitancy and fluency in such turns, it is argued that the hesitancy is a result of the speaker being engaged in planning and designing the whole turn.» (Gardner 2007: 63)

Les séquences contenues dans mon corpus sont relativement basiques et dépassent rarement une dizaine de tours de parole. Berger (2008) tire un bilan similaire de l'observation d'interactions entre élèves du même niveau scolaire (10<sup>e</sup> année HARMOS), dans lesquelles elle constate un nombre de tours de parole encore plus limité:

«Il est très rare, surtout au secondaire inférieur, de voir un même thème conversationnel développé sur plusieurs tours de parole.» (Berger 2008: 49)



L'exemple suivant montre que les réponses en un élément ne sont pas préférentielles dans l'interaction. À la ligne 05, MIS énumère une seule activité et clôt son tour de parole par l'interjection *et oui*. Mais la réponse n'est pas validée comme suffisante par CLE (ligne 07). On observe le même phénomène à la ligne 13, où une clôture du tour après un seul élément n'est pas ratifiée, mais provoque automatiquement une demande de précision.

04	CLE	qu'est-ce que tu as fait (.) hier soir
05	MIS	hmm (3.0) euhm je faire euh (.) mes devoirS
06		et oui.
07	CLE	c'est tout¿
08	MIS	mhmh
09	CLE	tu as mangé aussi?
10	MIS	ah oui,
11	CLE	qu'est-ce que tu as mangé
12	MIS	euhm (..) brot.
13	CLE	seulement? (.) du pain¿
14	MIS	+acquiesce de la tête+
15	CLE	*une tartine avec du* (.) fromage (..) non¿
16	MIS	non.
17	CLE	seulement du pain¿
18		d'accord.

Exemple 26 (MIS 02, lignes 04-18)

Les réponses en un élément peuvent également servir à établir le cadre du récit. Dans l'exemple 27, MIS se contente de nommer l'endroit où elle était. Elle indique par la particule *also* suivie d'une intonation continuative que son énoncé n'est pas terminé.

38	CLE	qu'est-ce que tu as fait samedi¿
39	MIS	ah euhm (1.0) à la +forêt+ (.) [also, +regard > CLE+
40	CLE	[mhmh
41		pour faire des promenades¿

Exemple 27 (MIS 06, lignes 38-39)

Cette interruption entraîne une question de précision (ligne 41). L'attitude de l'apprenante indique qu'elle est tributaire de l'aide de son interlocuteur pour relancer le récit par de nouvelles questions.

Nous retrouvons ces deux plans de réponse dans l'exemple 28. En premier, à la ligne 108, JOS donne un exemple de ce qu'il a fait en République Dominicaine. CLE ratifie sa compréhension, mais ne fait pas mine de reprendre le tour de parole. JOS reprend donc par un *et*, comme s'il allait continuer à énumérer des choses qu'il a faites, puis, après sept secondes de réflexion, change de trajectoire – ce qu'indique l'interjection *ah* – pour établir de manière plus générale le cadre du voyage (qui, quoi, avec qui).

107	CLE	qu'est-ce que tu as fait en: (.) en république dominicaine
108	JOS	ma grand-mère eh mes (.) also la plage

109 CLE **mhmh**  
 110 JOS **et (7.0)**  
 111 **ah (.) mon: (..) mon ami (..) also (.) mon ami et je vole**  
 112 **also (..) je visitE con mon ami ma grand-mère**  
 113 **euhm (.) vor, euh vor eis jahr (.) ich hab**  
 114 **mit mim besten kolleg (.) mini grossmuetter besucht**

Exemple 28 (Also la plage, JOS 01, lignes 107-114)

En comparant les deux parties de la réponse de JOS, on se rend compte qu'à partir de la ligne 111, il se met davantage en danger: il y a une plus grande prise de risque, qui mène à de nombreuses hésitations. JOS sait ce qu'il veut communiquer, mais il a de la peine à trouver le bon angle pour amorcer ce qu'il veut dire. Après un énoncé sémantiquement complet, il le reformule en Suisse-allemand, ajoutant une information qu'il n'avait pas été capable de donner en français: le complément de temps *vor eis jahr (il y a une année)*. Alors qu'en français, il avait commencé à construire son discours en disant avec qui il était parti, il commence en allemand par placer le cadre temporel. On reconnaît en outre qu'il calque la construction allemande avec le complément circonstanciel avant le complément d'objet.

Les réponses en un élément sont fréquentes auprès des élèves les plus faibles de mon étude. Elles sont plus rares chez les élèves qui ont un niveau plus avancé.

## 14.2 Énumération

Une stratégie récurrente que les apprenants utilisent pour raconter ce qu'ils ont fait, est l'énumération de plusieurs activités (Jefferson 1974 parle de «list construction»). L'énumération la plus basique se passe de verbe. Dans l'exemple ci-dessous, MIS fait l'inventaire de ce qu'elle a fait à Zurich en proposant plusieurs syntagmes sans verbe, partiellement prépositionnels:

137 CLE **et alors qu'est-ce que tu as fait à zurich**  
 138 MIS **ehm (2.0) à la piscine (.) et shopping (..)**  
 139 **et à (.) +sächselüte+.**  
*+haussement des épaule et regard > CLE+*

Exemple 29 (MIS 01, lignes 137-139)

On peut penser qu'elle repose sa réponse sur le verbe *faire* contenu dans la question, comme s'il s'agissait d'un auxiliaire. Grâce à cette stratégie, elle peut donner une réponse elliptique. C'est également ce que fait DEN à la ligne 58 de l'exemple 30, où il complète le syntagme verbal prononcé (et prosodiquement accentué) par CLE (ligne 57) par un simple substantif ([j'ai fait] *devoirs*) et une locution phraséologique ([j'ai fait] une *match de foot*). Le verbe qui apparaît à la ligne 59 correspond probablement à une séquence préfabriquée mémorisée comme telle (*jouer [à] l'ordinateur*).

57 CLE **qu'est-ce que tu as fait le weekend (.) passé**  
 58 DEN **euhm (1.0) une match de foot, euh (.) eT devoirs, euh (..)**  
 59 **jouE l'ordinateur, (7.0)**

Exemple 30 (DEN 04, lignes 57-59)

On retrouve le recours à des séquences préfabriquées dans l'exemple 31. DEN y nomme trois choses qu'il a faites avant de venir à l'école en employant l'infinitif – ou des formes qui peuvent être interprétées comme telles. Comme dans l'exemple précédent, DEN nomme les activités comme s'il s'agissait d'entrées dans son dictionnaire mental. Il utilise une approche essentiellement lexicale.

08 CLE **avant de venir à l'école (.) qu'est-ce que tu as fait**  
 09 DEN **euhm (.) faire devoirs, euhm (..) jouE au foot, euhm (1.0)**  
 10 **jouE l'ordinateur,**

Exemple 31 (DEN 03, lignes 08-10)

C'est peut-être ce qui explique également que les éléments ne sont pas reliés syntaxiquement entre eux dans l'exemple 31, seulement par la conjonction coordonnante *et* (cf. Buysse 2016) dans les exemples 29 et 30. Dans les trois cas, rien n'indique s'il s'agit d'une énumération chronologique. Les hésitations que marque DEN entre les différents éléments pourraient même indiquer qu'il procède à un balayage cognitif des activités réalisées pour choisir celles qu'il veut énumérer. Chaque nouvel élément est apporté spontanément et ne semble pas faire partie d'un plan élocutif de départ. Sur le plan stratégique, l'énumération permet d'aligner des éléments moins par coordination syntaxique (et sémantique) que par simple juxtaposition (cf. Buysse 2016).

Si les exemples vus jusqu'ici se passaient de verbe ou contenaient des verbes à l'infinitif, un certain nombre d'énumérations contient des verbes conjugués, ce que montrent les exemples 32 et 34. Là aussi, l'ordre des éléments semble plus fortuit que délibérément chronologique. La coordination des éléments est réalisée dans la plupart des cas par la conjonction *et*, qui fait cependant défaut à la ligne 86 de l'exemple 33.

33 CLE **et alors qu'est-ce que tu as fait (.) pendant tes vacances**  
 34 MIS **euhm (..) j'ai restE (.) à la maison,**  
 35 **euhm et j'ai l'équitation, (.) et j'ai à la piscine,**

Exemple 32 (MIS 02, lignes 33-35)

83 CLE **et qu'est-ce que tu as fait (.) le weekend dernier**  
 84 DEN **pfff (.) euhm (1.0) je fais des devoirs, euh (1.0)**  
 85 **et lis dans mon boo- (.) dans mon livre, (3.0)**  
 86 **jouE au l'ordinateur dans ma- mes amis,**

Exemple 33 (DEN 02, lignes 83-85)

Il n'y a pas non plus de tentative de clore le tour de parole. MIS prononce *piscine* (exemple 32, ligne 35) et DEN le mot *amis* (exemple 33, ligne 86) avec une intonation continuative, comme



57 CLE **qu'est-ce que tu as fait le weekend (.) passé**  
 58 DEN **euhm (1.0) une match de foot, euh (.) eT devoirs, euh (..)**  
 59 **jouE l'ordinateur, (7.0)**

Exemple 36 (DEN 04, lignes 57-59)

06 CLE **qu'est-ce que tu as fait (.) ce matin**  
 07 DEN **euhm (..) jouE foot et un match euh (.) faire les-**  
 08 **leS devoirs (..) euh (2.0) jouE l'ordinateur**

Exemple 37 (DEN 04, lignes 06-08)

Chaque élève a ses habitudes, qu'il ou elle va transformer en réponses standard, comme une sorte de répertoire de séquences préfabriquées individuelles qui lui permet de s'exprimer avec plus d'aisance dans une situation récurrente.

L'énumération et la réponse en un élément telles que nous les avons décrites ci-dessus ont une particularité commune: elles impliquent peu de prise de risque. On ne peut pas exclure qu'il s'agisse en partie au moins d'un réflexe scolaire: en classe, les élèves doivent souvent répondre à une seule question avant que l'enseignante passe la parole à quelqu'un d'autre.

### 14.3 Émergence du récit

Le troisième type de réponse correspond à une plus grande prise de risque (Bange 1992) et à une plus grande autonomie de la part de l'apprenant. Il se caractérise par des réponses plus construites et par une interdépendance syntaxique des différents éléments de l'énoncé. Nous parlons d'*émergence du récit* parce que les phénomènes observés dans ce type de réponses ne sont que les prémisses d'une véritable compétence narrative. Au niveau syntaxique, cela correspond à l'apparition de propositions relatives et de subordination simple: les énoncés sont moins «monopropositionnels» (cf. Buysse 2016: 4). Pour Buysse, ce type d'énoncés peut être attribué au stade post-initial de Bartning et Schlyter 2004 et à la variété basique de Klein et Perdu 1997).

L'exemple 38 n'est à première vue pas fondamentalement différent des extraits présentés dans la section précédente. MAT y énumère trois activités. Je vois deux différences importantes. D'une part l'énoncé est introduit par une construction adverbiale de temps (une reprise du complément énoncé en fin de question), d'autre part il y a une interdépendance sémantique entre les deux syntagmes.

06 CLE **qu'est-ce que tu as fait ce weekend**  
 07 MAT **eu ce weekend je, (.) j'ai une tournée (.) du foot et**  
 08 **je gagnE le (.) euh deuxième place**

Exemple 38 (MAT 05, lignes 06-08)

On reconnaît le début d'un récit, caractérisé par l'enchaînement de deux plans de narration. Leur connexion par une simple conjonction de coordination est plus implicite qu'explicite et

correspond à la constatation suivante de Buysse (2016) par rapport à des apprenants débutants de français L2:

«Si le lien sémantique entre plusieurs événements est plus spécifique, souvent causal ou temporel, celui-ci est généralement laissé implicite.» (Buysse 2016: 3)

Si on observe l'apparition d'adverbes de temps ou de connecteurs qui permettent de situer les éléments les uns par rapport aux autres, il s'agit dans la plupart des cas d'une progression chronologique, comme on le voit dans les deux extraits qui suivent. Les connecteurs auxquels ont recours les élèves sont en majorité des connecteurs de continuité, comme *et* ou *après* (cf. observations de Granger 2004). Dans l'extrait qui sert de titre à ce travail, ILE utilise l'adverbe *depuis*, une interférence lexicale à partir de l'italien *doppo* ou du portugais *depois*.

22 CLE **qu'est-ce que tu as fait?** ce matin? (.) avant l'école  
 23 HAJ **j'ai** (1.0) **mange** (..) le (1.0) **pain** avec le (.) **nutella?**  
 24 **et j'ai** bois le lait?  
 25 **après** j'ai (..) **préparE** mon pour le- (.) l'école

Exemple 39 (HAJ 01, lignes 22-25)

36 CLE **qu'est-ce que tu as fait?** (..) hier soir  
 37 MAT **euhm** je fais hier soir **meS**, mes **devoirS** et: (.) je joue  
 38 avec m- mon frère (.) **euhm** (..) **après** je dormi

Exemple 40 (MAT 01, lignes 36-38)

On trouve également des connecteurs additifs, comme la particule *aussi* dans l'exemple suivant.

59 CLE **qu'est-ce que tu as fait pendant tes vacances?** (..) d'été  
 60 HAJ **j'ai allE** au **+grande-bretagne+** (..)  
+regard > CLE-----+  
 61 **pour visite la- ma grand-mère et ma grand (.) père?**  
 62 **et j'ai (.) aussi?** (1.5) **allE** (1.0) **au:** (1.0) **super+marché+** et  
+regard > CLE+  
 ((...))  
 69 **et j'ai (.) aussi** **restE +à la maison+** et ai rencontrE ma (..)  
+regard > CLE+  
 70 **+tante et ma grand-père+**  
+regard > CLE+  
 71 CLE **d'accord.**

Exemple 41 (HAJ 01, lignes 59-71)

Les élèves ont parfois recours à des constructions adverbiales plus complexes pour situer leur énoncé dans le temps, comme *au samedi* ou *première[ment]* dans les exemples ci-dessous, mais qui restent dans une logique chronologique.

34 CLE **et alors qu'est-ce que tu as fait?** (.)  
 35 **chez tes grands-parents**  
 36 HAJ **nous** (2.0) **restE** à la maison  
 37 **et au** (..) **samedi** nous allons (.) **+le cinéma?**  
+regard > CLE+

Exemple 42 (HAJ 02, lignes 34-37)

73	CLE	qu'est-ce que tu as fait mercredi (.) après-midi
74	ILE	je (.) allE à la piscine, et (..) première je: (..)
75		+also ich bin krank gsi am morgen+
		+regard > CLE+
76	CLE	tu étais malade¿
77	ILE	+acquiesce+
78	CLE	aha
79	ILE	et (..) à (.) depuis je allE à la piscine

Exemple 43 (ILE 06, lignes 73-79)

Comme nous l'avons vu au chapitre 2, la linéarité du discours est une stratégie efficace pour se limiter à un petit nombre de connecteurs basiques et ne pas avoir à changer de niveau narratif. Au niveau des élèves étudiés, le discours est pratiquement toujours chronologique (Klein & Perdue 1997; Benazzo & Starren 2004; Granget 2004, 2009; Véronique 2014; Buysse 2016), suivant un principe d'ordre naturel, et on observe encore peu de stratégies permettant des retours en arrière narratifs. On se rend compte de la difficulté à rompre l'ordre chronologique dans l'exemple suivant: MAT commence par dire qu'il a fait ses devoirs. Pour indiquer que ce n'est pas la première chose qu'il a faite, il a recours à l'aparté *c'est plus tard mais oui*, qui lui permet de reprendre le fil de son énoncé de manière linéaire.

162	MAT	hier soir euh- (.) j'ai fait (.) mes devoirs
163		c'est plus tard mais (.) oui.
164		euhm (1.0) et après j'- j'ai jouE (.) une peu avec mon frère
165		euh j'ai brosse mes dents et (.) je va dormir
166	CLE	ah

Exemple 44 (MAT 04, lignes 162-166)

La prise de risque (Bange 1992) qui caractérise ce type d'énoncés est observable à deux niveaux. D'une part il y a souvent une entrée plus rapide dans le tour. L'élève ne planifie pas mentalement l'ensemble de son énoncé avant de se lancer. Cela a pour conséquence qu'il est tributaire de l'étagage offert par le locuteur expert et va le solliciter explicitement: les phénomènes de co-construction du discours sont plus apparents. On observe les premières marques de coordination et de subordination, point sur lequel nous reviendrons au chapitre consacré à la gestion des tours de parole. Les changements d'axe temporel en cours d'énoncé et les passages explicatifs restent rares. Mais un échange se met en place et les séquences interactionnelles sont sensiblement plus longues. Ce stade se caractérise par un plus grand nombre de séquences latérales, en général initiées par l'apprenant.

#### 14.4 Niveau et progression des élèves

Malgré le fait que les entretiens se soient étalés au long d'une année scolaire, il n'est pas aisé de constater une évolution langagière des élèves entre le premier et le dernier entretien. Dans ce qui suit, nous proposons une succincte description de chaque élève quant à son utilisation des

types de réponses décrits dans les sections précédentes et tentons d'en tirer quelques conclusions quant à sa progression stratégique. Nous avons renoncé à essayer de quantifier ces impressions spontanées au vu du petit nombre d'occurrences.

JOS utilise dans la majorité des cas des réponses en un élément. Dans les quelques énumérations qu'il fait, on trouve peu de connexions entre les différents éléments. Il n'utilise pratiquement pas de constructions adverbiales de temps. Les seules séquences plus articulées qu'il produit dépendent fortement de la co-construction du discours et de l'étayage fourni par son interlocuteur. Il y a peu d'évolution entre le premier et le dernier entretien.

MIS répond à part égale en un élément et avec des énumérations. Elle utilise beaucoup de réponses standard sous forme de séquences préfabriquées. Elle fait preuve de peu de prise de risque et cela tout au long du projet.

Dans les premiers entretiens, DEN fait en général des énumérations. Par la suite, il gagne en assurance. Il fait preuve d'une relative prise de risque et est capable de raconter un certain nombre de choses, mais il a besoin d'être relancé par de nouvelles questions.

MAT formule une majorité d'énumérations. Certains de ses énoncés sont plus construits, mais il utilise encore peu de connecteurs ou de constructions adverbiales de temps.

HEL s'accorde de longs moments de réflexion avant d'entrer dans le tour. Les séquences interactives sont relativement longues et HEL est capable de raconter des événements avec bon nombre de détails. Elle utilise souvent des connecteurs et des constructions adverbiales de temps. Au fur et à mesure du projet, HEL prend plus de risque et tente de raconter des événements plus complexes.

ILE ne fait pratiquement pas de réponse en un élément. Environ la moitié de ses énoncés correspondent à des énumérations, mais elle utilise souvent un discours structuré par des connecteurs simples. Lorsqu'on la relance avec de nouvelles questions, ILE est capable de donner plus de détails. ILE semble faire peu de progrès manifestes entre le premier et le dernier entretien quant à la construction de son discours.

HAI utilise dès le premier entretien un discours relativement construit et est capable de donner des informations variées. Elle place son discours dans le temps à l'aide de constructions adverbiales et utilise beaucoup de connecteurs. C'est HAI qui semble faire les progrès les plus

conséquents au cours du projet, dans le sens où elle a de plus en plus recours à des phrases explicatives et à la subordination.

## 15. Codification: morphologie verbale

Dans le chapitre précédent, nous avons présenté un certain nombre de séquences interactives, sans commenter la morphologie verbale utilisée par les élèves. Il était facile de constater que les extraits contenaient une large variations de formes verbales: les passés composés conformes à la norme (*j'ai fait mes devoirs*, MAT 04, ligne 165) y côtoyaient des formes à l'infinitif (*faire devoirs*, DEN 03, ligne 09), au présent (*je fais hier soir mes devoirs*, MAT 01, ligne 37) ainsi que des passés composés défailants, où il manquait l'auxiliaire (*je dormi à la maison*, ILE 01, ligne 41) ou même le participe (*j'ai à la piscine*, MIS 02, ligne 35). Dans certains cas, le participe du passé composé était remplacé par une forme passe-partout, souvent l'infinitif (*j'ai descendre*, HAJ 01, ligne 123) ou une forme du présent (*j'ai bois le lait*, HAJ 01, ligne 23). Pour le verbe *aller*, l'événement allait d'énoncés sans verbe (*à la forêt*, MIS 06, ligne 39) à la conjugaison correcte du verbe au passé composé (*nous sommes allE dans le cinéma*, HAJ 05, ligne 69), en passant, entre autres, par la surgénéralisation de l'auxiliaire *avoir* (*j'ai allE au grande-bretagne*, HAJ 01, ligne 59). Cette grande diversité semble confirmer ce que nous avons vu dans la partie théorique (cf. en particulier Bartning & Schlyter 2004), à savoir que les apprenants ne se trouvent pas à un stade morphologique figé, mais qu'ils ont une forte tendance à mélanger de manière apparemment aléatoire les types de formes verbales.

Dans ce chapitre, nous proposons une répartition des formes verbales utilisées pour exprimer le passé en six catégories (section 15.1) et en donnons une analyse qui tient compte non seulement des particularités morphologiques, mais également du contexte interactionnel dans lequel les énoncés sont produits. La section 5.2 est un aparté sur l'utilisation – encore rare à ce niveau – de l'imparfait. Puis nous nous pencherons sur quatre phénomènes abordés dans la partie théorique et que nous analyserons en relation avec l'utilisation de la morphologie verbale: la reprise (section 15.3), l'utilisation de séquences préfabriquées (section 15.4) et la surgénéralisation (section 15.5). Dans la section 15.6, nous proposerons une synthèse qui reviendra sur la question du niveau et de la progression morphologique des élèves au cours de l'enquête.

### 15.1 Six catégories morphologiques pour l'expression du passé

L'analyse des différents emplois de la morphologie utilisée pour exprimer le passé a conduit à une répartition en six catégories, présentées dans le tableau 4. Si on reconnaît dans cette typologie une évolution des formes les plus basiques à des formes plus élaborées, il est important de spécifier qu'il ne s'agit pas là d'une classification normative en formes correctes et incorrectes.

Dans la partie qui suit, chaque catégorie sera présentée sur la base de quelques exemples tirés des interactions. C'est dans ce cadre que nous reviendrons sur les critères qui ont permis cette répartition. Notons que la catégorisation proposée ne correspond pas une tentative d'établir un itinéraire acquisitionnel, mais est motivé par des similitudes contextuelles observées sur la base des occurrences dans le discours. Le regroupement dans les catégories n'est donc pas à confondre avec les stades acquisitionnels proposés par Klein & Perdue (1997) ou Bartning & Schlyter (2004).

Classification des formes morphologiques verbales pour l'expression du passé	
<b>Catégorie I:</b> Absence de verbe	<i>«ma grand-mère et mé la plage»</i>
<b>Catégorie II:</b> Verbe au présent	<i>«au samedi nous allons le cinéma»</i>
<b>Catégorie III:</b> Absence d'auxiliaire	<i>«je lire dans ma book»</i> <i>«je (..) vu une film»</i> <i>«ce matin je (..) mangE une banane»</i>
<b>Catégorie IV:</b> Absence de participe	<i>«j'ai à la piscine»</i>
<b>Catégorie V:</b> Passé composé avec l'auxiliaire <i>avoir</i> (y compris surgénéralisation)	<i>«j'ai faire du shopping»</i> <i>«j'ai gagnE une médaille»</i> <i>«j'ai restE à la maison»</i>
<b>Catégorie VI:</b> Passé composé avec l'auxiliaire <i>être</i>	<i>«je suis allE (..) au (..) paris»</i> <i>«nous sommes allons dans le athen»</i>

Tableau 4  
Classification des formes morphologiques verbales pour l'expression du passé

L'utilisation des différentes constructions morphologiques ne dépend pas uniquement du stade d'interlangue dans lequel l'élève se trouve, mais en grande partie également du contexte interactif dans lequel elles émergent. Nous rejoignons sur ce point les travaux de Kihlstedt & Schlyter (2009) et de Howard (2002, 2007, 2017), qui mettent en évidence combien il importe de considérer l'influence de facteurs multiples sur l'emploi variable de la morphologie, «contrairement à la tendance prépondérante des recherches précédentes de ne considérer cette variation qu'à partir d'un facteur unique en ignorant d'autres sources de cette variation» (Howard 2002: 10). Dans un article plus récent, Howard (2007) parle de «grammaticalisation adaptative», notion qu'il définit de la manière suivante:

«Ce processus consiste en la découverte d'autres valeurs qu'expriment les marqueurs morphosyntaxiques dans la langue cible, de sorte qu'on observe beaucoup de variation entre l'emploi de deux ou plusieurs marqueurs pour exprimer les mêmes valeurs contextuelles jusqu'à ce que l'apprenant atteigne un niveau de maîtrise pour distinguer les valeurs contextuelles de chaque marqueur.» (Howard 2007: 212)

Comme nous l'avons vu, l'évolution entre les catégories n'est pas linéaire. Les élèves observés utilisent dans le même entretien des formes qui correspondent à différentes catégories. Parfois, un même verbe est conjugué de différentes manières au cours du même entretien, comme c'est le cas dans l'extrait 45 avec le verbe *aller*.

44 CLE **qu'est-ce que tu as fait le weekend passé?**  
 45 ILE **je (.) allE au zurich, (.) avec mon amie, (2.0)**  
 46 **et depuis (.) je (.) allE à (.) maison (.) de mon amie,**  
 47 **ja.**  
 48 CLE **et qu'est-ce que vous avez fait (.) dans sa maison**  
 49 ILE **nouS mangE de z'nacht**  
 50 CLE **aha**  
 51 ILE **+ (.)+ et depuis j'ai allE (.) à mon maison,**  
 +rire+

Exemple 45 (ILE 04, lignes 44-51)

Cet extrait semble confirmer que le choix de la forme verbale ne dépend pas uniquement du stade acquisitionnel de la locutrice, mais également de facteurs dont l'interprétation ne pourrait être ici que spéculative.

### 15.1.1 Catégorie I: Absence de verbe

La première catégorie rassemble les réponses formées de syntagmes exempts de forme verbale. Cette absence de verbe rappelle bien sûr la notion de *Nominal Utterance Organisation* utilisée par Klein & Perdue 1997 pour décrire la variété pré-basique. Constatons tout d'abord qu'il est usuel de répondre à une question sans utiliser de verbe, et que cela se produit également dans des interactions endolingues. De nombreuses questions permettent une réponse nominale, en particulier lorsqu'elles contiennent un verbe transitif, comme c'est le cas dans les trois exemples ci-dessous.

72 CLE **et qu'est-ce que tu as lu**  
 73 MIS **euhm (.) le livre à cheval (5.0)**

Exemple 46 (MIS 02, lignes 72-73)

90 CLE **vous avez mangé quelque chose de spécial**  
 91 MIS **euh spaghetti**

Exemple 47 (MIS 03, lignes 90-91)

71 CLE **et alors qu'est-ce que tu as fait (.) pendant tes vacances**  
 72 MIS **euhm (.) du skiing (.) et l'équitation**

Exemple 48 (MIS 03, lignes 71-72)



138 MIS ehm (2.0) à la piscine (.) et shopping (..)  
 139 et à (.) +sächselüte+  
 +regard > CLE+  
 140 CLE hmhm

Exemple 50 (MIS 01, lignes 137-140)

L'absence de verbe peut aussi indiquer un état. Dans l'exemple suivant, MIS utilise une stratégie semblable à celle de JOS dans l'exemple 49: elle nomme les deux éléments sémantiques pertinents – les protagonistes et le complément de lieu, et marque entre les deux la lacune lexicale par une forte hésitation et une interjection paraverbale. Ici aussi, l'énoncé ne pose pas de problème de compréhension et est ratifié par CLE (ligne 86).

83 CLE et qu'est-ce que tu as fait pour nouvel an  
 84 MIS ehm (9.0)  
 85 avec mon familleġ (1.0) ehm (..) dans le maison  
 86 CLE mhmh

Exemple 51 (MIS 03, lignes 83-86)

Dans ce type d'énoncés, l'infinitif fait son apparition en parallèle à des syntagmes nominaux. Dans l'exemple ci-dessous, le verbe *jouer* ne paraît remplir qu'une fonction sémantico-lexicale. Le syntagme *jouer à l'ordinateur* est clairement utilisé comme séquence préfabriquée morphologiquement non marquée.

60 CLE qu'est-ce que tu as fait le weekend (.) passé  
 61 DEN ehm (1.0) une match de foot, euh (.) eT devoirs, euh (..)  
 62 jouE l'ordinateur, (7.0)

Exemple 52 (DEN 04, lignes 57-59)

Dans le prochain exemple également, DEN énumère des activités en utilisant des séquences préfabriquées morphologiquement neutres (*faire des devoirs; jouer au foot*). Dans sa demande d'aide lexicale formulée à la ligne 96, il a également recours à l'infinitif allemand du verbe *apprendre* (*lernen*). Comme CLE lui propose la forme conjuguée au passé composé, DEN en fait la reprise en écho. Mais à la ligne 101, il continue son énumération en utilisant une forme verbale correspondant – au moins phonétiquement – à un infinitif. Cette interaction est intéressante à deux points de vue: d'une part elle semble indiquer que DEN planifie son énoncé à l'infinitif, puisqu'il ne se laisse pas distraire de ce projet par une réparation morphologique; d'autre part, la morphologie de cette réparation montre que CLE interprète instinctivement les infinitifs entendus comme une expression du passé.

94 CLE qu'est-ce que tu as faitġ (.) mercredi passé  
 95 DEN mhh (.) faire des devoirs euh (..) ehm (..)  
 96 wie sagt man schon wieder lernen  
 97 CLE j'ai apprisġ  
 98 DEN j'ai appris euh (.) dans le test (.) de mathématique et (..)  
 99 euh: français +voci+  
 +regard > CLE+

100 CLE **mhmh**  
 101 DEN **et (..) +jouE au foot+**  
           +hausse les épaules+  
 102 CLE **ouais**

Exemple 53 (DEN 04, lignes 94-102)

La catégorie I est utilisée en grande majorité par JOS, MIS et MAT, les élèves les plus faibles de l'étude. Mais elle subsiste de manière sporadique chez les élèves de niveau plus élevé, comme le montre l'exemple 54, dans lequel ILE se contente du pronom *nous* accompagné, à la suite d'une pause et d'une interjection, du seul substantif *film* pour exprimer qu'elle a regardé un film avec ses amis. Elle accompagne cet énoncé tronqué d'un regard vers CLE, invitant ainsi une validation.

106 CLE **qu'est-ce que tu as fait¿ (..) euh (..) le weekend dernier**  
 107 ILE **je (.) fait des devoirs, (..) et: (3.0) euh (.) deux mon,**  
 108 **deux de mon s^amis (.) allE dans mon (.) maison,**  
 109 **et nous (..) euh: +film+**  
           +regard > CLE+

Exemple 54 (ILE 03, lignes 106-109)

On observe un phénomène semblable dans les deux exemples suivants. Au moment de raconter un accident qu'elles ont eu, MIS et HEL sont dépassées par la difficulté de la tâche. MIS se contente de dire *au genou*. S'appuyant sur le contexte, elle considère cette mention comme suffisante et n'envoie aucun appel d'aide perceptible. Elle appond même au syntagme une conjonction de coordination et accompagne le mot *genou* et la conjonction *et* d'une intonation continue. L'étayage de CLE, qui intervient à la ligne 75 après cinq secondes de pause, n'a plus le caractère d'une réparation, mais correspond plutôt à une tentative de relancer le récit. Dans un contexte où il s'agit de raconter un accident, l'énoncé *au genou* paraît autosuffisant pour exprimer un état de fait relativement complexe.

71 CLE **est-ce que- (1.5) est-ce que tu as déjà eu¿ (.) un accident**  
 72 MIS **euh oui je tombE (.) à mon cheval¿**  
 73 CLE **et alors qu'est-ce qui s'est passé**  
 74 MIS **hm au genou¿ (.) +et,+ (5.0)**  
           +regard > plafond+  
 75 CLE **tu t'es blessée au genou¿**  
 76 MIS **oui**

Exemple 55 (MIS 01, lignes 71-76)

Dans l'exemple 56, HEL utilise la même stratégie d'évitement. Après avoir demandé une aide lexicale par une approximation et un geste sans équivoque, elle explique son accident de manière fortement elliptique à la ligne 131:

125 HEL **j'ai (2.0) un accident +euh+ dans- (.) euhm**  
           +montre son épaule gauche+  
 126 CLE **\*au bras¿\***  
           +montre son épaule gauche+

127	HEL	<b>+au bras+ mon (2.0) euh mon (..) mais mon- (..) +.h+ (4.0)</b> <i>+montre son épaule gauche+ +signe d'impatience+</i>
128	CLE	<b>c'est difficile à expliquer (.) l'accident</b>
129	HEL	<b>(5.0) mon euh- (..) mon +nisse+ euh</b> <i>+montre son nez+</i>
130	CLE	<b>ton nez</b>
131	HEL	<b>+nez+ nez euh (.) une fracture</b> <i>+index droit vers le haut+</i>
132	CLE	<b>ah d'acc- d'accord</b>
133		<b>au *nez* et *au bras*</b> <i>*montre nez* *montre épaule*</i>
134	HEL	<b>non +à nez+</b> <i>+montre son nez+</i>

Exemple 56 (HEL 01, lignes 125-134)

Ici encore, l'énoncé n'est pas suivi d'une réparation, mais d'une ratification et d'une demande de précision. L'objectif communicatif est atteint. Dans le contexte d'un récit d'accident, la juxtaposition des substantifs *nez* et *fracture* suffit à donner l'information principale d'un événement passé.

La plupart des réponses sans verbe conjugué que nous avons vues dans cette section ont en commun une forte dépendance du contexte et du co-texte. La réussite de ces stratégies d'évitement dépend également de la bonne volonté de l'interlocuteur.

### 15.1.2 Catégorie II: Verbe au présent

Le recours au présent pour rapporter un fait passé est fréquent dans les réponses contenues dans mon corpus. Il est notable que dans la plupart des cas, cette utilisation d'une forme sans marque du passé ne pose pas de problème communicatif. Si la morphologie verbale du passé serait obligatoire d'un point de vue formel, il est tout à fait concevable de s'en passer sur le plan discursif, au moins aussi longtemps qu'elle est impliquée par le co-texte de l'interaction. Or, dans mon enquête, la temporalité est établie dès le départ par le format de l'interview. La marque morphologique du temps verbal est contenue dans la question et continue à avoir une validité dans le discours tant qu'elle n'a pas été modifiée par l'un des intervenants. Cet ancrage contextuel est d'autant plus fort que la grande majorité des questions porte sur le passé et que les changements soudains de plan temporel en cours d'échange sont rares.

Regardons l'énoncé suivant:

37		et <b>au (..) samedi nous allons (.) +le cinéma+</b> <i>+regard &gt; CLE+</i>
----	--	--

Exemple 57 (HAJ 02, ligne 37)

Il est ambigu: l'auditeur pourrait comprendre qu'HAI va au cinéma tous les samedis ou qu'elle prévoit d'y aller le weekend suivant. Maintenant, regardons le même exemple dans son contexte:

34	CLE	<b>et alors qu'est-ce que tu as fait</b> (.)
35		<b>chez tes grands-parents</b>
36	HAI	<b>nous +(2.0)+ restE +à la maison+</b> <small>+balayage            +regard &gt; CLE+</small> <small>des yeux+            +sourire+</small>
37		<b>et au (...) samedi nous allons (.) +le cinéma+</b> <small>+regard &gt; CLE+</small>
38	CLE	<b>hmh</b>
39	HAI	<b>et (1.0) regarde une (.) +film+</b> <small>+regard &gt; CLE+</small>

Exemple 57 (HAI 02, lignes 34-39)

Cette fois, il est clair que HAI raconte ce qu'elle a fait le samedi précédent. Le cadre temporel établi par la question de la ligne 34, et en partie réitéré à la ligne 36 par ce qu'on peut interpréter comme une tentative de former un passé composé, garde sa validité dans la suite du discours et ancre la réponse de la ligne 37 dans le passé. En précisant qu'il s'agit de ce qu'elle a fait le samedi, HAI renforce l'ancrage temporel. La morphologie du passé n'aurait ici qu'un aspect normatif. Sur le plan purement communicationnel, elle est superflue.

Deux éléments semblent poser des problèmes à HAI: d'une part, elle doit résoudre une recherche lexicale concernant le jour de la semaine, recherche marquée par une pause suivant la préposition *au*; d'autre part, elle marque une hésitation avant l'expression du complément de lieu. Ici, ce n'est pas le lexique qui est problématique, mais la construction prépositionnelle qui semble lui faire défaut. HAI propose le syntagme *le cinéma* sans préposition, avec une intonation montante et un regard vers CLE pour indiquer son insécurité. En revanche, *nous allons* est prononcé d'une traite, avec la liaison phonologique requise. Il s'agit certainement d'une séquence préfabriquée.

Le singulier de l'indicatif présent est, avec l'infinitif, la forme verbale la plus morphologiquement saillante dans l'input auquel est confrontée l'apprenante L2 au début de son apprentissage (cf. section 2.8.5). C'est aussi celle qu'elle va utiliser en premier de manière active. L'utilisation du présent dans un contexte de passé sémantique n'est pas une particularité du français. Ellis & Larsen-Freeman (2006) décrivent le même phénomène pour l'anglais:

«A prominent characteristic of interlanguage in English L2 acquisition is the lack of tense marking. Unmarking in sentences such as *Last year he take the boat*, or *Yesterday he is tired* can be found regardless of the background of the speaker and constitutes a significant hurdle to overcome in L2 learning.» (Ellis & Larsen-Freeman 2006: 561)

Dans les deux exemples présentés dans cette citation, la marque temporelle est réalisée par une construction adverbiale. C'est aussi le cas dans l'exemple suivant, entendu dans une émission de la Radio Suisse romande: dans un cours de français destiné à un public de réfugiés, alors qu'il s'agit d'une activité sur l'emploi de l'imparfait, où chaque apprenant répète où il habite maintenant et où il habitait avant, une étudiante a recours à l'adverbe *avant* pour exprimer la différence sémantique entre les deux utilisations du verbe *habiter* au présent:

«J'habite en Suisse.  
J'habite avant à Madagascar.»

(RSR1, *Vacarme*, émission du mercredi 07.04.2021:  
«La langue française 3/5 – J'habitais là-bas, j'habite ici».)

Benazzo & Starren (2007) citent un exemple analogue prononcé par un apprenant hispanophone d'un niveau comparable à celui des informateurs et informatrices de la présente étude, exemple qu'ils attribuent à «la transition entre le lecte de base et la variété postbasique» (Benazzo & Starren 2007: 132):

qu'est-ce que tu fais ici? tu travailles?  
avant je [travaj] + maintenant non (Benazzo & Starren 2007: 136)

On ne trouve pas d'exemples de ce type dans mon corpus, où un adverbe tiendrait lieu de morphologie verbale de substitution. Le recours à des constructions adverbiales en accompagnement du présent pour marquer l'appartenance au passé y est fréquent, mais il s'agit en général d'une reprise, comme dans l'extrait suivant:

30 CLE et qu'est-ce que tu as fait avant l'école?  
31 MAT avant l'école euhm (.) je mange, (..) je mange qu-  
32 quelqu- (..) quelque chose euhm (..) et après je +euh+ (..)  
+mouvement main droite+  
33 vais à l'école

Exemple 58 (MAT 04, lignes 30-32)

Dans l'exemple ci-dessus, au contraire de l'apprenante malgache, MAT n'aurait pas eu besoin de répéter *avant l'école* pour que son discours soit cohérent. Le cadre temporel se trouvant dans la question, un énoncé au présent aurait automatiquement été situé dans le passé. Mais par la reprise du complément de temps et l'utilisation du connecteur *et après*, DEN gagne du temps et structure son discours.

Les nombreuses hésitations qui rythment ce dernier extrait semblent concerner la morphologie verbale. MAT marque une mini-pause avant le premier *je mange*, puis fait une nouvelle pause qui pourrait correspondre à la recherche de la morphologie du passé, mais finit par continuer

son énoncé au présent. Son hésitation est encore plus marquée avant de prononcer *vais*. Elle est accompagnée d'un mouvement de la main qui semble indiquer l'idée de direction que comporte le verbe *aller*, mais qui pourrait aussi être interprété comme une marque de l'appartenance au passé.

Dans l'exemple 59, ILE montre par son aparté au *perfekt* qu'elle planifie une réponse au passé. On remarque dans cet extrait qu'elle utilise une forme neutre du verbe *faire* en début d'énoncé, qui pourrait correspondre au présent, une forme intermédiaire sans auxiliaire et un passé composé correctement formé pour le verbe *téléphoner*. L'expression *écouter de la musique* semble correspondre à une séquence préfabriquée mémorisée comme telle.

39 ILE **hier**: (2.0) **°was habe ich gemacht°** (1.0)  
 40 **hier** je (.) fais (..) de le devoirs et (.) je me (2.0)  
 41 **écoutE de la m- musique (..) et: (..) j'ai téléphonE con**  
 42 **mon amie**

Exemple 59 (ILE 01, lignes 35-38)

Les hésitations qui précèdent une forme verbale peuvent avoir une durée importante. Dans l'exemple 60, HEL marque une pause de dix secondes avant de prononcer *allons*. Alors que dans le reste de l'interview, elle utilise de nombreux passés composés conformes, elle bute ici sur la première personne du pluriel du verbe *aller*, qui semble moins accessible, et propose le présent. Impossible de reconstruire le cheminement cognitif parcouru pendant dix longues secondes, mais la place de la pause semble indiquer qu'il concerne la morphologie verbale: HEL finit par utiliser la forme passe-partout de l'indicatif présent.

89 CLE **et alors qu'est-ce que tu as fait (.)**  
 90 **pendant les dernières<sub>z</sub> vacances (.) les vacances d'été**  
 91 HEL **eah pendant les vacances d'été** (3.0) **euhm** (2.0)  
 92 **mes soeurs +mon papa+ et moi +(10.0)+ allons** dans la (.)  
                   +regard > CLE+      +regard dans le vide+  
 93 **+greece+**  
                   +regard > CLE+

Exemple 60 (HEL 01, lignes 89-93)

En résumé, on constate que l'utilisation du présent correspond le plus souvent à une forme passe-partout, par laquelle l'élève recourt à une forme morphologique saillante dans l'input. Les séquences analysées peuvent en général être interprétées comme des stratégies d'évitement de la marque morphologique du passé. Dans certains cas, l'élève marque une hésitation avant de prononcer la forme verbale, mais la plupart du temps, le pronom personnel et la forme de l'indicatif présent sont prononcés d'une traite, ce qui fait penser qu'il pourrait s'agir d'une mémorisation de la forme du présent sous forme de séquence préfabriquée.

### 15.1.3 Catégorie III: Absence d'auxiliaire

La troisième catégorie rassemble des formes à première vue contradictoires. Les unes contiennent un infinitif (*je lire dans ma book*, DEN 01, ligne 63), les autres un participe passé (*je (..) vu une film*, ILE 03, ligne 82). Pour les verbes du premier groupe et le verbe *aller*, la forme homophone pourrait correspondre aux deux (*je (..) je mangE une banane / je allE à l'école*, ILE 04, lignes 06-07). Ces différentes formes ont cependant plusieurs choses en commun. Tout d'abord une réalisation du sujet, la plupart du temps d'un pronom-sujet. Ensuite une absence d'auxiliaire. Finalement, l'utilisation d'une forme verbale neutre en guise de passe-partout. Le phénomène de l'omission de l'auxiliaire a souvent été observé (Perdue 1993; Bartning & Schlyter 2004; Prevost & White 2000; Thomas 2017), comme le commentent Bassano et al. (2001):

«Ainsi, le passé composé se forme de façon similaire en français et en allemand, avec le participe passé précédé d'un auxiliaire généralement inaccentué. Cette configuration favorise l'omission de l'auxiliaire aux premières étapes de l'acquisition, un phénomène depuis longtemps attesté.» (Bassano et al. 2001, 96)

L'omission de l'auxiliaire est un phénomène que Klein & Perdue (1997) attribuent à l'*Infinite Utterance organisation* et que Bartning & Schlyter (2004) évoquent comme caractéristique de leur stade post-initial.

Il y a une différence notable dans les trois exemples cités plus haut. Alors que dans le premier (*je lire dans ma book*), la forme verbale survient directement après le pronom-sujet, dans les deux autres, l'élève marque une hésitation perceptible entre le pronom et la forme verbale, phénomène que nous avons déjà constaté dans la dernière section avec les verbes au présent. Une telle pause inter-propositionnelle est fréquente dans mon corpus. Une analyse succincte de l'ensemble des occurrences semble indiquer que les élèves du niveau A2 sont plus propices à marquer une pause que les élèves attribués au niveau A1. Ainsi, dans les exemples suivants, JOS et MIS ne font pas de pause prosodique, alors qu'ILE et HAJ en font une.

84	JOS	hm (.) je, (.) <span style="border: 1px solid black; padding: 2px;">je et mon father dormi</span>	Exemple 61 (JOS 02, ligne 84)
05	MIS	hmm (3.0) euhm <span style="border: 1px solid black; padding: 2px;">je faire</span> euh (.) mes devoirS	Exemple 62 (MIS 02, ligne 05)
113	ILE	et: (2.0) <span style="border: 1px solid black; padding: 2px;">nous (..) fait de: (..) spaziergänge</span>	Exemple 63 (ILE 01, ligne 113)
39	HAJ	(4.0) <span style="border: 1px solid black; padding: 2px;">mes grands-parents (..) visitE moi</span>	Exemple 64 (HAJ 03, ligne 39)

Quelle importance accorder à cette distinction? Se pourrait-il que dans les énoncés sans pause, l'apprenant utilise par automatisme une forme non fléchie, alors que les formes verbales entrecoupées d'une hésitation prosodique indiqueraient une recherche morphologique? Si cette interprétation reste spéculative, nous allons essayer de l'étayer dans cette section en présentant quelques cas particuliers. Remarquons déjà que dans l'exemple 63, ILE prononce le /z/ du *nous*, comme pour produire la liaison avec un auxiliaire non réalisé. Dans l'exemple 64, l'obstacle auquel se heurte HAJ ne concerne pas seulement la morphologie du participe passé, mais également l'insertion du pronom complément d'objet, qu'elle réalise finalement sous forme de pronom tonique.

Pour ce qui est de la fréquence de la forme sans auxiliaire, on ne constate pas de progression entre élèves faibles et élèves plus avancés. Tous les élèves l'utilisent de manière récurrente. Mais les raisons peuvent être différentes d'une personne à l'autre. Dans l'exemple 65, il est probable que JOS, qui est hispanophone, calque la forme *je visité* sur la forme analogue espagnole *yo visité*, qui correspond à l'*indefinido*, un temps verbal proche du passé simple en français mais, au contraire de ce dernier, encore activement utilisé à l'oral. Cela expliquerait qu'il prononce cette forme sans pause prosodique.

120 JOS also (..) je visitE con mon ami ma grand-mère

Exemple 65 (JOS 01, ligne 120)

Ce n'est pas la seule fois que JOS a recours à des verbes espagnols à l'*indefinido*, mais dans les trois autres cas, il le fait pour exprimer le passé du verbe *aller*: «je fuis con el (.) con ma ami en el cinéma» (JOS 01, ligne 77); «je fué (.) à mon ami» (JOS 02, ligne 19); «ai joue (.) des vidéos eT fué (.) euh (.) pérou» (JOS 02, ligne 27).

L'exemple suivant est intéressant, dans le sens où il montre une recherche morphologique particulièrement intense. HEL marque une longue hésitation après avoir nommé les protagonistes. Elle semble rechercher la forme adéquate du verbe *comprendre*. Comme on le voit dans les illustrations 16 et 17, elle forme plusieurs fois le phonème /c/ des lèvres de manière muette. Elle finit par proposer l'infinitif, mais indique par une forte intonation montante et par son attitude mimogestuelle – en particulier un regard interrogatif vers CLE et les sourcils froncés (illustration 18) – qu'elle n'est pas satisfaite de la morphologie choisie.

37 HEL euhm (..) ma maman et (.) moi (.) euhm (5.0)

38 +comprendre?+

+se penche vers CLE avec un regard interrogatif en fronçant les sourcils+

39 CLE hmhm

40 HEL euhm (.) le +textež+

41 CLE *+regard > CLE+*  
*+acquiesce de la tête+*

Exemple 66 (HEL 02, lignes 37-38)



Illustration 16  
(5.0), ligne 37



Illustration 17  
(5.0), ligne 37



Illustration 18  
«comprendre», ligne 38

CLE ne répond pas à l'appel d'aide et se contente de manifester par une onomatopée qu'il a compris ce qu'elle voulait dire (ligne 39). Cet exemple indique que lorsqu'une forme fléchie fait défaut, le recours à l'infinitif est une stratégie qui permet la compréhension et n'entrave pas la communication.

D'autres exemples d'auto-réparations auto-initiées semblent signaler la recherche d'un participe passé. Dans le prochain exemple, ILE veut former le passé composé du verbe *dormir*, qu'elle forme sans auxiliaire. Mais elle change de trajectoire élocutive en cours de route et opte pour un autre verbe, dont le participe passé est plus accessible.

69 ILE **et: je: (1.0) dorm- (.) je restE à la maison de mon (.) +amiS+**  
*+regard > CLE+*

Exemple 67 (ILE 01, ligne 69)

Ce sont aussi des auto-réparations morphologiques qui nous interpellent dans l'extrait ci-dessous. HEL utilise d'abord le participe seul (ligne 06), puis se corrige de manière ostentatoire en marquant la correction de l'interjection *nei* (*non*) et en accentuant l'auxiliaire *a* (ligne 08). Cette réparation morphologique amène une modification du sujet de l'énoncé: ce n'est plus *ma maman et moi*, mais seulement *ma maman* qui a bricolé. Il s'agit peut-être pour HEL d'éviter l'auxiliaire pluriel qui pourrait lui poser problème. Automatiquement, CLE reprend l'énoncé à la 2<sup>e</sup> personne du pluriel, interprétation qui est validée par HEL.

05 CLE **qu'est-ce que tu as fait (.) ce weekend**  
06 HEL **euhm (..) ah euhm (.) mon- ma maman et moi euhm (.) bricolE**  
07 CLE **mhmh**  
08 HEL **eu nei (.) m'maman (.) a bricolE**  
09 CLE **vous avez +bricolé+**

HEL *+acquiesce de la tête+*

Exemple 68 (HEL 03, lignes 05-08)

L'utilisation de différentes formes ne disparaît pas lorsque les élèves utilisent l'auxiliaire, ce que nous allons voir dans les sections V et VI. Mais d'abord, penchons-nous sur un cas particulier, où quelques apprenants utilisent l'auxiliaire sans participe.

#### 15.1.4 Catégorie IV: Absence de participe

L'absence de participe passé correspond à une forme peu fréquente dans mon corpus, mais intéressante dans le sens où dans ce cas, l'auxiliaire se voit attribuer une portée sémantique qu'il n'a pas habituellement. Dans les seules occurrences, il s'agit d'une omission du verbe *aller*:

54 MIS (.) +euh (1.0)+ **j'ai à la piscine** (.)  
*+regard vers le haut à gauche+*

Exemple 69 (MIS 01, ligne 54)

60 ILE euh: nous avons euh (.) **claire's et starbuck's**

Exemple 70 (ILE 02, ligne 60)

Cette forme reste difficilement classable dans les catégories proposées. Le fait qu'elle n'apparaisse que rarement et, hormis pour le dernier exemple, uniquement dans le discours de MIS, fait d'elle une forme marginale. Mais elle nous semblait suffisamment intéressante pour être citée ici.

#### 15.1.5 Catégorie V: Passé composé avec l'auxiliaire avoir

Nous avons placé dans cette catégorie toutes les séquences dans lesquelles le sujet et l'auxiliaire *avoir* sont réalisés, indépendamment du fait que le participe soit correctement formé ou non. À partir du moment où l'auxiliaire est réalisé, il est presque toujours accompagné d'un sujet ou d'un pronom-sujet. Il n'y a dans mon corpus que deux occurrences où le passé composé avec auxiliaire est formé sans sujet, et il s'agit les deux fois d'un cas spécial. Dans le premier exemple, l'omission du sujet est vraisemblablement due à l'influence de l'espagnol, la L1 de JOS, où le pronom-sujet n'est pas obligatoire.

20 JOS euhm con mon ami (.) **ai jouE** (.) basket

Exemple 71 (JOS 02, ligne 20)

Dans le deuxième cas, HAJ ne répète pas le pronom-sujet qu'elle a déjà utilisé en début d'énoncé:

72 HAJ et j'ai (.) aussi resté +à la maison+ et **ai rencontrE** ma (..) tante et ma grand-père

Exemple 72 (HAJ 01, ligne 72)

Comme nous l'avons vu dans la section 2.2.3, ce type d'anaphore zéro est correcte en français lorsqu'on est en présence de «suites d'événements liés par des relations de dépendance» (Lambert et al. 2008: 17), ce qui est le cas ici.

L'auxiliaire est donc dans la grande majorité des cas réalisé avec le pronom-sujet. De plus, les élèves ont souvent tendance à faire la liaison. Il n'y a dans mon corpus que deux occurrences dans lesquelles la forme *je + ai* est réalisée sans liaison, dont la suivante. Tout porte donc à penser que *j'ai* est acquis sous forme de séquence préfabriquée.

96 DEN pff (.) euh (..) **je ai (.) jouE** au foot

Exemple 73 (DEN 03, lignes 96)

De même, la forme *nous avons* est généralement réalisée par les élèves avec la liaison phonologique entre le pronom-sujet et l'auxiliaire. Dans l'exemple qui suit, HEL commence par prononcer le pronom nous avec le /z/ final, puis se reprend et prononce *nous avons* avec la liaison /z/.

82 HEL euh après (.) **nous-** nous\_avons jouE (.) du- euh  
83 **+vidéo+** (..) vidéo (..) **+spiele+**  
+regard > CLE+ +regard > CLE, fronce les sourcils+

Exemple 74 (HEL 01, lignes 82-83)

Dans l'exemple ci-dessous, on constate une construction en trois étapes: le pronom-sujet seul avec une intonation continuative (ligne 88), puis le pronom et l'auxiliaire reliés par une liaison et suivis d'une nouvelle intonation continuative (ligne 88), et finalement la forme complète (ligne 89). HEL construit la forme verbale selon une logique d'assemblage morphologique.

88 HEL **et (.) nous, (.) nous\_avons, (.)**  
89 **nous\_avons fait une promenade**

Exemple 75 (HEL 06, lignes 88-89)

Le participe passé utilisé avec un auxiliaire ne correspond pas toujours à la norme. Les élèves ont encore souvent recours à des formes passe-partout. Dans l'exemple suivant, HAJ conjugue deux fois le verbe *apprendre* au passé composé avec deux formes différentes en guise de participe passé. La première occurrence est précédée d'une hésitation. La deuxième occurrence est prononcée sans pause. On constate qu'il peut s'agir ici d'une reprise de l'infinitif proposé par CLE dans une structure morphologique différente.

43 CLE **et qu'est-ce que tu as fait d'autre pendant le weekend**  
44 HAJ **j'ai (.) apprend** pour le (.) test  
45 CLE **mhmh**  
46 HAJ **j'ai fait le (..) uni test**  
47 CLE **pour le français?**  
48 HAJ **oui**  
49 CLE **et qu'est-ce que vous deviez (.) apprendre**

50 HAJ j'ai apprendre le vocabulaire (.) et le grammaire  
 51 et (1.0) oui.

Exemple 76 (HAJ 06, lignes 43-51)

On reconnaît un phénomène comparable, mais cette fois avec une forme fléchie au présent de l'indicatif, dans l'exemple suivant, où HAJ a à deux reprises recours à la 1<sup>re</sup> personne du présent de l'indicatif pour former le participe passé.

22 HAJ j'ai (1.0) mange (..) le (1.0) pain avec le (.) nutella  
 23 et j'ai bois le lait

Exemple 77 (HAJ 01, lignes 22-23)

L'auto-réparation auto-initiée qu'on trouve dans l'exemple suivant montre un balayage morphologique:

51 HEL et (.) mon papa et moi (1.5) euhm (..)  
 52 avons mange- (.) mangE | du le euh (.) raclette

Exemple 78 (HEL 02, lignes 51-52)

On retrouve un phénomène analogue dans l'exemple 79. HEL commence par la forme *nous avons faire*, qu'elle prononce sans marquer d'hésitation. À la ligne 22, elle commence la conceptualisation par de nombreuses hésitations et des pauses de plusieurs secondes: au vu de l'énoncé qui suit, on peut penser qu'elle se heurte à deux problèmes parallèles: la forme du passé composé du verbe *être* et le mot *garçon*. Elle se lance dans la solution du premier problème: former le passé composé. Elle marque une élongation prosodique sur l'auxiliaire *a* et fait une pause, puis opte pour l'infinitif *être* (ligne 23). À la ligne 26, HEL fait une nouvelle tentative de prononcer le participe passé du verbe *être*, tentative précédée de plusieurs marques d'hésitation. Mais elle abandonne sa tentative à la ligne 27 pour proposer à nouveau l'infinitif comme passe-partout. Ce balayage morphologique précède une recherche lexicale portant sur le mot *garçon*. Cette recherche semble prioritaire pour HEL, qui à la ligne 24 émet une interjection d'impatience en fermant fort les yeux, ce qui va provoquer une hétéro-réparation de la part de CLE. À partir de là, comme la forme défailante du passé composé n'a pas mené à une réparation de la part de CLE, elle l'utilise encore deux fois (lignes 28 et 31), cette fois sans hésitation notable. Dans toute la séquence, elle est occupée par des recherches lexicales. Si ces dernières conduisent à des réparations de la part du locuteur expert, les erreurs de morphologie verbale ne sont pas relevées par celui-ci. Les appels d'aide ou de confirmation qu'HEL lance à CLE concernent d'ailleurs toutes des entrées lexicales: on constatera en particulier les regards aux lignes 21, 27, 28 et 32.

21 HEL euhm (.) nous avons faire une (.) +théâtre!  
+regarde > CLE+  
 22 euhm euhm (2.0) oui (4.0) euhm (.) atnan (3.0) euhm  
 23 ahh (.) atnan a: (..) être (.) u- euhm (1.0) un (1.0)

24		<b>+ahh+</b> <i>+ferme fort les yeux+</i>
25	CLE	<b>un garçon?</b>
26	HEL	<b>+oui+ oui (.) euhm (..) l- laura (.) euhm (.) a ét- eh (.)</b> <i>+ geste approbatif de la main+</i> <i>+ regarde CLE+</i>
27		<b>a être +une garç-+ (.) un garçon,</b> <i>+regard &gt; CLE+</i>
28		<b>et ivana (..) a être (.) euhm (..) une (.) +fille.+</b> <i>+regard &gt; CLE+</i>
29	CLE	<b>mhmh</b>
30		<b>et toi quel était ton rôle</b>
31	HEL	<b>euhm (..) j'ai être (.) euhm (1.0) euhm (1.0) euhm le</b>
32		<b>le (..) +erzähler+</b> <i>+accent français exagéré+</i> <i>+tend main droite ouverte vers l'avant+</i> <i>+regard &gt; CLE+</i>
33	CLE	<b>le narrateur</b>
34	HEL	<b>+le narrateur+</b> <i>+imite prononciation de manière exagérée+</i>

Exemple 79 (HEL 02, lignes 21-34)

Dans de nombreux cas, les élèves forment le passé composé de manière correcte. Là aussi, on trouve aussi bien des formes verbales prononcées d'une traite que des occurrences avec une pause prosodique entre l'auxiliaire et le participe.

73	HAI	<b>euhm j'ai (4.0) visitE le (..) course +de danse+</b> <i>+regard &gt; CLE+</i>
----	-----	---

Exemple 80 (HAJ 03, ligne 73)

Aucun des exemples que nous avons analysés dans cette section ne contenait de négation. Dans mon corpus, les élèves n'utilisent que peu d'énoncés négatifs. Les rares occurrences semblent confirmer l'hypothèse d'une acquisition du noyau verbal *pronom (+ne) + auxiliaire (+pas)* sous forme de séquence préfabriquée, même si l'ordre des mots reste aléatoire, comme le montre l'exemple 82:

170	DEN	<b>dans les vacances non (.) je n'ai pas (.) faire du sport</b>
-----	-----	---

Exemple 81 (ILE 02, lignes 146)

146	ILE	<b>je n'ai fait pas (.) quelque chose (..) spécial</b>
-----	-----	--

Exemple 82 (ILE 02, lignes 146)

Nous avons également placé dans cette catégorie les surgénéralisations de l'auxiliaire *avoir* pour les verbes *aller* et *rester*. Nous allons revenir sur ce cas spécial dans la section suivante.

### 15.1.6 Catégorie VI: passé composé avec l'auxiliaire *être*

Cette catégorie rassemble tous les exemples dans lesquels les élèves réalisent le passé composé avec l'auxiliaire *être*. Il s'agit d'une forme qui apparaît encore relativement peu dans mon corpus. Cette catégorie nous amène à nous pencher sur le cas particulier du verbe *aller*, qui s'avère être

de loin le verbe de loin le plus utilisé par les informateurs et les informatrices de ma recherche avec environ un quart des occurrences catégorisées. Sur les dix-huit verbes qui apparaissent au moins trois fois dans mon corpus, seuls deux sont conjugués avec l’auxiliaire *être*: il s’agit des verbes *aller* et *rester*.

Alors qu’il est le plus utilisé, *aller* est également le verbe qui parcourt l’évolution la plus complexe, comme le montre le tableau 5.

I		II	III	IV	V		VI
pas de verbe	chunk	présent	pas d’aux.	pas de p.p.	passe-partout	aux. avoir	aux. être
à la piscine MIS 01, 138	alle dans grand lac DEN 03, 77	je vais n’italie MAT 01, 55	je (.) alle à zurich ILIE 02, 46	j’ai à la piscine MIS 01, 54	j’ai vais visitE le eiffelturm HAJ 04, 43	j’ai alle au badi ILE 06, 32	je suis alle au paris HAJ 04, 30

Tableau 5  
Stades du verbe aller

Il s’agit pratiquement du seul verbe utilisé dans des énoncés sans verbe (catégorie I) et dans les énoncés sans participe passé (catégorie IV). Dans ces cas-là, l’idée de mouvement semble être absorbée par d’autres éléments sémantiques de la phrase, ici la préposition *à*.

Avec le verbe *aller*, la forme du présent est souvent utilisée pour exprimer le passé, probablement parce qu’elle a été, en tout cas en partie, mémorisée sous forme de bloc préfabriqué. JOS, MIS et MAT n’utilisent pratiquement que la forme du présent prononcée *je vais* ou *je va* lorsqu’ils répondent à des questions au passé. La surgénéralisation de l’auxiliaire avoir dans *j’ai allé* semble être un passage obligé pour chaque apprenant: elle apparaît de manière récurrente dans le discours des quatre autres informateurs et informatrices. Seules HEL et HAJ forment quelques fois, vers la fin de l’enquête, le participe passé du verbe *aller* avec l’auxiliaire *être*.

Regardons de plus près un extrait dans lequel trois verbes sont conjugués avec l’auxiliaire *être*.

- 62 CLE tu es restée à zurich?  
63 HAJ oui et (..) ma (..) grand-mère (..) à (..) +luzern+ (..)   
+regard > CLE+
- 64 visitE mon famille  
65 CLE mhmh  
66 HAJ et il (3.0) wie +sagt man übernachten+   
+regard > CLE+
- 67 CLE elle est restée?  
68 HAJ oui elle est restE (..) à la +maison+ et (..) nous +(4.0)+   
+regard > CLE+ +mouvement de va-et-vient des yeux+   
+compte sur ses doigts+
- 69 nous sommes alle (..) dans (..) le +cinéma+ et (..)   
+regard > CLE+
- 70 nous (..) regardE (..) +une+ (..) film (1.0) en tamilç   
+regard > CLE+
- 71 CLE ahah  
((...))
- 89 HAJ et (..) après nous (..) sommes alle (1.0) au restaurant

et mangÉ (.) +ensemble?+  
 +regard > CLE+  
 +acquiesce de la tête+

Exemple 83 (Une film en tamil, HAJ 05, lignes 62-90) **VIDÉO**

Le premier cas – *elle est restÉ*, ligne 68 – est la reprise d'une réparation lexicale proposée par CLE. Observons les deux occurrences de *nous sommes allÉ*. À la ligne 68, HAJ commence un nouveau syntagme par le pronom *nous*. Puis elle fait une pause de quatre secondes pendant lesquelles elle regarde devant elle en oscillant des yeux et compte sur ses doigts. On peut supposer qu'elle est en train de conjuguer mentalement le verbe *aller* au passé composé. Elle prononce *nous sommes allées* de manière légèrement hachée et sans liaison entre auxiliaire et participe, mais sans pause particulière. L'intonation qu'elle utilise (accentuation sur une syllabe intermédiaire et sur la terminaison) suggère qu'elle se remémore une forme verbale apprise dans une table de conjugaison. Malgré cette longue recherche morphologique, elle ne regarde pas CLE pour demander confirmation après la forme verbale, mais porte son regard vers lui seulement sur le mot *cinéma*. Entre la ligne 71 et 88, HAJ va expliquer pendant 45 secondes de quel film il s'agit. Mais elle ne perd pas le cours de son histoire et la termine aux lignes 89-90 par une dernière information qu'elle marque par une intonation montante, un regard vers CLE et un mouvement de tête qui indiquent la fin du tour de parole. La forme *nous sommes allées* est prononcée de manière plus fluide. HAJ fait encore une courte pose entre le pronom-sujet et l'auxiliaire, mais prononce la forme verbale d'une traite, même si elle ne réalise pas la liaison.

On peut bien sûr se demander dans quelle mesure les formes *je suis allé-e* et *nous sommes allé-es* sont mémorisées sous forme de séquences préfabriquées. C'est une question sur laquelle nous reviendrons à la section 15.4.

## 15.2 Emploi de l'imparfait

Au moment de la récolte des données, l'introduction formelle de l'imparfait n'avait pas encore eu lieu dans le manuel *dis donc!*. Les élèves n'étaient donc sensés connaître que le passé composé comme temps du passé. L'acquisition de la différence aspectuelle entre passé composé et imparfait – un apprentissage particulièrement fastidieux pour des apprenants germanophones – ne commencera que plus tard. On s'attendrait donc à ce qu'il n'y ait aucune occurrence d'imparfait dans mon corpus. Il y en a peu, il est vrai. Mais les seules occurrences me semblent valoir la peine d'être présentées ici.

Dans l'exemple suivant, JOS, qui au demeurant a beaucoup de peine avec la morphologie verbale en général, forme deux imparfaits non seulement morphologiquement corrects, mais également

utilisés à bon escient. Il raconte l'expérience qu'il a faite dans le restaurant *Blinde Kuh* à Zurich, où l'on est placé dans une salle obscure et où les repas sont servis par un personnel non-voyant. Voulant dire qu'il ne savait pas ce qu'il mangeait, il commence son énoncé par *je savais*, alors que pour reformuler sa pensée en allemand à la ligne 162, il utilise le *perfekt*. On pense bien sûr à l'influence de l'espagnol qui a aussi un imparfait. Mais *sabía* et *savais* sont phonétiquement si différents qu'on peut se demander d'où lui vient cette inspiration. Il est bien sûr possible que l'enseignante utilise cette forme en classe. De même, *yo sentaba* est phonétiquement relativement éloigné du *je sentais* de la ligne 166. Pour trouver cette forme, JOS effectue une recherche morphologique. Pour un élève qui dans le reste des entretiens utilise peu le passé composé et fait souvent référence au passé en utilisant le présent grammatical, cet emploi de l'imparfait peut paraître surprenant.

- 158 JOS ah (.) euhm (.) je vais +à+ (1.0) euh (1.0)  
+pouce gauche par-dessus d'épaule+
- 159 de restaurant blinde kuh
- 160 CLE mhmh
- 161 JOS je savais (.) euh  
+léger non de la tête+
- 162 wie sagt man ich habe nicht gewusst was ich gegesset han
- 163 CLE tu savais pas ce que tu mangeais?
- 164 JOS ja
- 165 CLE et tu as pu (.) \*deviner\* ce que tu mangeais ou c'était,  
\*geste main vers la bouche\*
- 166 JOS je sent- +euh je sentais+ (1.0) orange èh?  
+geste main vers la bouche+
- 167 CLE okay

Exemple 84 (JOS 02, lignes 158-167)

En ce qui concerne ILE, on peut certainement attribuer son utilisation suivante de l'imparfait à ses deux langues premières, l'italien et le portugais.

- 85 CLE est-ce que tu as déjà (.) eu un accident
- 86 ILE oui je (2.0) fais (.) et je (..) also +stegge abegekeit+  
+regard > CLE+
- 87 CLE tu es tombée dans l'escalier?  
 ((...))
- 94 ILE +(..)+ et depuis je (.) quatre semaines (.) pouvais (..)  
+acquiesce de la tête+
- 95 faire de la +gymnastique?+  
+regard > CLE+

Exemple 85 (ILE 01, lignes 85-95)

Izquierdo (2009: 588) met en évidence la possibilité de transferts positifs de la L1 vers la L2 dans le cas d'analogies fonctionnelles entre les deux langues: ses apprenants hispanophones, qui disposent, dans leur L1, d'un système de référence au passé plus ou moins analogue au français, ne sur-emploient pas le passé composé, contrairement aux apprenants anglophones qui n'ont pas, dans leur L1, un temps équivalent à l'imparfait:

«Dans leur L1, les apprenants hispanophones font, de manière systématique, une différenciation entre les valeurs de l'habitude, de la répétition, de la progression et de la continuité de l'imparfait. Ils font aussi une différenciation entre ces valeurs et la valeur aspectuelle du passé composé. Il est possible que les représentations internes que les hispanophones possèdent du sens et de la forme des aspects grammaticaux dans leur L1 facilitent la compréhension, la rétention et l'accès aux valeurs aspectuelles des formes langagières équivalentes dans la L2. Il est possible également que ces représentations contribuent à éviter le confinement de l'imparfait à une seule valeur aspectuelle, comme il semble se produire chez les apprenants qui n'ont pas l'imparfait dans leur L1.» (Izquierdo 2009: 604-605, cité par Hadermann & Ruyffelaert 2014: 1037)

Nous avons aussi essayé de trouver des exemples où le présent remplacerait l'imparfait, ce qui nous aurait permis de confirmer ce que semble démontrer la recherche auprès d'apprenants plus avancés (Bartning & Schlyter 2004; Thomas 2020):

«L'imparfait est souvent remplacé par une forme du présent, même à des niveaux avancés [...], le passé composé est considéré par les apprenantes comme le temps du passé par excellence en français. Ainsi, l'opposition passé composé / présent pourrait être suffisante pour exprimer les contrastes nécessaires.» (Thomas 2020: 156)

Mais les exemples sont trop rares pour pouvoir y trouver une régularité. Présentons seulement deux extraits où il nous semble que cette interprétation peut éventuellement être appliquée.

Dans l'exemple 86, HEL marque une longue pause de réflexion avant de dire *je suis mal*. Mais son froncement de sourcils indique que son énoncé ne lui plait pas. Elle le reformule en allemand en utilisant le prétérit.

144	CLE	<b>et qu'est-ce que tu as *faitç* (.) le weekend dernier</b>
145	HEL	<b>+pff (1.0)+ euhm (1.0) euhm dans le weekend dernier euhm</b> <i>+regard &gt; plafond+</i>
146		<b>euhm (1.0) euhm (..) je suis +mal?+ (.)</b> <i>+regard &gt; CLE, fronce les sourcils+</i>
147		<b>also ich war krank</b>
148	CLE	<b>tu étais maladeç</b>
149	HEL	<b>oui</b>

Exemple 86 (HEL 04, lignes 144-149)

Si dans l'exemple précédent, il est relativement spéculatif de penser qu'HEL utilise un présent pour l'imparfait, les choses me semblent plus claires dans l'exemple suivant. Ici, HAJ formule son énoncé au passé composé pour les verbes d'action, mais utilise le présent pour l'explication de la ligne 53, qui normalement devrait être à l'imparfait.

51	HAI	<b>euhm (..) j'ai (..) alleç (..) jé le- (..) chez ma tante</b>
52		<b>parce que mon (..) parents ne c'est pas à la maison?</b>

Exemple 87 (HAJ 01, lignes 51-52)

Devant un si petit nombre d'exemples, il paraît hasardeux de tirer des conclusions. Mais il nous semble crédible que les élèves développent un sens de l'imparfait avant d'être confrontés à ce

temps verbal de manière scolaire. C'est sûrement vrai pour les élèves qui parlent une langue latine – et l'exemple de JOS montre que ce sens peut se mettre en place très tôt dans l'apprentissage.

### 15.3 La reprise

On rencontre de nombreux cas de reprise dans mon corpus. Nous en avons déjà vu quelques-unes dans ce qui précède. Dans certains cas, elle était utilisée par l'apprenant pour manifester son incompréhension d'un élément d'une question:

200 CLE +tu as fait des devoirs+  
201 JOS devoirs

Exemple 88 (JOS 02, lignes 200-201)

D'autres fois, des constructions adverbiales étaient reprises par l'élève pour faciliter son entrée dans le tour de parole (nous reviendrons sur ce type de reprise au chapitre 16):

06 CLE qu'est-ce que tu as fait ce weekend  
07 MAT euh ce weekend je, (.) j'ai une tournée (.) du foot et  
08 je gagnE le (.) euh deuxième place

Exemple 89 (MAT 05, lignes 06-08)

30 CLE et qu'est-ce que tu as fait avant l'école?  
31 MAT avant l'école euhm (.) je mange, (..) je mange qu-

Exemple 90 (MAT 04, lignes 30-31)

Dans ce qui suit, nous allons analyser quelques cas spécifiques qui concernent tous la morphologie verbale. Dans l'exemple suivant, JOS reprend le participe proposé dans la question de la ligne 82, ce qui lui permet d'amorcer sa réponse. Mais il se heurte à un problème lexical et continue sa réponse en allemand, ce qui amènera une hétéro-correction de la part de CLE (ligne 85), qui cette fois ne mène pas à une reprise mais à une ratification de la part de JOS (ligne 86).

82 CLE vous avez mangé  
83 JOS oui (.) mangE euh (.) euh (..) schwein  
84 aso ich weiss nicht wie man es sagt  
85 CLE du, du porc  
86 JOS mhmh

Exemple 91 (JOS 02, lignes 82-86)

Dans le prochain exemple, MAT utilise deux formes différentes pour le même verbe: un passé composé correctement formé à la ligne 72 et une forme sans auxiliaire à la ligne 80. Cette différence peut éventuellement être attribuée au fait que dans le premier cas, il s'agit d'une reprise du passé composé contenu dans la question, mais adapté à la 1<sup>re</sup> personne du singulier. À la ligne 80, après trois tours de parole intermédiaires, MAT a une hésitation sur le mot *médaille* et le

cherche sur la fiche qu'il a devant les yeux. Ses nombreuses hésitations et deux faux départs indiquent que cette recherche lexicale lui occupe l'esprit. Dans ce contexte, la réalisation de la forme verbale reste défailante.

- 71 CLE **est-ce que tu as déjà (...) gagné (...) un prix (...) ou une médaille**  
 72 MAT **euhm (...) j'ai gagnE une médaille**  
 (...) )  
 79 CLE **c'était pour le sport? (...) ou euh,**  
 80 MAT **ah euh je, (...) je euh (...) gagnE +euh+ ce médalle (...) euhm**  
 +cherche le mot «médaille» sur la fiche+  
 81 **une (...) match (...) de foot**

Exemple 92 (MAT 01, lignes 71-81)

Certaines reprises font suite à une demande d'étayage, comme dans l'exemple ci-dessous que nous avons déjà vu plus haut, où DEN demande en allemand comment on peut traduire le verbe *lernen* (*apprendre*). CLE propose comme candidat la forme de la 1<sup>re</sup> personne du singulier du passé composé, que DEN reprend pour poursuivre son énoncé. Nous avons vu dans la partie théorique que Dausendschön-Gay (1995: 36) appelle ce phénomène «ratification de la proposition» de l'interlocuteur, alors que Py (2004: 127) parle de *prise*, donc d'une «répétition plus ou moins fidèle de l'input».

- 96 DEN **wie sagt man schon wieder lernen**  
 97 CLE **j'ai appris**  
 98 DEN **j'ai appris euh (...) dans le test (...) de mathématique et (...)**

Exemple 93 (DEN 04, lignes 96-98)

C'est aussi une ratification du candidat proposé par le locuteur expert que l'on retrouve dans l'exemple suivant, qui contient lui-aussi une demande explicite d'étayage de la part de l'apprenant (*ich weiss nicht*, ligne 26) et mène ainsi à une reprise. Dans le cas présent, la forme proposée est reprise telle quelle par MAT, qui n'est pas capable de la segmenter et de l'adapter à la 1<sup>re</sup> personne du singulier.

- 25 MAT **euh brosse des- (...) +mes dents+ (...) euh +(4.0)+ euhm**  
 +regard > CLE+ +rire et regard > CLE+  
 26 **je mets +ve- veste-+ ich weiss nicht**  
 +montre ses vêtements+  
 27 CLE **tu t'es habillé**  
 28 MAT **t'es habillé**  
 29 CLE **mhmh**

Exemple 94 (MAT 01, lignes 25-29)

Il arrive également relativement souvent que des demandes d'étayage ne conduisent pas à une reprise, mais à une simple ratification de la part de l'apprenante, comme dans les deux exemples contenus dans l'extrait suivant:

123	CLE	comment ça s'est passé?
124	HAI	j'ai descendre le-
125		j'ai descendre et après (..) j'ai- (2.0)
126		wie sagt man ausgerutscht?
127	CLE	tu as glissé?
128	HAI	oui et (..) après j'ai- (..) ich war am boden
129	CLE	tu es tombée
130	HAI	et après mon copain (..) alle (..) chez moi et (1.0)
131		il (..) alle avec (..) moi (..) chez le (..) médecin
132	CLE	hmh (..) d'accord

Exemple 95 (HAI 01, lignes 123-132)

Ici, à deux reprise, HAI ne juge pas utile de reprendre le candidat proposé par CLE et se contente de le ratifier par un *oui* à la ligne 128 et par une simple reprise de son récit à la ligne 130.

Ce ne sont là que quelques exemples de reprise morphologique parmi d'autres. Il y en aurait d'autres. La récurrence de ce phénomène dans mon corpus confirme l'importance que lui donnent par exemple Berger (2008) ou Manoïlov 2020 pour l'acquisition de compétences interactives.

#### 15.4 Séquences préfabriquées

Nous avons vu plus haut que le syntagme *j'ai* ainsi que certaines expressions telles que *faire ses devoirs*, *jouer au foot* ou *jouer à l'ordinateur* semblaient remplir les critères d'une acquisition sous forme de séquences préfabriquées. Nous n'allons pas revenir sur ces locutions ici, mais portons plutôt notre attention sur la morphologie verbale du passé composé, pour laquelle nous trouvons plusieurs exemples de potentielles séquences préfabriquées dans le corpus.

Dans l'extrait suivant, ILE forme le passé composé du verbe *aller* lorsqu'il s'agit de la première personne du singulier (avec une surgénéralisation de l'auxiliaire *avoir*), mais a recours au présent lorsqu'il s'agit du pluriel. *Nous allons* paraît être la forme qu'elle a mémorisée et automatisée pour 1<sup>re</sup> personne du pluriel du verbe *aller*. Le fait qu'elle fasse la liaison entre *nous* et *allons* tend à confirmer qu'il pourrait s'agir d'une séquence préfabriquée.

51	ILE	+(..)+ et depuis j'ai alle (..) à mon maison, <i>+rire+</i>
52	CLE	et alors qu'est-ce que vous avez fait à zurich
53	ILE	nous (..) mangE (..) de (..) +chinesischi+ <i>+regard interrogatif &gt; CLE+</i>
54	CLE	chinois
55	ILE	et depuis je (..) nous allons à (..) au +lac+ <i>+regard &gt; CLE+</i>

Exemple 96 (ILE 04, lignes 51-55)

Nous avons vu dans la partie théorique (section 2.8.6) que l'exemple le plus fréquemment cité comme chunk morphologique était la forme *je suis allée* (Bergström 1997; Macrory & Stone

2000). Nous y avons également constaté qu'un argument qui portait à considérer cette forme comme séquence préfabriquée était qu'elle était souvent utilisée pour la seule 1<sup>re</sup> personne du singulier, alors que les autres personnes grammaticales menaient à des essais parfois infructueux de morphologisation ou à l'emploi du présent comme dans l'exemple 96.

La forme *je suis allé-e* trouve peu d'occurrences dans mon corpus. L'exemple suivant est intéressant, dans le sens où l'on reconnaît une auto-réparation auto-initiée de la part de HAJ. Cette hésitation sur l'auxiliaire à utiliser avec le verbe *aller* nous semble être un argument en faveur d'une morphologisation plutôt que d'une acquisition comme séquence préfabriquée.

01 HAJ j'ai- (2.0) je suis allE (..) au (..) par+is+  
+regard > CLÉ+

Exemple 97 (HAJ 04, ligne 29)

HAJ utilise aussi la forme du pluriel de manière correcte à deux reprises:

68 HAJ oui elle est restE (.) à la +maison+ et (.) nous +(4.0)+  
+regard > CLÉ+ +mouvement de va-et-vient des yeux+  
+compte sur ses doigts+

69 nous sommes allE (..) dans (.) le +cinéma+ et (.)  
(...)

89 HAJ et (.) après nous (..) sommes allE (1.0) au restaurant  
Exemple 85 (Une film en tamil, HAJ 05, lignes 68-69 et 89) VIDÉO

Une analyse de toutes les interactions menées avec HAJ montre qu'elle commence à utiliser le passé composé du verbe *aller* avec l'auxiliaire *être* à partir du quatrième entretien, qui a eu lieu au mois de mars. Jusque-là, elle disait pratiquement systématiquement *j'ai allé* (quatre occurrences dans les trois premiers entretiens) ou, à la 1<sup>re</sup> personne du pluriel, *nous allés* (deux occurrences). À partir du quatrième entretien, elle commence à utiliser de manière plus ou moins systématique la forme avec l'auxiliaire *être*. Celle-ci semble se stabiliser. On peut donc penser à un bloc préfabriqué mémorisé. Mais le fait qu'HAJ compte sur ses doigts pendant sa pause de réflexion (ligne 68), tout comme la pause qu'elle fait à la ligne 89 avant la forme verbale, pourraient aussi indiquer qu'elle est en train d'effectuer une recherche morphologique à partir d'un paradigme mental. Un exemple qui survient plus tôt dans le même entretien vient étayer cette constatation. Ici, HAJ forme le passé composé du verbe *aller* à la 1<sup>re</sup> personne du pluriel. Elle a une hésitation de deux secondes avant de choisir l'auxiliaire de la 3<sup>e</sup> personne du pluriel. Là-aussi, on peut constater que la forme *nous sommes allé-s* n'a pas (encore) été acquise sous forme de séquence préfabriquées, mais passe par une construction paradigmatique.

18 CLE qu'est-ce que tu as fait pendant le weekend

19	HAI	<b>j'ai restE</b> à la maison (..)
20		et j'ai (.) écrit le sms avec (.) ma copine
21	CLE	hmhm
22	HAI	et (.) après <b>nous (2.0) sont allE</b> (.) dans une (..)grand magasin
23	CLE	hmhm

Exemple 98 (HAJ 05, lignes 18-23)

On remarque également dans cet extrait que si HAJ utilise *aller* avec l'auxiliaire *être*, elle continue à dire *j'ai resté* (ligne 19), en tout cas dans ce contexte précis. L'auxiliaire *être* n'apparaît donc pas en parallèle pour tous les verbes qui le requièrent.

Dans le cours du sixième entretien (le dernier), HAJ n'utilise presque pas le passé composé du verbe *aller*, sauf dans l'exemple suivant, qui montre qu'une certaine insécurité persiste.

91	HAI	et nous (..) allE (..) en (.) forêt
----	-----	-------------------------------------

Exemple 99 (HAJ 06, ligne 91)

Cet exemple montre dans quelle mesure, à ce stade de l'apprentissage, une forme morphologique est rarement acquise de manière stable.

Devant si peu d'occurrences, il est difficile d'argumenter en faveur ou en défaveur d'une acquisition du syntagme *je suis allé·e* sous forme de séquence préfabriquée. Le fait que la formation du passé du verbe *aller* passe par différents stades semble favoriser l'interprétation d'une construction morphologique. Mais il est également possible que l'utilisation de chunks et la formation morphologique des formes verbales ne soient pas antinomiques, mais correspondent à deux options interchangeable dans la fabrication du discours.

## 15.5 Surgénéralisation

Une particularité de la morphologie verbale utilisée par des apprenants L2 concerne la surgénéralisation. Nous avons évoqué plus haut la fréquente surgénéralisation de l'auxiliaire *avoir* pour conjuguer des verbes qui requerraient l'auxiliaire *être* au passé composé. Un autre exemple de surgénéralisation concerne la formation du participe passé des verbes du 3<sup>e</sup> groupe calquée sur les règles en vigueur pour les verbes des 1<sup>er</sup> et 2<sup>e</sup> groupes. Dans la partie théorique, nous avons répertorié les formes *j'ai conduité* (Fasel Lauzon & Pekarek Doehler 2013 : 326), *la fème a prendré* (Granget 2005: 2) et *nous avons construié* (Thomas 2020: 156)

La seule occurrence trouvée dans notre corpus concerne le verbe *offrir*, à partir duquel HEL forme le participe *offri*. Dans l'extrait correspondant, HEL propose d'abord l'infinitif, puis se reprend et procède à une auto-réparation auto-initiée pour proposer une forme surgénéralisée du

participe passé. Notons que dans cet exemple à la 3<sup>e</sup> personne du singulier, HEL n'utilise pas d'auxiliaire.

49 HEL mon- **ma +maman** + (...) **euhm +offrir+ offri** euhm nouvelles  
+regard > CLE+ +regard intensif > CLE+  
 50 nouvelles (2.0) chchchch-  
 51 +°ach ich habs vergesse°+  
+regard intensif > plafond, yeux fermés+  
 52 CLE des [chaussures]  
 53 HEL [+chaussures+  
+regard > CLE+

Exemple 100 (HEL 04, lignes 49-53)

La forme *offri* est un cas de surgénéralisation typique pour des enfants francophones, également avéré dans le discours d'apprenants du français L2, comme dans l'exemple suivant tiré du corpus FLLOC:

«et euh j'ai offri beaucoup des cadeaux» (P33MIC12, FLLOC – URL: flloc.soton.ac.uk)

Comme le fait remarquer Olbert (1973) dans la citation suivante, il ne peut pas s'agir d'une imitation. La formation de ce participe est donc une création spontanée basée sur la règle qu'un verbe en /-ir/ du 2<sup>e</sup> groupe forme son passé composé avec le suffixe /-i/.

«Wenn ein Lerner eine Struktur wie j'ai offri (offert) bildet, zeigt er regelbestimmtes Verhalten (offri kann nicht imitativ erworben sein).» (Olbert 1973: page?)

Plus loin dans le même échange, HEL utilisera à plusieurs reprises l'infinitif *offrir* en guise de participe, sans auxiliaire lorsque le sujet est à la 3<sup>e</sup> personne du singulier, avec l'auxiliaire pour la 1<sup>re</sup> personne:

57 HEL euhm (..) **mon papa offrir** euh (..) une- un nouvel:  
 58 °ach wie heisst das° (..) +drucker +  
+regard > CLE+  
 59 CLE euhm (..) une imprimante  
 60 HEL oui primante

Exemple 101 (HEL 04, lignes 57-60)

71 HEL euhm (..) à: (..) ma maman (..) j- euh (..) **j'ai offrir** mmh  
 72 euhm (..) euhm (1.0) l:es articles de +body shop +  
+regard > CLE+

Exemple 102 (HEL 04, lignes 71-72)

74 HEL et (..) à mon papa (..) euhm (1.0)  
 75 **j'ai offrir** une fritteuse

Exemple 103 (HEL 04, lignes 74-75)

*offri* (exemple 98) est donc la seule surgénéralisation d'un participe passé dans mon corpus, et elle n'est pas reconduite par HEL d'une occurrence à l'autre. Cette absence de phénomènes de

surgénéralisations est probablement imputable au niveau de compétence des élèves. Il est probable que l'on en trouverait davantage dans les récits d'apprenants plus avancés.

## 15.6 Niveau et progression des élèves

Au vu des exemples présentés, on peut considérer que les participants à mon étude se trouvent entre le stade «post-basique», caractérisé par un emploi de formes verbales réalisées sous forme non fléchie et par le recours à des formes verbales non-finies dans un contexte fini, et le stade intermédiaire, qui correspond à l'émergence de la morphologie verbale fonctionnelle (Bartning & Schlyter 2004). Par rapport à la classification proposée par Klein & Perdue (1997), ils se trouvent à l'intersection entre la «variété de base» (*Basic Variety*) et les «variétés post-basiques», une transition dont l'un des traits cruciaux est «constitué par le développement d'une morphologie verbale fonctionnelle où les valeurs de temps, aspect et personne sont progressivement exprimées par des verbes finis» (Benazzo & Starren 2007: 132).

Nous avons vu que chaque élève utilisait parallèlement des formes verbales normativement correctes et des formes défectueuses. Thomas (2020) observe la même tendance chez des étudiants plus avancés, et en particulier auprès d'un apprenant suédophone ayant essentiellement appris le français lors d'un séjour en France:

«Karl alterne entre des formes correspondant à ce qui est possible en français et des difficultés typiques pour les apprenantes L2 du français.» (Thomas 2020: 156)

On remarque que chez des élèves qui se trouvent à la fin du niveau A1 (A1.1 et A2.1 selon nos estimations), le passé composé est encore rare. Il n'est utilisé que sporadiquement par JOS, MIS et MAT. DEN quant à lui, utilise systématiquement des énoncés sans verbe conjugué ou au présent de l'indicatif. En revanche, HEL et HAJ, que nous avons estimées se trouver au niveau A2.2, forment des passés composés (parfois erronés) dans près de la moitié des cas pour HEL et dans une claire majorité de cas pour HAJ. On constate donc une progression vers un plus grand nombre de formes normativement correctes. Seule ILE sort du lot: nous lui avons attribué le niveau A2.2 en ce qui concerne ses compétences interactionnelles, mais sur le plan de la morphologie verbale, elle se rapproche plus des élèves du niveau A2.1. Dans presque la moitié des cas, elle utilise une forme verbale sans auxiliaire et avec un passe-partout (catégorie III), comme dans les énoncés *je (.) mangE une banane* ou *je (.) allE à l'école*. C'est d'ailleurs cette catégorie qui retient le plus notre attention. On constate qu'à l'exception de DEN, tous les élèves y ont recours dans un nombre non négligeable d'occurrences. Cette forme – dont on ne trouve pas trace dans la littérature consacrée à l'acquisition de la L1 – semble donc être un passage obligé

dans l'acquisition de la morphologie verbale du passé dans l'interaction en français L2. Nous rejoignons en cela les constatations de nombreux linguistes (Bartning & Schlyter 2004; Granget 2005; Prévost 2006; Benazzo & Starren 2007; Thomas 2005, 2020).

Dans le cas de la morphologie verbale, il n'est pas possible de détecter une véritable évolution linguistique des élèves entre les premiers et les derniers interviews. La seule progression évidente que l'on constate concerne l'émergence, chez deux des élèves les plus avancées, de l'auxiliaire *être* pour conjuguer le verbe *aller* et en partie le verbe *rester* au passé composé, ce qu'elles font dès lors de manière relativement systématique, même si des erreurs subsistent.

## 16. Gestion des tours de parole

### 16.1 Entrée dans le tour

Comme nous l'avons vu dans la partie théorique, l'entrée dans le tour de parole représente un moment particulièrement vulnérable pour l'apprenant débutant. Dans mes données, l'entrée dans le tour est facilitée par le fait que l'enquêteur gère le dialogue et que les élèves sont continuellement hétéro-sélectionnés. Il n'en reste pas moins qu'on constate souvent une insécurité notable en début de tour. Cette insécurité explique le peu de chevauchements contenus dans mon corpus. Les élèves débutants attendent la fin d'une intervention avant de prendre la parole. Cela correspond aux observations de Bange (1991), qui précise qu'on trouve plus de chevauchements dans les interactions avec des apprenants d'un niveau de compétence plus élevé.

Mon étude confirme également la constatation faite par Hellermann (2008, relayée par Pekarek Doehler & Pochon-Berger 2016: 3) à partir d'un corpus d'apprenants débutants de l'anglais L2 qu'en début d'apprentissage, ceux-ci ont tendance à ouvrir leurs récits au passé sans avoir recours à des actions préparatoires («prefatory work») et avec une utilisation limitée de ressources linguistiques:

«Less proficient L2 speakers tend to start off with a highly limited set of techniques for accomplishing a given action (such as taking a turn, initiating repair, proffering a disagreement), and these techniques are used as standardized “pass-partout” resources for a given interactional purpose, independently of the circumstantial details of the interaction.» (Pekarek Doehler & Pochon-Berger 2015: 261)

Ce n'est qu'à partir du niveau intermédiaire que des moyens syntaxiques font leur apparition pour préparer le terrain du récit et aborder celui-ci de manière séquentielle. L'entrée dans le tour est alors caractérisée par plus de marqueurs du discours («discourse markers»), comme le constatent Pekarek Doehler & Pochon Berger (2015):

«[Students at intermediate level] deploy more extensively pre-task opening talk so as to ensure reciprocity on the part of their peers and to provide the contextual grounds for launching the task proper.» (Pekarek Doehler & Pochon Berger 2015: 242)

Au niveau débutant, dans les cas les plus extrêmes, une entrée dans le tour peut mener à un abandon, comme c'est le cas dans l'exemple suivant. DEN utilise trois stratégies d'évitement: il commence par un long soupir et une pause de sept secondes, puis marque son incompréhension de manière insistante à la ligne 116, finalement il exprime son refus d'entrer dans le topic en formulant en allemand qu'il ne se rappelle plus ce qu'il a fait pendant ses dernières vacances.

113	CLE	<b>qu'est-ce que tu as fait pendant tes <u>dernières vacances</u></b>
114	DEN	<b>pff (7.0)</b>
115	CLE	<b>tu sais plus?</b>
116	DEN	<b>+hm?+</b> <i>+regard intensif &gt; CLE+</i>
117	CLE	<b>tu sais plus?</b>
118	DEN	<b>also (.) ich kann mich nicht so gut erinnern</b>

Exemple 104 (DEN 04, lignes 113-118)

Sur l'ensemble des trente-huit conversations, on trouve relativement peu d'abandons véritables. Gardner (2007: 67) est même plus catégorique dans son observation lorsqu'il affirme que dans ses corpus, des abandons «do not occur at all in the data set.» En revanche, une pause de sept secondes entre les tours est une chose courante. Le début des tours réactifs des élèves est souvent retardé. Ce décalage est annoncé par des «pré-starts» (Schegloff 1996), qui montrent l'occupation du floor, mais retardent le début du tour à proprement parler (en général *eah* ou *eahm*), ou par une exclamation de découragement comme le *pff* de l'exemple précédent. Schegloff (1996: 92) décrit les «pre-beginnings» comme des éléments qui «projetent l'entrée dans le tour, [...] mais ne sont pas encore des débuts reconnaissables». Parmi ces pre-beginnings, Schegloff nomme des ré-orientations de la tête ou du regard, des inspirations sonores, ainsi que des mouvements de lèvres ou des mains. Ils produisent ainsi ce que Gardner (2007) appelle des «broken start turns», phénomène que l'auteur observe surtout après une question qui exige une réponse élargie:

«These struggles with turn beginnings occur most commonly when second language speakers are asked a question (usually by the teacher or a first language speaker) requiring an extended answer.» (Gardner 2007: 67)

Pendant la pause de réflexion, les locuteurs et les locutrices ont tendance à adopter une expression pensive («thinking face», Goodwin 1986) et un regard détourné pour signaler qu'elles ont compris la question mais qu'elles rencontrent un problème de production ou d'encodage (Groerber 2014). Par cette posture, les élèves indiquent qu'ils sont en recherche lexicale, mais qu'ils ne requièrent pas de l'aide. Plus rarement, il y a une production verbale. Par exemple lorsque l'élève reformule la question en allemand, soit sous forme de demande de confirmation qu'elle a bien compris la question (exemple 105), soit sous forme d'aparté (exemple 106).

25	CLE	<b>qu'est-ce que tu as fait pendant les <u>dernières vacances</u></b>
26	HEL	<b>eahm (.) <u>also was ich in den letzten ferien gemacht habe</u></b>

Exemple 105 (HEL 05, lignes 25-26)

26	CLE	<b>qu'est-ce que tu as fait hier soir?</b>
27	ILE	<b>je: (1.0) <u>*was habe ich gemacht*</u> (5.0)</b>

Exemple 106 (ILE 04, lignes 26-27)

Il n'est pas étonnant qu'à ce niveau, les apartés soient formulés dans la L1. Cela permet aux élèves de recourir à des compétences interactionnelles acquises en L1. Vu qu'ils indiquent une réflexion autocentrée, les apartés sont prédestinés à ce code-switching: ils permettent aux élèves de garder le floor et de gagner du temps pour réfléchir à ce qu'ils veulent dire. Cela leur permet également de garder la face en augmentant la cohérence de leur discours.

Mais si les élèves reprennent rarement l'ensemble d'une question en français comme aparté, ils ont souvent le réflexe de reprendre une partie de la question. Il s'agit d'une reprise dans le sens de Berger (2008). Dans de nombreux cas, les élèves reprennent la construction adverbiale de temps, qui est rhématiquement centrale dans les questions et en occupe la dernière place. Dans l'exemple ci-dessous, la reprise permet à MAT de gagner du temps avant d'entrer véritablement dans le tour de parole. Elle est accompagnée d'autres signes de gain de temps: des phénomènes d'hésitation, des micro-pauses et un faux-départ (ligne 47).

46 CLE **qu'est-ce que (..) tu as fait le weekend dernier**  
 47 MAT **euh (.) le weekend dernière je euh-** (.) **je +eu+** **une (..)**  
+prononce «eux»+  
 48 **joue (.) +du foot+**  
+regard > CLE+

Exemple 107 (MAT 01, lignes 46-48)

Dans l'exemple 108, la compréhension du syntagme *le weekend dernier* produit plusieurs tours de parole. Ensuite, HEL reprend le syntagme deux fois (lignes 71 et 72), avec plusieurs hésitations et six secondes de pause entre les deux (ligne 71).

64 CLE **et alors qu'est-ce que tu as fait le weekend (.)dernier**  
 65 HEL **die se woche**  
 66 CLE **ouais \*le weekend\***  
\*geste main gauche par-dessus l'épaule\*  
 67 **ouais**  
 68 HEL **ah letzt-**  
 69 CLE **c'est le [dernier].**  
 70 HEL **[ah ja okay**  
 71 **euh le weekend dernier euhm (6.0) euhm**  
 72 **euh le weekend dernier j'ai jouE avec mon euh (1.0)**  
 73 **copain roube- ruben (.) et (..) et jonathan**

Exemple 108 (HEL 01, lignes 64-73)

Dans l'exemple suivant, MAT reprend la construction adverbiale temporelle et la forme phonologique du verbe *faire*, qu'il va utiliser comme auxiliaire pour construire la suite de son discours.

26 CLE **qu'est-ce que tu as fait (1.0) ce matin avant l'école**  
 27 MAT **euhm (1.0) euhm je fais à matin, (.) à matin je fais (..)**  
 28 **euh brossE des- (.) +mes dents+**  
+regard > CLE+

Exemple 109 (MAT 01, lignes 23-25)

Une autre façon d'entrer dans le tour est de jouer sur l'ordre des mots et de mettre en exergue une partie de l'énoncé dont on se sent particulièrement sûr, donc qui est facilement accessible. Une stratégie à laquelle plusieurs élèves ont recours consiste à commencer par dire *avec qui* ils ont fait quelque chose avant de nommer l'activité, comme on le voit dans l'exemple ci-dessous:

20 JOS euhm con mon ami (.) **ai jouE** (.) basket

Exemple 110 (JOS 02, ligne 20)

Cette stratégie est particulièrement frappante chez HEL, qui a tendance à commencer la plupart de ses réponses de cette manière. Dans le prochain extrait, après deux hésitations, elle nomme les protagonistes en marquant plusieurs pauses prosodiques (ligne 45), dont une dernière de trois secondes, ce qui lui donne le temps de construire la suite de son discours. Elle utilise la même stratégie à la ligne 47.

44 CLE **qu'est-ce que tu as fait** \*ce weekend\*  
 45 HEL euhm (.) hmm: (..) **ma maman** (.) **mon chien** (.) **et moi** (3.0)  
 46 **faisons** (.) **une** (..) **+randonnée** (..) **dans le:** (.) **fo+rêt**  
+regard > CLE+ +regard > CLE+  
 47 **et** (.) **mon papa et moi** (1.5) euhm (..)  
 48 **avons mange-** (.) **mangE l- du le euh** (.) **+raclette**  
+regard > CLE+

Exemple 111 (HEL 02, lignes 44-48)

Dans l'exemple suivant, HEL combine les deux stratégies: la reprise d'un syntagme temporel de la question et la mention des protagonistes, qui ici est suivi de dix secondes de pause de réflexion.

94 CLE **et alors qu'est-ce que tu as fait** (.)  
 95 **pendant les dernières** vacances (.) **les vacances d'été**  
 96 HEL euh **pendant les vacances d'été** (3.0) euhm (2.0)  
 97 **mes soeurs mon papa et moi** (10.0) **allons dans la** (.)  
 98 **+greece+**  
+regard > CLE+

Exemple 112 (HEL 01, lignes 89-93)

Si l'on observe quelques régularités dans la conduite des élèves pour entrer dans le tour, il semble que chacune et chacun tend à développer des stratégies individuelles. Regardons maintenant ce qui se passe lorsqu'il s'agit de maintenir le floor.

## 16.2 Maintien du floor

Comme nous l'avons vu dans la partie théorique, le répertoire linguistique des élèves est limité lorsqu'il s'agit d'indiquer le maintien du floor. Dans ces conditions, comment s'y prennent-ils pour indiquer que le tour n'est pas terminé? Ce qui saute aux yeux à la lecture des transcriptions, ce sont les nombreux regards que les élèves lancent au locuteur expert, non seulement en fin de tour, où ces regards ont la fonction de terminer le tour et de solliciter une ratification, mais



elle s'exprime par une juxtaposition des éléments<sup>24</sup>. Ce n'est qu'à un niveau plus avancé, comme le constate Buysse (2016), que ces éléments de structuration du discours feront leur apparition:

«Globalement, la compétence croissante des apprenants du français L2 implique une complexification et une hiérarchisation progressives de leur structuration du discours. Ils évoluent d'un emploi très fréquent des modes parataxiques, c'est-à-dire la juxtaposition et la coordination de propositions, à un emploi de plus en plus fréquent d'hypotaxe ou de subordination.» (Buysse 2016: 3)

Dans l'exemple 114, MAT ouvre une proposition relative avec le pronom *que* à la ligne 37. Cela correspond à ce que Buysse (2006: 4) décrit comme «premières tentatives de relativisation avec *qui* et *que*». Ici, la tentative échoue sur le plan syntaxique, et MAT opte pour la formulation d'une nouvelle phrase principale pour dire que c'était l'anniversaire de sa grand-maman. Ces observations correspondent bien au stade initial décrit par Bartning & Schlyter (2004).

35 CLE et qu'est-ce que tu as fait? (.) pendant tes dernières vacances  
 36 MAT euhm euhm j- (.) je (.) va euhm (..) da ma grand-mère  
 37 euhm j- (.) et je mange la tarte que, (.) elle  
 38 c'est le compleane de ma grand-mère

Exemple 114 (MAT 02, lignes 35-38)

HAJ est pratiquement la seule à utiliser des conjonctions de subordination, le plus souvent *parce que* comme dans l'exemple suivant:

51 CLE et qu'est-ce que tu as fait le weekend dernier?  
 52 HAJ euhm (.) j'ai (..) allE? (..) jé le- (..) chez ma tante  
 53 parce que mon (..) parents ne c'est pas à la maison?  
 54 et (.) après (.) z'ai allE- (..) j'ai allE le +tanzkurs?+  
+regard > CLE+

Exemple 115 (HAJ 01, lignes 51-54)

Dans tous ces extraits, nous constatons que le maintien du floor reste une opération compliquée pour des apprenants débutants et que les actions choisies sont souvent de type mimogestuel.

### 16.3 Marquage de fin de tour

Dans l'exemple que nous venons de voir, c'est par un regard vers CLE et une intonation montante que HAJ termine son tour de parole. Ce même regard envers l'interviewer survient en fin de tour dans plusieurs extraits analysés dans ce chapitre, en particulier dans les exemples 109, 111, 112 et 113. Stives et Rassano (2010) observent que ce regard vers l'interlocuteur en fin de tour invite à une réaction. Dans l'exemple 113 à la page précédente, il est accompagné d'une interjection

<sup>24</sup> Buysse (2006: 4) met en garde contre une conception trop simpliste qui voudrait que l'acquisition de la jonction propositionnelle «consiste à passer de la coordination vers la subordination», conception remise en cause par des recherches récentes. Comme alternative, il reprend le concept de «cosubordination» proposé par Van Valin (2005) et défini comme «alternative à la dichotomie traditionnelle entre la coordination et la subordination» (ibid. 13).

de fin de tour prononcée avec une intonation finale et accompagné d'un hochement de tête. Ces regards en fin de tour sont omniprésents dans mon corpus. Ils peuvent s'accompagner de haussements d'épaule ou d'une mimique d'acquiescement, parfois aussi d'une interjection plus ou moins élaborée (*oui* et *oui c'est ça* dans les exemples suivants, mais on trouve aussi *ja*, *also* ou *voilà*).

44 CLE **et alors qu'est-ce que tu as fait** (.) **le weekend dernier**  
 45 MIS **euhm (1.0) j'ai l'équitation et- et- (4.0) +oui.**  
*+hausse les épaules+*  
*+regard > CLE+*

Exemple 116 (MIS 01, lignes 42-43)

58 DEN **euhm (1.0) une match de foot, euh (.) eT devoirs, euh (.)**  
 59 **jouE l'ordinateur, (7.0)**  
 60 **+oui c'est ça+**  
*+hausse les épaules+*  
*+regard > CLE+*

Exemple 117 (DEN 04, lignes 58-60)

Dans les deux derniers exemples, l'élève projette d'abord une continuation (d'où l'intonation continuative) mais change ensuite de direction et produit une marque de fin de tour.

Rares sont les élèves qui verbalisent une fin de tour de manière plus élaborée. C'est pourtant le cas dans les exemples suivants, où MAT termine par une appréciation personnelle.

94 CLE **et les dernières vacances**  
 95 MAT **derniers vacances euhm (.) je vais (.) en +italie+**  
*+regard > CL+*  
 96 CLE **mhmh**  
 97 MAT **euh au (.) +riccione**  
*+regard > CLE+*  
 98 **euhm (..) euhm (.) c'est (.) +très bel+** [oui  
*+regard > CLE+*  
 99 CLE **[mhmh**

Exemple 118 (MAT 04, lignes 94-99)

90 CLE **et (.) qu'est-ce que tu as fait pour le nouvel-an**  
 91 MAT **euhm (..) euhm (.) je achète euh euhm deS (..) mhh,**  
 92 **+°feuerwerk°+**  
*+regard > plafond puis > CLE+*  
 93 CLE **des feux d'artifice**  
 94 MAT **+feux art- [arti+**  
*+regard intensif sur CLE+*  
 95 CLE **[feux d'artifice**  
 96 MAT **artifice ja**  
 97 CLE **mhmh**  
 98 MAT **et je euhm (.) nous (.) faisons (.) de la fest avec les (.)**  
 99 **feux a- artifice et (.) +super.**  
*+regard > CLE+*

Exemple 119 (Des feux d'artifice, MAT 03, lignes 90-99)

Ce dernier exemple est intéressant pour une autre raison et va nous permettre de conclure ce chapitre d'analyse. Il renvoie en effet à la question de savoir si un apprentissage a lieu en

interaction. Ici, une recherche lexicale (*feux d'artifice*) aboutit à une auto-réparation hétéro-initiée de la part de MAT (ligne 94). À la ligne 101, celui-ci répète *feux artificie* – malgré une petite erreur morphologique, il semble avoir enregistré ce nouveau mot. Cet échange a toutes les caractéristiques d'une *séquence potentiellement acquisitionnelle* selon la définition de de Pietro et al. (1989). Peut-on en conclure qu'un apprentissage a lieu dans une interaction exolingue? Et si oui, de quel type d'apprentissage s'agit-il? D'un accroissement du lexique, comme ce serait le cas pour les *feux d'artifices* de DEN? D'une stabilisation des formes morphologiques? Ou d'une (ré-)acquisition de compétences interactionnelles? Ce sont ces questions qui vont servir de fil rouge au chapitre suivant, consacré à la discussion des résultats.

## 17. Discussion des résultats

L'objectif de cette thèse était d'analyser dans quelle mesure sept adolescentes et adolescents germanophones étaient capables de raconter ce qu'ils avaient fait dans un passé proche et de mettre ainsi en application non seulement la conjugaison du *passé composé* exercée en cours de français, mais également leur capacité à construire un récit cohérent, quoiqu'encore rudimentaire. Il s'agissait de tenir compte de manière holistique de la mise-en-œuvre de compétences linguistiques, discursives et interactionnelles au sein même de l'interaction. Les outils méthodologiques de l'analyse conversationnelle se sont avérés adaptés pour adopter une perspective plurielle qui allait de l'analyse du détail morphologique à celui de la dynamique interactive. Ils nous ont en particulier permis de dépasser la focalisation sur des formes verbales isolées et de tenir compte du contexte-même de l'interaction pour leur émergence.

Les informatrices et informateurs étaient des apprenants du niveau A1-A2 selon le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues. L'analyse s'est concentrée sur les stratégies que les élèves mettaient en place pour faire passer un message, sur le rôle du locuteur expert dans la co-construction du discours ainsi que sur la place de la conduite mimogestuelle dans la négociation du sens. Parmi les extraits du corpus qui ont permis d'illustrer notre propos, plusieurs contiennent des séquences de réparation qui leur confèrent le statut de *séquences potentiellement acquisitionnelles* selon la définition de de Pietro & al. (1989). Cette constatation nous ramène à nos questions de recherche

- Quelles ressources linguistiques et mimogestuelles des élèves du niveau débutant mettent-ils en œuvre pour exprimer le passé?
- À quelles stratégies interactionnelles ont-ils recours pour pallier les problèmes de compréhension et de production dus aux moyens limités qui caractérisent leur niveau de langue?
- Dans quelle mesure participent-ils à la gestion des tours de parole?
- Quels éléments de connexion du discours permettent aux élèves de dépasser le stade de l'énumération?
- De quelle manière les élèves ont-ils recours à la morphologie verbale pour exprimer le passé à un niveau débutant?
- Une analyse longitudinale microscopique permet-elle de déterminer une progression linguistique et interactionnelle dans le discours des élèves?

Une étude portant sur un échantillonnage limité à sept élèves ne permet pas d'apporter des conclusions généralisables. Cela est d'autant plus vrai qu'on observe d'importantes différences entre les élèves dans leur façon d'aborder l'entretien, de gérer les tours de parole ou de marquer la morphologie verbale. Ces différences ne sont pas uniquement dues à leur niveau de compétence, mais en grande partie également à leur personnalité et au bagage social et linguistique qu'ils apportent dans la conversation. En particulier les élèves maîtrisant une langue latine présentent une conduite stratégique spécifique, dans le sens où ils ont souvent recours à des transferts à partir de leur L1. En général, les élèves bilingues semblent utiliser de manière plus naturelle des stratégies conversationnelles.

Nous avons insisté sur le fait que cette étude plaçait les informatrices et informateurs dans une situation inédite. Dans la salle de classe, le seul endroit où les élèves entendent et parlent le français, elles sont rarement confrontées à une interaction spontanée en tête-à-tête. On aurait pu s'attendre à ce qu'elles soient complètement bloquées par le setting de l'interview – une réaction que redoutaient certains de leurs enseignantes et enseignants lorsque je leur ai présenté le projet. Le corpus montre que ce n'est pas le cas. Dans l'ensemble des trente-huit entretiens analysés, il arrive rarement que la communication conduise à une impasse communicative. Les problèmes de compréhension mutuelle mènent dans la plupart des cas à des séquences de négociation et de co-construction du sens, grâce auxquelles les malentendus peuvent être écartés. Cette constatation serait susceptible de rassurer HEL, qui dit s'être sentie «un peu bête» pendant les entretiens:

«CLE: Wie hast du dich gefühlt?  
HEL: Ein bisschen dumm!» (HEL 02, lignes 138-139)

Toute personne qui s'est retrouvée un jour dans la même situation qu'HEL de devoir prendre part à une conversation en L2 en dépit de moyens d'expression limités se souviendra de ce sentiment de (relative) stupidité. Car à ce niveau, l'interaction place locuteurs et locutrices devant un dilemme. Elles doivent répondre en parallèle à deux besoins centraux pour la réussite de la communication: faire passer un message et répondre à la norme linguistique de la langue cible. Dans les deux cas, il s'agit pour elles de garder la face en communiquant des informations originales et personnelles. Mais aussi en le faisant dans un français suffisamment élaboré pour assurer une intercompréhension. À ce niveau de compétence, ces deux besoins fondamentaux tendent à se court-circuiter. Par esprit d'économie, les élèves sont amenés à faire des choix. Dans une situation où l'apprenant tente de communiquer au moyen de son interlangue, il a tendance à simplifier, à schématiser les éléments de sa grammaire en évolution qui provoquent le plus de

difficultés, qui bloquent le plus la communication (Bange 1991). Souvent cela revient à choisir entre la correction linguistique et la pertinence. Placés devant ce défi, les apprenants débutants mettent en œuvre une énergie importante pour planifier leurs énoncés. La phase de conceptualisation est intimement reliée à celle de codification. À ce niveau, choisir ce que l'on veut dire correspond souvent à choisir ce que l'on *peut* dire. C'est une des raisons pour lesquelles, en ce qui concerne la gestion des tours de parole, l'apprenant a tendance à se reposer sur le locuteur L1, qui instinctivement prend en main la progression de la discussion. Cette caractéristique est encore plus avérée dans la situation institutionnelle et doublement asymétrique que l'on rencontre en milieu scolaire. Cette situation renforce également l'accord tacite qui existe entre les interlocuteurs. Le contrat didactique (de Pietro et al. 1989) qui les relie peut être formulé de la manière suivante:

- de la part de l'apprenant:
  - Je laisse à mon interlocuteur le soin d'apporter de nouveaux topics.
  - Je me débrouille pour exprimer un message avec les moyens à ma disposition.
  - J'attends de mon interlocuteur qu'il me livre l'étayage dont j'ai besoin.
  - Je manifeste des insécurités ou des demandes de validation verbalement ou par des regards dirigés vers l'interlocuteur.
- de la part du locuteur expert:
  - Je prends la plupart du temps en mains la gestion des tours de parole.
  - Je fais un effort de compréhension particulier.
  - J'accepte des formes défaillantes et les interprète en fonction du contexte.
  - Je réponds aux demandes de validation par des signes non-verbaux ou paraverbaux.
  - J'offre de l'étayage lorsque la communication s'enlise ou si celui-ci est explicitement requis par l'apprenant.

Une partie de la présente étude s'est penchée sur la réalisation de la morphologie verbale du passé composé en situation d'interaction. D'un point de vue grammatical, le verbe conjugué est l'élément central de la phrase. C'est moins le cas dans l'interaction, où le verbe ne représente qu'un élément sémantique parmi d'autres. Il n'en reste pas moins que l'expression du verbe mobilise une partie importante de l'attention des apprenants dans les phases de conceptualisation et de codification. À côté des lacunes lexicales, c'est la morphologie verbale qui semble poser le plus de problèmes aux élèves débutants. Cela se manifeste en particulier par un grand nombre de pauses précédant la forme verbale, pauses qui indiquent un travail cognitif. La formation des

formes morphologiques en plusieurs éléments, comme le passé composé, donne aussi lieu à des pauses inter-propositionnelles.

Nous avons argumenté qu'il existait un paradoxe de la morphologie verbale. D'un côté, celle-ci est normalement obligatoire dans pratiquement chaque énoncé. De l'autre, sa nécessité est relative dans un but d'intercompréhension. Dans mon étude, où le cadre temporel est doublement fixé dans le co-texte par la morphologie et la construction adverbiale contenues dans la question, la référence morphologique au passé est sémantiquement superflue, d'autant plus que le setting proposé laisse peu de place aux changements abruptes de cadre temporel. Autrement dit: si l'utilisation de formes verbales du passé représente un défi, elle n'est pas indispensable pour restituer l'intention narrative. Au profit de l'information sémantique, la morphologie verbale est souvent réalisée de manière approximative. Les locuteurs et locutrices ont suffisamment à faire pour combler les lacunes d'ordre lexical ou résoudre des problèmes discursifs. Ils opèrent alors à une sorte de priorisation cognitive des choses à exprimer. Dans ce contexte, une flexion défectueuse ou manquante n'entrave que rarement la compréhension réciproque. Le message passe avant la correction linguistique. On observe d'ailleurs peu de requêtes d'aide ou de confirmation portant sur des formes verbales. Parmi les nombreux regards que l'élève jette à son interlocuteur pour demander sa validation, pratiquement aucun ne porte directement sur la morphologie verbale. Si c'est le cas, ils sont accompagnés d'un appel d'aide explicite: une intonation interrogative, une demande verbale ou un regard soutenu dirigé vers l'interlocuteur. Il arrive bien sûr que la morphologie verbale prête à confusion et provoque une demande de précision du cadre temporel, mais cela est relativement rare dans mon corpus. C'est également la raison pour laquelle les élèves ont rarement recours à des constructions adverbiales et à des gestes destinés à situer le discours dans le temps pour combler des lacunes morphologiques.

Nous avons vu que l'interprétation des formes verbales françaises était souvent rendue difficile pour des raisons d'opacité morphologique. En particulier, l'homophonie entre l'infinitif et le participe passé des verbes du 1<sup>er</sup> groupe empêche souvent de restituer l'intention morphologique du locuteur ou de la locutrice. Pour décrire l'utilisation de différentes formes verbales neutres – caractérisées par leur fréquence et leur saillance dans l'input, nous avons proposé le terme de *passe-partout*, qui nous semble bien correspondre au besoin de l'apprenant d'utiliser le verbe comme une entité sémantique non marquée morphologiquement.

Les catégories proposées dans le chapitre 15 indiquent une certaine progression: on trouve d'abord des formes sans marque morphologique du passé – des énoncés sans verbe, à l'infinitif

ou au présent de l'indicatif –, puis une utilisation de formes passe-partout avec ou sans auxiliaire. On rencontre finalement une construction du passé composé d'abord avec l'auxiliaire *avoir*, parfois surgénéralisé, puis avec l'auxiliaire *être* pour les verbes qui le requièrent. Cela semble correspondre au passage entre le stade post-initial et le stade intermédiaire tels que le décrivent Barting & Schlyter (2006).

La progression décrite plus haut ne correspond pas à des stades d'interlangue délimités les uns des autres. L'acquisition de la flexion verbale pour l'expression du passé n'est pas un phénomène linéaire et la stabilisation des formes morphologiques dans l'interaction s'avère être très progressive. D'où une grande confusion dans l'utilisation des formes verbales. Une même élève peut, dans la même séquence, utiliser différentes réalisations de la morphologie du passé. Des formes de toutes les catégories se côtoient. Ce que l'on a pu observer, c'est que les formes les plus défailtantes semblent disparaître au fur et à mesure de la progression. HAJ, par exemple, n'utilise pratiquement pas d'énoncés sans verbe et très peu de présent pour exprimer le passé. Ce type d'énoncés se trouve surtout chez les plus débutants et tend à disparaître dans le courant du niveau A2. Au contraire, certaines formes n'apparaissent que dans le discours des élèves les plus avancés, comme *je suis allée*.

Le verbe *aller* a retenu une attention particulière dans ce travail. Si l'on fait abstraction des auxiliaires et des verbes de mode, qui jouent un rôle secondaire dans mon corpus, il s'agit du verbe le plus fréquemment utilisé par les élèves avec environ un quart des occurrences. C'est aussi celui qui passe par le plus grand nombre de formes intermédiaires avant d'arriver à une conjugaison normativement correcte. La trajectoire acquisitionnelle qui semble accompagner l'apprentissage de ce verbe indique sûrement que les apprenants ne répètent pas simplement par imitation des formes apprises ou entendues dans l'input, mais – comme c'est le cas dans l'acquisition d'une L1 – qu'ils constituent leur propre système d'interlangue par l'application et la vérification d'hypothèses. Il ne faut donc pas s'attendre à ce qu'une apprenante du français, même si elle a ressassé la forme dans multiples exercices de conjugaison, se mette automatiquement à former *je suis allE* lorsqu'elle se trouve dans une situation d'interaction. Cette idée rejoint la constatation de Pekarek Doehler (2000: 2, note 3) que l'interlangue dépend du contexte de l'interaction, car «l'acquisition d'une langue consiste en une construction progressive de règles et en leur restructuration et non pas en la simple intériorisation d'un système» (Pekarek 2000: 2, note 3).

Ce que nous avons également tenté de démontrer dans ce travail, c'est que l'utilisation de la morphologie verbale dépend fortement du contexte interactionnel. Au lieu de vouloir catégoriser les énoncés en formes correctes et en formes défailtantes, il nous semble plus adéquat de considérer que l'apprenant développe un répertoire d'options communicativement efficaces pour exprimer la même chose. Ce répertoire s'affine au fur et à mesure de l'acquisition. Certaines formes en disparaissent, d'autres y font leur apparition, ce qui correspond bien à la vision d'un apprentissage cyclique.

Nous avons beaucoup parlé de morphologie verbale jusqu'ici. Pourtant, un des enseignements de ce travail est que la différence principale entre les élèves de mon étude ne se trouve pas au niveau de la conjugaison. DEN, qui peut raconter beaucoup de choses, n'utilise pratiquement aucun passé composé correcte. ILE présente un cas similaire, avec de bonnes compétences interactionnelles, mais une utilisation souvent défailtante de la flexion verbale. Évaluer le niveau d'un élève uniquement à partir d'éléments morphosyntaxiques ne rend donc qu'une partie de la vérité.

Qu'en est-il de ses compétences discursives et narratives? La recherche montre que celles-ci ne sont pas simplement transférables depuis la L1, mais doivent être recalibrées dans le cours du développement de la L2 (Brouwer & Wagner 2004; Pekarek Doehler & Pochon Berger 2016; Berger & Pekarek Doehler 2018). C'est aussi ce qu'expriment Pekarek Doehler & de Pietro (2008) dans la citation suivante:

«Les apprenants ne transfèrent pas simplement leurs compétences d'organisation du discours (notion que les auteurs abrègent en CODI, note de l'auteur) d'une langue à l'autre, en remplaçant les formes linguistiques de la L1 par des formes équivalentes en L2.» (Pekarek Doehler & de Pietro 2008: 10).

À partir d'une analyse d'exemples de l'expression du désaccord en L1 et en L2 en classes de secondaire I et II, les auteurs montrent que le désaccord est exprimé en général de manière directe en secondaire I, souvent énoncé en début du tour, alors qu'il est exprimé de manière plus diplomatique, élaboré à partir d'éléments préparatoires en secondaire II, et cela qu'il s'agisse d'un travail de groupe ou d'une conversation en L2.

La présente recherche va dans le même sens: nous y avons observé une nouvelle construction des méthodes d'interaction en L2, et en particulier une évolution qui va de réponses en un élément à l'émergence d'un récit plus construit. Nous avons en particulier observé un fréquent recours aux stratégies communicationnelles suivantes au moment d'entrer dans le tour de parole:

- **Faire des hypothèses**

Lorsqu'un élève ne comprend que partiellement une question, il peut faire des hypothèses sur sa signification à partir des éléments qu'il peut interpréter. Les interprétations peuvent s'avérer justes ou erronées dans la suite du dialogue, ce qui dans le deuxième cas conduit à des séquences de réparation.

- **Procéder à des énumérations**

Par énumération, nous entendons la juxtaposition de plusieurs éléments de réponse avec une utilisation minimale voire inexistante de connecteurs. Par manque de prise de risque, elles aboutissent souvent à des impasses interactionnelles.

- **Reprendre des éléments du co-texte**

Les reprises sont fréquentes dans la communication exolingue. Elles concernent souvent les adverbes temporels mais peuvent également se rapporter à la morphologie verbale

- **Commencer avec des éléments connus et faciles d'accès**

Il peut s'agir de constructions adverbiales de temps, souvent sous forme de reprise, ou de la mention en premier des personnes avec qui on a fait quelque chose.

- **Disposer de réponses standards**

Les élèves ont chacune et chacun des réponses standards qui correspondent à des activités qu'ils font régulièrement.

- **Agencer son énoncé de manière chronologique**

Les récits des élèves sont en général chronologiques. Il n'y a pratiquement pas de retour en arrière ou de combinaisons de deux plans temporels distincts.

À partir du moment où l'élève commence à prendre des risques, l'enjeu devient plus complexe pour les deux participants, en même temps que les séquences deviennent plus riches sur le plan interactionnel, dans le sens où elles donnent lieu à des processus de co-construction du message. Le locuteur expert essaie de comprendre, fait des propositions et donne l'aide demandée explicitement. Les élèves développent des stratégies pour recevoir l'aide dont ils ont besoin. Dans ce type de séquence, l'attention se porte prioritairement sur le message. En mode de survie, les apprenants débutants développent alors diverses stratégies pour délivrer des formes verbales admissibles pour la compréhension. Nous pensons que le développement de ces stratégies ne peut se faire que par l'expérience de l'interaction. En cela, nous nous éloignons de l'avis de certains chercheurs, comme Véronique (2017):

«Améliorer la pratique de l'apprenant en langue étrangère influe sur son éventuelle socialisation dans cette langue mais ne sert qu'indirectement son appropriation.» (Véronique 2017: 1)

La communication est une manière de progresser en langue étrangère. Pour reprendre Py (2004: 118): «Son objectif [à l'apprenant] est non seulement de communiquer, mais aussi de développer une interlangue qui, en principe, répond de mieux en mieux à ses besoins.» Converser en L2 permet d'apprendre à s'approprier les mécanismes de gestion des tours de parole.

Mais alors, à quel moment a lieu cet apprentissage dans l'interaction? Comment repérer les séquences potentiellement acquisitionnelles? Et est-il possible d'en mesurer l'efficacité? La recherche nous donne quelques pistes de travail à ce propos. Les recherches lexicales par exemple sont considérées comme des opportunités pour l'apprentissage (Pekarek Doehler & Pochon Berger 2016; Skogmyr & Pekarek Doehler 2021). Gardner (2007) détecte également une acquisition dans les *broken start turns* ou dans les séquences de bricolage en début de tour:

«It is [...] important to consider how bricolage turns might be sites of learning. [...] These bricolage turns, in which a speaker is not yet capable of fluent production, may be a place where 'acquisition' comes close to being observable.» (Gardner 2007: 70)

Les hésitations, les faux-départs et les reformulations seraient des preuves que l'apprenant, grâce à l'aide d'un locuteur ou d'une locutrice experte, atteint l'interface entre son interlangue – Gardner (2007: 70) parle de «already established level of development in language» – et la «zone prochaine de développement» selon la définition de Vygotsky (1978). Les tours de bricolage ne vont pas au-delà des compétences de l'apprenant, mais ils sont dans un «état embryonnaire» ou dans un «processus de maturation» (Vygotsky 1978: 86-87, cité par Gardner 2007: 70). Je partage l'avis que les séquences de conceptualisation, avec l'aller-retour cognitif entre conceptualisation et codification, représentent ce que Gardner appelle *loci propices* à l'acquisition. De même, les recherches lexicales et les séquences de réparation sont certainement potentiellement acquisitionnelles, comme le certifie Pietro & al. (1989). Mais est-il vraiment possible de localiser l'apprentissage de manière certaine? Ou ne faudrait-il pas plutôt considérer que l'ensemble de l'activité cognitive mise en œuvre par les apprenants débutants du français placés dans des situations d'interaction naturelle a des répercussions sur leur conduite verbale à plus ou moins long terme?

La progression détectable à partir de mon corpus – en particulier l'apparition de la forme *je suis allée* au cours du deuxième semestre chez deux apprenantes – ne peut certainement pas être imputable au fait que ces élèves ont participé à l'étude. L'influence qu'a eu cette participation sur leurs compétences linguistiques et discursives n'est pas objectivement mesurable. Cette impossibilité est assignable au fait que les entretiens ont eu lieu de manière sporadique et toujours en parallèle avec un grand nombre de leçons d'enseignement classique. Une étude longitudinale

portant sur une année avec un échantillonnage de sept élèves ne permet pas de tirer des conclusions quant à la progression des élèves dans l'interaction. Le souhait que Pekarek Doehler émet dans la citation suivante exigerait certainement des études portant sur un corpus plus important et sur un laps de temps plus long.

«Parmi les défis, le plus important à l'heure actuelle est la question de savoir comment documenter l'acquisition. Certes, comprendre les pratiques en L2 est essentiel pour comprendre l'acquisition de celle-ci, mais ne suffit pas. Cet objectif présuppose de mobiliser l'axe temporel: comment un participant élabore-t-il à travers le temps ses ressources interactives, dont le langage? Cette question demande des études longitudinales – et donc la micro-analyse à travers le temps – pourtant peu pratiquées dans le domaine.» (Pekarek 2006: 134-135)

Nous espérons cependant, avec cette étude, avoir pu apporter une modeste contribution à la discussion sur le rôle que joue l'interaction – naturelle – dans l'apprentissage du français L2 et sur l'existence de séquences potentiellement acquisitionnelles dans les conversations exolingues. Pour définir l'*interaction naturelle*, nous avons argumenté qu'elle devait aller au-delà du jeu de rôle et des dialogues préparés, qu'elle présupposait une prise de risque de la part de l'apprenant et devait lui donner la possibilité de «bricoler» à partir des ressources linguistiques à sa disposition. C'est sur cette base que nous allons tenter de donner quelques pistes de travail pour une mise-en-application en salle de classe de français L3 dans le dernier chapitre consacré aux perspectives didactiques.

## IV. PERSPECTIVES DIDACTIQUES

Dans ce travail, nous avons abordé l'analyse de séquences interactives par le biais de la linguistique et non avec le regard du didacticien. Bien sûr, les deux perspectives n'étaient pas toujours dissociables. Dans la section 3.2.6, nous avons par exemple argumenté en faveur d'une prise en compte de l'interaction en salle de classe de L2 comme type de communication exolingue à part entière. C'est un point décisif si l'on considère que l'interaction est un vecteur incontournable de l'acquisition. Nous concluons cette recherche en proposant quelques pistes de travail pour une prise en compte des résultats en classe de français L3 à un niveau débutant. Ces remarques s'inspirent de quelques-uns des nombreux articles traitant de la place réservée à la pratique de l'oral en interaction dans l'enseignement actuel du français L2 (Lüdi et al. 2001; Ayoun 2001; Florin et al. 2002; Portmann-Tselikas 2003; Mondada & Pekarek Doehler 2004; Pallotti 2002; Faraco 2002; Gerolimich & Stabarin 2007; Hellermann 2008; Fasel Lauzon et al. 2009; Beacco 2010, 2014; Cicurel 2011; Muller 2012; Konzett-Firt 2019).

Dans sa pratique professionnelle, l'enseignante de langue étrangère est quotidiennement amenée à s'interroger sur la manière la plus efficace de transmettre la langue cible pour que ses élèves soient – un jour – capables de l'utiliser dans des situations de communication authentique. Elle imagine tel élève en voyage en Bretagne en train de discuter avec des Français, telle autre prenant part à un entretien téléphonique avec un client francophone dans le cadre de son futur apprentissage professionnel. D'ailleurs, n'est-ce pas là l'une des missions de l'enseignement scolaire que de préparer enfants et adolescents à ce qui les attend *après l'école* et *hors* de la salle de classe? La didactique des langues étrangères a longtemps suivi cette logique, établissant le principe qu'il fallait commencer par comprendre maintenant le fonctionnement de la langue cible pour pouvoir l'utiliser plus tard, présupposant que les savoirs acquis se transformeraient automatiquement en savoir-faire lorsque l'occasion se présenterait ou que le besoin se ferait sentir. Cette projection vers l'avenir d'une utilisation effective de la langue fait abstraction d'un constat qui s'impose aujourd'hui, à savoir que l'élément environnemental et interactif occupe une place centrale dans l'acquisition d'une L2.

C'est ainsi que l'on assiste depuis plusieurs décennies déjà à un changement de paradigme dans les théories éducatives. Non seulement la didactique des langues étrangères attache de plus en plus d'importance à ce que l'enseignement procure des situations de prise de parole, elle met également un point d'honneur à ce que ces situations correspondent à de véritables interactions. L'approche actionnelle, méthodologie favorisée par le Cadre Européen de Référence pour les

Langues (Conseil de l'Europe 2001) et qui tend à s'imposer dans le discours actuel, est basée sur la notion de tâche pédagogique, dont non seulement le produit est réalisé dans la langue cible, mais où les élèves sont amenés à discuter d'une réalisation commune dudit produit dans la langue cible, encourageant ainsi son utilisation immédiate dans des situations de négociation authentique.

Mais les visites de classe et les discussions avec enseignantes et étudiants du premier cycle du secondaire tendent à confirmer une impression diffuse: l'enseignement du français au niveau débutant s'obstine à attribuer une place anecdotique à l'interaction spontanée. Les étudiantes font ce constat autant par rapport à leur propre apprentissage du français...

«Les leçons étaient fortement structurées et nous ne parlions pas – sauf les dialogues, dont je me rappelle encore aujourd'hui certaines phrases.» (Huber, Corinne. 2020. «Réaliser des séquences de prises de parole à l'aide de matériel authentique.» Projet individuel. PH Zürich. Leistungsnachweis Modul FR.S232.2020F.401: 1. Non publié.)

... que lorsqu'elles commencent elles-mêmes à enseigner cette langue:

«Schülerinnen und Schüler sind [...] zurückhaltend und haben Angst, Fehler zu machen. Schon grundlegende Fragen wie 'ça va aujourd'hui?' sind für sie fremd und überfordernd. Sie sind es sich nicht gewohnt, spontan Französisch zu sprechen. [...] Der Sprechkompetenz wird im normalen Schulalltag selten ausreichend Unterrichtszeit eingeräumt.» (Grubenmann 2018: 2)

«Pendant les stages et les remplacements j'ai fait l'expérience que les élèves n'aiment pas parler en classe de français langue étrangère (FLE). [...] je pense que la honte de parler devant les autres élèves et donc le manque de confiance en soi jouent des rôles importants.» (Strässler, Corina. 2020. Les jeux en classe de FLE. Leistungsnachweis FR.S232.2020F.401: 1. Non publié.)

On retrouve des observations similaires dans la littérature scientifique, par exemple dans un article de Giuseppe Manno (2019):

«Der Französischunterricht wird [...] häufig als ein nicht sehr effektives und unbeliebtes Schulfach eingestuft, weil es den kommunikativen Ansprüchen der Lernenden nicht gerecht wird.» (Manno 2019: 1)

En tant que didacticien du français L2, je suis régulièrement confronté à la difficulté de concilier les avancées scientifiques avec des habitudes pédagogiques encore héritées d'un enseignement solidement ancré dans la tradition grammaticale. Les compétences interactionnelles continuent à être considérées comme des «viennent-ensuite», que l'on pourra aborder lorsque les aptitudes de bases (avant tout lexicales, morphologiques et syntaxiques) auront été établies. Grammaire et interaction sont considérées comme deux pans peu conciliables d'un éventail complexe.

L'une des clés est peut-être de considérer qu'on apprend une L2 non pas pour l'avenir uniquement, mais pour l'utiliser dès maintenant, et de rendre à la salle de classe son rôle de lieu où la langue n'est pas seulement objet d'étude, mais avant tout un outil de communication. La recette paraît simple: pour augmenter les compétences interactionnelles des élèves, il suffit de leur fournir des occasions fréquentes de communication naturelle. La chose est bien sûr plus compliquée. L'interaction n'est pas *a priori* favorable à l'acquisition, et surtout, elle ne saurait être suffisante dans une configuration où le temps à disposition reste limité et où le nombre de participants dépasse largement celui d'une interaction ordinaire, comme le souligne la citation suivante:

«Given that classrooms generally have more participants than ordinary conversations, turn taking needs to be regulated differently, and learners cannot self-select during teacher-fronted lesson.» (Gardner 2019: 215)

Mais il est important que les élèves puissent faire l'expérience de l'oral en situation d'interaction pour qu'ait lieu ce que Wagner (2019) appelle «learning through participation». C'est particulièrement important lorsqu'on prend en considération que l'oral suit ses propres règles:

«L'oral se caractérise [...] par son propre métalangage, ses propres unités parlées ou métaverbales, ses ratages et ses raccourcis, ses effets intonatifs et ses formes atypiques.» (Weber 2006: 34)

L'apprentissage d'une L2 requiert le développement de compétences interactionnelles, telles que savoir entrer dans un tour de parole, maintenir le floor ou marquer la fin du tour, mais aussi amener une réparation et contourner les obstacles par l'utilisation de stratégies adéquates. Nous avons vu dans ce travail que ces compétences interactionnelles, que l'apprenant connaît de sa L1, doivent être si ce n'est acquises une deuxième fois, du moins reformatées dans la L2. Il est donc important de leur accorder la place qui leur incombe dans un apprentissage guidé. C'est ainsi que Pekarek Doehler (1999: 21) considère que «l'interaction doit surtout offrir à l'apprenant la possibilité de mobiliser ses capacités à l'intérieur de tâches discursives à complexité appropriée».

Le jeu de rôle ou l'apprentissage d'un dialogue par cœur ainsi que de nombreuses autres activités orales utilisées dans l'enseignement des langues étrangères restent souvent au niveau de l'imitation et de la reproduction. Créer des situations de communication authentique, c'est donner la possibilité à l'apprenant de «produire» spontanément dans la L2, de s'exercer à réagir à des propos inattendus, à anticiper des situations de blocage, à prendre des risques, à exprimer un avis personnel original sans préparation et à s'engager dans des négociations qui impliquent aussi des émotions. Ces situations doivent être fréquentes et variées:

«On ne peut qu’engager les enseignants à mettre en place des activités en classe qui permettent aux apprenants d’interagir souvent et dans des situations différentes.» (Manoïlov 2020: 21)

Dans ce type d’interaction, ce n’est pas le code linguistique, mais bien le contenu qui doit être au centre:

«En se situant systématiquement au niveau du code, l’enseignant contribue à la déconsidération de toute communication ‘réelle’ en classe et se condamne à l’inefficacité.» (Vasseur 1996: 6)

«Il est donc nécessaire de proposer des tâches dans lesquelles la focalisation sur le contenu n’est pas minimisée par une focalisation langagière prédominante.» (Muller 2012: 324)

En guise de colonne vertébrale de ce que pourrait être une activité de communication «authentique» en classe de L2, voici une série de critères, inspirés en grande partie de Cicurel (2011):

- L’interaction est **planifiée** par l’enseignant en vue de «maximiser les processus acquisitionnels de l’apprenant» (Bange 1992: 69) .
- L’interaction a une **visée cognitive**.
- L’interaction accorde une place centrale au **message à faire passer**.
- L’interaction laisse suffisamment de place à la **spontanéité**.
- L’interaction encourage la **prise de risque**.
- Les **rôles interactionnels** ne sont pas figés mais renégociés en fonction des situations.
- L’interaction suppose l’utilisation de **stratégies communicationnelles** et est propice à des **séquences de réparation** qui peuvent être initiées par l’apprenant lui-même.
- L’interaction laisse une place importante à la **dimension métalinguistique**.

Et la grammaire dans tout ça? Il ne s’agit pas de la bannir, mais de la considérer comme un outil au profit des compétences productives. Dans une approche interactionniste, l’interaction ne devrait pas uniquement jouer le rôle de faire parler les élèves, mais également celui de les rendre attentifs et de les faire réfléchir aux formes grammaticales et morphologiques qu’ils utilisent, comme le préconisent Beacco (2001) ou Véronique (2018) dans la citation suivante:

«Les interactions verbales développent l’attention (noticing) à des formes grammaticales, à défaut d’en permettre l’acquisition.» (Véronique 2018: 9)

Selon Beacco (2001), l’enseignement n’a pas d’effets notables sur l’ordre d’acquisition de la grammaire. Dans ce travail, nous avons constaté que les stades d’acquisition de la morphologie verbale avaient un caractère immuable et que chaque apprenant, quel que soit le type

d'apprentissage, devait inévitablement les parcourir l'un après l'autre. Il est donc sage de faire confiance aux élèves et à leur capacité de progresser à leur rythme. Et d'accepter les erreurs de conjugaison comme un passage obligé. En d'autres mots: rien ne sert de se buter sur des erreurs de prestation, qui ne sont pas le signe que la conjugaison n'est pas assimilée, mais plutôt qu'elle est en train de se mettre en place. Et reléguer la correction formelle à des phases de métaréflexion, qui sont souvent plus efficaces si elles se basent sur des productions écrites.

Tout cela n'est pas révolutionnaire. Le changement de paradigme que j'esquisse ici a été amorcé depuis longtemps dans les études linguistiques et dans les manuels didactiques. Mais il n'a pas encore fait son entrée dans les salles de classe de manière généralisée. Alors, pour modifier le regard des futures enseignantes et des futurs enseignants, pourquoi ne pas leur offrir une initiation à l'analyse conversationnelle dans le cadre de leur formation professionnelle? Pourquoi ne pas les intéresser davantage à une approche scientifique qui répond souvent à certaines de leurs interrogations et qui leur permettra de mieux comprendre les itinéraires acquisitionnels que parcourent leurs élèves pour lorsqu'ils apprennent le français? Les premières expériences que j'ai faites dans ce domaine avec des groupes d'étudiantes et d'étudiants, qui se sont prêtés au jeu d'enregistrer et d'analyser des interactions en tête-à-tête avec leurs élèves, se sont révélées concluantes.

Personnellement, je retirerai de ce projet de recherche confirmation que tous les élèves de secondaire I, même les plus récalcitrants, sont capables de communiquer des messages en français lorsqu'on leur fait confiance et qu'on s'intéresse à eux. Même JOS, parmi les élèves les plus faibles à avoir participé à mon étude, était capable de raconter des expériences passées à condition qu'on l'écoute avec bienveillance et qu'on lui livre l'étayage nécessaire. JOS est probablement l'élève qui a le plus profité de l'exercice. J'ai pu observer une sorte de déclic lorsqu'il s'est rendu compte que je comprenais ce qu'il disait et qu'il pouvait s'appuyer sur ses compétences en espagnol pour trouver ses mots en français. À la fin de la deuxième année du secondaire, JOS devait décider s'il voulait continuer le français comme matière à option l'année suivante. Je lui ai posé la question lors du dernier entretien. Sa réponse encourageante me permet de conclure ce travail sur une note d'espoir:

199	CLE	<b>et est-ce que tu vas (.) continuer (.) le français</b>
200		<b>l'année prochaine</b>
201	JOS	<b>oui</b>
202	CLE	<b>tu as choisi le français</b>
203	JOS	<b>mhmh</b>

Exemple 120 (JOS 05, lignes 199-203)

## Bibliographie

- Ågren, Malin. 2017. «Étude expérimentale sur le traitement de l'accord sujet-verbe en nombre en FLE.» *Bulletin VALS-ASLA*, 105: 7-24.
- Arditty Jo & Marie-Thérèse Vasseur. 1999. «Interaction et langue étrangère.» *Langages*, 134: 3-19
- Ayoun, Dalili. 2001. «The Role of Negative and Positive Feedback in the Second Language Acquisition of the Passé composé and Imparfait.» *The Modern Language Journal*, 85, ii: 226-243.
- Bange, Pierre. 1991. *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*. Chapitre 2: «L'organisation des interactions selon l'analyse conversationnelle.»: 28-55. Paris: Hatier/ Didier.
- Bange, Pierre. 1992. «À propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles).» *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 1. [en ligne] URL: <http://journals.openedition.org/aile/4875>. Consulté le 7 avril 2020.
- Bardière, Yves. 2016. «De la pragmatique à la compétence pragmatique. À la recherche d'indices dans le Ceclr.» *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 13-1. [en ligne] URL: <http://journals.openedition.org/rdlc/462>; DOI: 10.4000/rdlc.462. Consulté le 30 avril 2019.
- Bartning, Inge & Suzanne Schlyter. 2004. «Itinéraires acquisitionnels et stades de développement en français L2.» *Journal of French Language Studies*, 14: 281-299. Cambridge University Press.
- Bartning, Inge & Fanny Forsberg Lundell. 2006. «Les séquences préfabriquées à travers les stades de développement en français L2.» In: *Congrès des romanistes scandinaves*, 16: 1-22. Roskilde: Department of Language and Culture, Roskilde University. [En ligne] URL: <https://www.researchgate.net/publication/277189383>.
- Bassano, Dominique. 2010. «L'acquisition des verbes en français: Un exemple de l'interface lexicale / grammaire.» *Synergies France*, n° 6: 27-39.
- Bassano, Dominique, Isabelle Maillachon, Sabine Klampfer & Wolfgang U. Dressler. 2001. «L'acquisition de la morphologie verbale à travers les langues. I Les fondements théoriques.» *Enfance*, 2001 | 1 (Vol. 53): 81-99.
- Beacco, Jean-Claude. 2001. «Représentations métalinguistiques ordinaires et enseignement/apprentissage de langues.» Bouquet S. (dir.): *Théories linguistiques et enseignement du français aux non francophones, Le français dans le monde, Recherches et applications*: 59-80
- Beacco, Jean-Claude. 2009. «La 'question de la grammaire' dans l'enseignement du français langue étrangère: nouveaux contextes, nouvelles perspectives.» In *Enseigner les structures langagières en FLE, Colloque de Bruxelles (mars 2008)*. O. Galatanu et al. (dir.): 41-54. Berne: Peter Lang.
- Beacco, Jean-Claude. 2010. *La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues*. Col. Langues & didactique. Paris: Didier.
- Benazzo, Sandra & Marianne Starren. 2007. «L'émergence de moyens grammaticaux pour exprimer les relations temporelles en L2.» *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 25. [en ligne] URL: <http://aile.revues.org/2513>. Consulté le 5 juillet 2017.
- Berger, Evelyne. 2008. «La reprise comme ressource interactionnelle en langue seconde.» *Travaux neuchâtelois de linguistique*, 48: 43-61.
- Berger, Evelyne. 2016. *Prendre la parole en L2. Regard sur la compétence d'interaction en classe de langue*. Berne: Peter Lang.
- Berger, Evelyne & Simona Pekarek Doehler (2018): «Tracking change over time in second language talk-in-interaction: a longitudinal case study of storytelling practices.» In *Longitudinal Studies on the Organization of Social Interaction*. Basingstoke. Simona Pekarek Doehler, Esther González-Martínez & Johannes Wagner (eds.): 67-102. Palgrave Macmillan.
- Bergström, Anna. 1997. «L'influence des distinctions aspectuelles sur l'acquisition des temps en français langue étrangère.» *AILE Acquisition et interaction en langue étrangère*, 9 | 1997.
- Blanche-Benveniste, Claire. 1997. *Approche de la langue parlée en français*. Paris: Éditions Ophrys.
- Brissaud, Catherine & Jean-Pierre Chevrot. 2013. «Acquisition de la morphographie entre 10 et 15 ans: le cas du pluriel des formes verbales en /E.» *Verbum*, 22 (4): 425-439.
- Bronckart, Jean-Paul. 1976. *Genèse et organisation des formes verbales chez l'enfant. De l'aspect au temps*. Bruxelles: Dessart et Mardaga.
- Brouwer, Catherine E. & Johannes Wagner. 2004. «Developmental issues in second language conversation.» *Journal of Applied Linguistics* vol 1.1: 29-47.
- Brouwer, Catherine E., Gitte Rasmussen & Johannes Wager. 2004. «Embedded corrections in second language talk.» *Second Language Conversations*. Rod Gardner & Johannes Wagner (ed.). New York: Continuum: 75-92.
- Bybee, Joan. 2006. «From usage to grammar: the mind's response to repetition.» *Language*, Volume 82, Number 4: 711-733.

- Casasanto, Daniel & Kyle Jasmin. 2012. «The Hands of Time: Temporal gestures in English speakers.» *Cognitive Linguistics* 23 (4): 643-674.
- Chanfrault-Duchet, Marie Françoise. 2005. «Apprentissage de l'oral en langue étrangère: vers une nouvelle approche de la mise en mot.» *Babylonia* 2 | 05: 11-14.
- Conférence Suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique. 2005. *Portfolio européen des langues. Version pour enfants et jeunes de 11 à 15 ans. PEL II*. Berne: Schulverlag.
- Conseil de l'Europe. 2001. *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues: Apprendre, Enseigner et Évaluer*. URL: <https://rm.coe.int/16802fc3a8>
- Conseil de l'Europe. 2005. *Description de niveaux de référence pour les langues nationales et régionales (DNR). Projet de Guide de réalisation. Version 2*. URL: <https://rm.coe.int/guide-pour-la-realisation-de-descriptions-de-niveaux-de-reference-dnr/168077c575>
- Conseil de l'Europe. 2018. *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues: Apprendre, Enseigner et Évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. URL: <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>
- Cosnier, Jacques. 1996. «Les gestes du dialogue, la communication non-verbale.» *Revue Psychologie de la motivation*, 21: 129-138.
- Cosnier, Jacques. 2008. «Les gestes du dialogue.» *La communication, états des savoirs*. Éditions Sciences Humaines: 119-128
- Cuq, Jean-Pierre. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: Clé International.
- Dausendschön-Gay, Ulrich. 1995. «La gestion interactionnelle de la différence des compétences linguistiques: le cas des interactions exolingues.» *Cahiers de praxématique*, 25 | 1995. *S'approprier la langue de l'autre*: 31-51.
- Dausendschön-Gay, Ulrich. 2003. «Communication exolingue et Interlangue.» *Linx. Revue des linguistes de l'université Paris X Nanterre*, 49. *L'actualité des notions d'interlangue et d'interaction exolingue*: 41-50.
- Dausendschön-Gay, Ulrich & Ulrich Krafft. 1993. «Présentation. Acquisition et interaction en langue étrangère.», 2. [en ligne] URL: <http://journals.openedition.org/aile/4852>. Consulté le 24 mars 2020.
- de Pietro, Jean-François, Marinette Matthey & Bernard Py. 1989. «Acquisition et contrat didactique: les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue.» In *Actes du troisième Colloque Régional de Linguistique, Strasbourg 28-29 avril 1988*. D. Weil & H. Fougier (éds.): 99-119. Université des Sciences Humaines. Strasbourg.
- Detey, Sylvain. 2017. «La variation dans l'enseignement du français parlé en FLE: des recherches linguistiques sur la francophonie aux questionnements didactiques sur l'authenticité.» In A.-C. Jeng, B. Montoneri & M.-J. Maitre (éds). *Échanges culturels aujourd'hui: langue et littérature*. New Taipei City: Tamkang University Press: 93-114
- De Weck, Geneviève & Anne Salazar Orvig. 2019. «L'apport des études de corpus à l'analyse de l'étayage.» *Corpus*, 9. [en ligne] URL: <http://journals.openedition.org/corpus/4173>. Consulté le 24 avril 2020.
- Dimroth, Christine. 2009. «L'acquisition de la finitude en allemand L2 à différents âges.» *Aile / Lia*, 1 | 2009: 39-61.
- Dister, Anne & Anne Catherine Simon. 2007. «La transcription synchronisée des corpus oraux. Un aller-retour entre théorie, méthodologie et traitement informatisé.» *Arena Romanistica*: 54-79. UiB: Bergen.
- Dugua, Céline, Jean-Pierre Chevrot & Michel Fayol. 2006. «Liaison, segmentation des mots et schémas syntaxiques entre 2 et 6 ans: un scénario développemental.» *Entretiens de Bichat* 2006, Expansion Formation et Editions: 230-244.
- Eisner-Binkert, Michael, Peter Klee. 2017. *dis voir! Nachschlagewerk zu dis donc! 5 bis 9*. Lehrmittelverlag Zürich & Lehrmittelverlag St.Gallen.
- Ellis Nick C. 2002. «Frequency effects in language processing. A review with implications for theories of implicit et explicit language acquisition.» *SSLA* 24. 143-199.
- Ellis, Nick C. & Diane Larsen-Freeman. 2006. «Language Emergence: Implications for Applied Linguistics – Introduction to the Special Issue.» *Applied Linguistics* 27 | 4: 558-589.
- Ellis, Rod. 1991. «The Interaction Hypothesis: A Critical Evaluation.» In *Language acquisition and the second/foreign language classroom*. E. Sadtono (éd.). Singapore: RELC.
- Eskildsen, Søren Wind & Johannes Wagner. 2018. «5. From trouble in the talk to new resources: the interplay of bodily and linguistic resources in the talk of a speaker of ESL.» In *Longitudinal Studies on the Organization of Social Interaction*. Pekarek Doehler, Simona, J. Wagner & E. González-Martínez, (eds.): 143-171. Basinkstoke: Palgrave Macmillan.
- Faraco, Martine. 2002. «Répétition, acquisition et gestion de l'interaction sociale en classe de L2.» In *AILE*, 16, Version électronique, disponible sous: <http://aile.revues.org>.
- Fasel Lauzon, Virginie. 2008. «Interactions et apprentissages dans des séquences d'explication de vocabulaire.» *Travaux neuchâtelois de linguistique*, 48: 83-104.
- Fasel Lauzon, Virginie, Simona Pekarek Doehler & Evelyne Pochon-Berger. 2009. «L'oral? L'oral! Mais comment?» *Babylonia* 2 | 09: 41-50.
- Fasel Lauzon, Virginie & Simona Pekarek Doehler. 2013. «Focus on form as a joint accomplishment: An attempt to

- bridge the gap between focus on form research and conversation analytic research on SLA.» *IRAL* 51: 323-351.
- Firth, Alan & Johannes Wagner. 2007. «Second / Foreign Language Learning as a Social Accomplishment: Elaborations on a Reconceptualized SLA.» *The Modern Language Journal*, 91: 800-819.
- Gajo, Laurent & Lorenza Mondada. 2000. *Acquisition et interaction en contextes*. Fribourg: Éditions universitaires.
- Gardner Rod. 2007. 'Broken' Starts: Bricolage in Turn Starts in Second Language Talk. In *Language Learning and Teaching as Social Inter-Action*. Zhu Hua, Paul Seedhouse, Li Wei & Vivian Cook (eds.). London: Palgrave Macmillan.
- Gardner, Rod. 2019. «Classroom Interaction Research: The State of the Art.» *Research on Language and Social Interaction*. 52:3: 212-226
- Germain, Claude & Joan Netten. 2005. «Place et rôle de l'oral dans l'enseignement/l'apprentissage d'une L2.» *Babylonia* 2/5: 7-10.
- Gerolimich, Sonia & Isabelle Stabarin. 2007. «Pour une représentation fonctionnelle de la conjugaison française.» In *Aspetti della didattica e dell'apprendimento delle lingue straniere: contributi dei collaboratori del Centro linguistico d'Ateneo, Dipartimento di scienze del linguaggio, dell'interpretazione e della traduzione*. Christopher Taylor (éd.): 149-167. Trieste: EUT Edizioni Università di Trieste.
- Goodwin, Marjorie Harness & Charles Goodwin. 1986. «Gesture and coparticipation in the activity of searching for a word.» *Semiotica* 62-1/2: 51-75.
- Granfeldt, Jonas & Suzanne Schlyter. 2005. «Introduction.» In *Acquisition et production de la morphologie flexionnelle. Actes du « Festival de la morphologie*. Jonas Granfeldt et Suzanne Schlyter (éds.).
- Granget, Cyrille. 2004. *L'acquisition par des apprenants germanophones de la référence au passé en français: un cas d'école*. Thèse de doctorat. Université de Paris III.
- Granget, Cyrille. 2005. «La désambiguïsation des formes verbales en [e] dans des récits oraux d'apprenants germanophones du français.» In *Acquisition de la morphologie flexionnelle. Actes du festival de la morphologie*. Jonas Granfeldt & Suzanne Schlyter (éds.): 17-34. Lund.
- Granget, Cyrille. 2009. «L'acquisition de la morphologie verbale. Chapitre 6.» In *Acquisition de la grammaire du français langue étrangère*. Georges Véronique (dir.). Paris, Didier: 164-218.
- Granget, Cyrille. 2017. «Variabilité des formes verbales en français L2: une question d'alphabétisation?» *Bulletin VALS-ASLA*, 105: 95-112.
- Griggs, Peter. 2010. «La structuration de l'input dans le cadre des interactions multimodales de la classe de langue étrangère.» *Langage, Interaction et Acquisition / Language, Interaction and Acquisition*, John Benjamins Publishing Company 2010, 1 (2): 297-237.
- Grubenmann, Nina. 2018. *À toi la parole. Förderung der Sprechkompetenz im Französischunterricht*. Travail de master. PH Zürich. Non publié.
- Groeber, Simone. 2014. *Interactional competence of hard-of-hearing adolescents: managing progressivity in integration classroom*. Thèse de doctorat. Université de Neuchâtel.
- Gullberg, Marianne. 2006. «Handling Discourse: Gestures, Reference Tracking, and Communication Strategies in Early L2.» *Language Learning*, 56/1: 155-196
- Hadermann, Pascale & Ariane Ruyffelaert. 2014. «L'acquisition de la temporalité en FRL2: étude descriptive de narrations au passé par des apprenants néerlandophones et hispanophones.» *Congrès mondial de linguistique française*. CMLF: 1033-1050.
- Hellermann, John. 2008. *Social Actions for Classroom Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Hellermann, John. 2009. «Looking for Evidence of Language Learning in Practices for Repair: A Case Study of Self-Initiated Self-Repair by an Adult Learner of English.» *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53 | 2: 113-132.
- Hellermann, John, Søren Wind Eskildsen, Simona Pekarek Doehler, Arja Piirainen-Marsch (eds.) (2000). *Conversation Analytic Research on Learning-in-Action: The Complex Ecology of L2 Interaction in the Wild*. Springer.
- Hilton, Heather. 2008. «Connaissances, procédures et production orale en L2.» *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 27: 63-89.
- Hopper, Paul J. 2011. «Emergent Grammar and Temporality in International Linguistics.» In *Constructions: Emerging and Emergent*. Peter Auer and Stefan Pfänder (ed.): 22-44. De Gruyter.
- Howard, Martin. 2002. « Les interrelations entre les facteurs contextuels et l'emploi des temps du passé. Une étude d'apprenants avancés du français.» *Publications linguistiques | Revue française de linguistique appliquée*. 2002/2 Vol. VII: 39- 50 [en ligne] URL: <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2002-2-page-39.htm>
- Howard, Martin. 2007. «Compétence sémantique et compétence socio-pragmatique en français L2. Le cas de l'apprenant avancé et son acquisition du futur, du subjonctif et du conditionnel.» In *Construction du sens et acquisition de la signification linguistique dans l'interaction. Actes du colloque International des 22, 23, 24 novembre 2007*. Olga Galatanu et al. (éd.): 415-429. Nantes.
- Howard, Martin. 2017. «L'acquisition de la morphologie verbale chez des apprenants guidés en milieu naturel: une comparaison préliminaire des temps du passé en français langue seconde.» *Bulletin VALS-ASLA*, 105: 147-161.
- Hutterli, Sandra, Daniel Stotz & Daniela Zappatore. 2008. *Do you parlez andere lingue? Fremdsprachen lernen in der Schule*. Zürich: Verlag Pestalozzianum.

- Hymes, H. Dell. 1981. «La compétence de communication.» *Travaux de didactique du français langue étrangère* 5/6, CFP, Université Paul Valéry, Montpellier: 1-18.
- Jefferson, Gail. 1991. «List-Construction as a Task and Ressource.» In *Interactional competence*. G. Psathas (ed.): 63-92. New York, NY: Irvington Publishers.
- Jourdain, Morgane & Emmanuelle Canut. 2018. «Les îlots verbaux dans les dislocations chez l'enfant français.» SHS Web of Conferences 46, 10009 Congrès Mondial de Linguistique Française. [en ligne] URL: <https://doi.org/10.1051/shsconf/20184610009>
- Keller-Lee, Marlies et al. 2012. «Konzept für die Entwicklung eines neuen interkantonalen Französischlehrmittels für die 5.–9. Klasse. Internes Papier im Auftrag der Bildungsdirektion des Kantons Zürich.»
- Keller-Lee, Marlies, Christof Chesini & Christine Rast (inhaltliche Projektleitung). 2019. *Dis donc! Unités 1-3. Französischlehrmittel für die 7. Klasse*. Lehrmittelverlag Zürich & Lehrmittelverlag St. Gallen.
- Kihlstedt, Maria & Suzanne Schlyter. 2009. «Emploi de la morphologie temporelle en français L2: étude comparative auprès d'enfants monolingues et bilingues de 8 à 9 ans.» *Acquisition en langue étrangère* [en ligne], Aile: 89-115.
- Kitzinger, Celia. 2013. «Chapter 12. Repair.» In *The Handbook of Conversation Analysis*. Jack Sidnell & Tanya Stivers (éd.): 229-256. Blackwell Publishing.
- Klein, Wolfgang. 1994. *Time in Language*. London: Routledge.
- Klein, Wolfgang & Clive Perdue. 1997. «The Basic Variety (or: Couldn't natural languages be much simpler?)» *Second Language Research* 13,4: 301-357.
- Klein, Wolfgang, Rainer Dietrich & Colette Noyau. 1993. Chapter 3 «The Acquisition of Temporality.» In C. Perdue (Ed.), *Adult language acquisition: Cross-linguistic perspectives: Vol. 2 The results*. Cambridge: Cambridge University Press: 73-118
- Konzett-Firt, Carmen. 2019. «Co-adaptation processes in plenary teacher-student talk and the development of L2 interactional competence.» *Classroom discourse*. URL: <https://www.tandfonline.com/loi/rcdi20>
- Krafft, Ulrich & Ulrich Dausendschön-Gay. 1994. «Analyse conversationnelle et recherche sur l'acquisition.» *Bulletin VALS-ASLA*, 59: 127-158.
- Kresh, Sarah. 2008. *L'acquisition et le traitement morphologique du participe passé du français. Mémoire présenté comme exigence partielle de la maîtrise en linguistique*. Thèse de doctorat présentée à l'Université du Québec à Montréal. [en ligne] URL: <https://archipel.uqam.ca/1740/1/M10591.pdf>. Consulté le 10 juin 2019.
- Kurhila, Salla. 2001. «Correction in talk between native and non-native speaker.» *Journal of Pragmatics*, 33: 1083–1110.
- Kurhila, Salla. 2006. *Second Language Interaction*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Labelle, Marie. 1994. «Acquisition de la valeur des temps du passé par les enfants francophones.» *Revue québécoise de linguistique*. Volume 23, numéro 1: 99-121.
- Lambert, Monique, Mary Carroll & Christiane von Stutterheim. 2008. «Acquisition en L2 des principes d'organisation de récits spécifiques aux langues.» *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 26. [en ligne] URL: <http://journals.openedition.org/aile/2812>. Consulté le 8 septembre 2020.
- Levelt, Willem J.M. 1989. *Speaking: From Intention to Articulation*. MIT Press, Cambridge, Massachusetts.
- Lüdi, Georges. 1994. «Dénomination médiate et bricolage lexical en situation exolingue.» *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 3. [en ligne] URL: <http://journals.openedition.org/aile/4897>. Consulté le 21 décembre 2020.
- Lüdi, Georges; Simona Pekarek Doehler & Victor Saudan. 2001. *Französischlernen in der Deutschschweiz: Zur Entwicklung der diskursiven Fähigkeiten innerhalb und ausserhalb der Schule*. Chur: Rüegger.
- Macrory, Gee & Valerie Stone. 2000. «Pupil progress in the acquisition of the perfect tense in French: the relationship between knowledge and use.» *Language Teaching Research*, 4 | 1: 55-82.
- Manno, Giuseppe. 2009. «Französisch nach Englisch: Überlegungen zur Tertiärsprachendidaktik.» In *Fremdsprachenlernen in der Schule*. Tagungsband zum 4. PH-Forum der Pädagogischen Hochschule Wallis vom 27. April 2007 in Brig. Alain Metry, Edmund Steiner, Toni Ritz (Hrsg.). Bern: hep-Verlag.
- Manoilov, Pascale. 2020. «La grammaire du discours-en-interaction chez les apprenants de l'anglais L2: le cas des ajustements.» *Linx*, 81. [en ligne] URL: <http://journals.openedition.org/linx/7216>. Consulté le 14 mars 2021.
- Markee, Numa. 2008. «Toward a Learning Behavior Tracking Methodology for CA-for-SLA.» *Applied Linguistics* 29/3: 404–427.
- Matthey, Marinette. 2003. *Apprentissage d'une langue et interaction verbale. Sollicitation, transmission et construction de connaissances linguistiques en situation exolingue. 2<sup>e</sup> édition revue et complétée*. Berne: Peter Lang.
- McCabe, Allyssa, Lynn Bliss, Gabriela Barra & MariBeth Bennett. 2008. Comparison of personal versus fictional narratives of children with language impairment. *American Journal of Speech-Language Pathology*. URL: [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2008\)019](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2008)019)
- Médioni, Maria-Alice. 2010. «Pour apprendre une langue, il faut la parler.» *Le journal de l'alpha*, n° 172: 11-18.
- Michot, Marie-Eve & Michel Pierrard. 2016. «L'appariement forme-fonction en FL2: le développement de l'emploi des formes verbales du passé et la primauté du marquage de l'aspect.» In Congrès Mondial de Linguistique Française. CMLF 2016. SHS Web of Conferences 27, 10008.
- Miguel-Addisu, Véronique. 2007. «Analyse d'interactions langagières en classe de français dans un contexte

- exolingue: quels enjeux pour quels apprentissages?» In *Construction du sens et acquisition de la signification linguistique dans l'interaction. Actes du colloque International des 22, 23, 24 novembre 2007*. Olga Galatanu et al. (éd.): 415-429. Nantes.
- Mondada, Lorenza. 1995. «La construction interactionnelle du topic.» *Cahiers de l'ILSL*, 7/95: 111-135
- Mondada, Lorenza & Simona Pekarek Doehler. 2000. «Interaction sociale et cognition située: quels modèles pour la recherche sur l'acquisition des langues?» *Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères 1* (Revue.org) 12: 1-18.
- Mondada, Lorenza & Simona Pekarek Doehler. 2004. «Second language acquisition as situated practice: Task Accomplishment in the French Second Language Classroom.» *The Modern Language Journal*, 88, no. 4: 501-518.
- Muller, Catherine. 2012. «Compétence d'interaction orale et stratégies des apprenants: comment favoriser la progression à travers une tâche communicative?» In *Les compétences en progression. Un défi pour la didactique des langues*. Freiderikos Valetopoulos et Jolanta Zajac (éd.): 328-337. Varsovie.
- Nieweler, Andreas (Hrsg.). 2017. *Fachdidaktik Französisch. Das Handbuch für Theorie und Praxis*. Tübingen: Klett.
- Noyau, Colette. 1997. «Processus de grammaticalisation dans l'acquisition de langues étrangères: la morphologie temporelle.» In *L'acquisition de la syntaxe*. Claire Martinot: 223-252. Besançon: Annales littéraires de l'Université de Franche-Comté.
- Noyau, Colette & Marie-Thérèse Vasseur. 1986. «L'acquisition des moyens de la référence temporelle en français langue étrangère chez des adultes hispanophones.» *Langages*, No. 84, 12/86: 105-117.
- Olbert, Jürgen. 1973. *Gesammelte Aufsätze zum Transfer: einige Beiträge zur Fremdsprachendidaktik*. Serie Schule und Forschung; H. 20; Frankfurt am Main: Verlag Moritz Diesterweg.
- Pallotti, Gabriele. 2002. «La classe dans une perspective écologique de l'acquisition.» *Acquisition et interaction en langue étrangère 16 | 2002. L'Acquisition en classe de langue*: 165-197.
- Paprocka-Piotrowska, Urszula. 2001. «Apprendre à raconter. Développement 'incident' de la compétence narrative en français L2 chez des apprenants polonophones débutants à intermédiaires.» *Roczniki Humanistyczne Tom XLIX zeszyt 5*: 137-157.
- Pekarek Doehler, Simona. 2000. «Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères: concepts, recherches, perspectives.» *AILE Acquisition et interaction en langue étrangère 12 | 2000*.
- Pekarek Doehler, Simona. 2001. «Zur mündlichen Diskursfähigkeit und deren Erwerb in der Fremdsprache.» In *Französischlernen in der Deutschschweiz. Zur Entwicklung der diskursiven Fähigkeit innerhalb und ausserhalb der Schule*. Georges Lüdi, Simona Pekarek Doehler & Victor Saudan: 41-58. Chur/Zürich: Rüegger Verlag.
- Pekarek Doehler, Simona. 2006. «'CA for SLA': Analyse conversationnelle et recherche sur l'acquisition des langues.» *Revue française de linguistique appliquée*, 06 | 2 Vol. XI: 123-137.
- Pekarek Doehler, Simona. 2019. On the nature and the development of L2 interactional competence: state of the art and implications for praxis. In *Teaching and Testing L2 Interactional Competence: Bridging theory and practice*. Rafael Salaberry & Silvia Kunitz (Eds.): 25-59. Routledge.
- Pekarek Doehler, Simona & Jean-François de Pietro. 2008. «L'organisation du discours dans l'interaction en langue première et seconde: acquisition, enseignement, évaluation.» *Sprachenvielfalt und Sprachkompetenz in der Schweiz*. Nationales Forschungsprogramm NFP 56: 1-18.
- Pekarek Doehler, Simona & Evelyne Pochon-Berger. 2011. «Developing «Methods» for Interaction: A Cross-Sectional Study of Disagreement Sequences in French L2.» In *L2 Interactional Competences and Development*. Joan K. Hall, John Hellermann & Simona Perkarek Doehler (eds.): 206-243.
- Pekarek Doehler, Simona, & Pochon-Berger, Evelyne. 2015. «The development of L2 interactional competence: evidence from turn-taking organization, sequence organization, repair organization and preference organization.» In *Usage-based perspectives on second language learning*. T. Cadierno, & S. Eskildsen (Eds): 233-267. Berlin: Mouton De Gruyter.
- Pekarek Doehler, Simona & Pochon-Berger, Evelyne. 2016. «L2 Interactional Competence as Increased Ability for Context-sensitive Conduct: A Longitudinal Study of Story-openings.» *Applied Linguistics*, 39/4: 555-578. Oxford University Press.
- Perdue, Clive, Sandra Benazzo & Patrizia Giuliano. 2002. «When Finiteness gets marked: the Relation between morpho-syntactic Development and Use of Scopal Items in Adult Language Acquisition.» *Linguistics*, 40 (4): 849-890
- Pesco, Diane & Andréanne Gagné. 2017. «Scaffolding Narrative Skills: A Meta-Analysis of Instruction in Early Childhood Settings.» *Early Education and Development*, 28:7: 773-793. DOI: 10.1080/10409289.2015.1060800
- Pienemann, Manfred. 1989. «Is Language Teachable? Psycholinguistic Experiments and Hypotheses.» *Applied Linguistics*, Vol.10, No 1: 52-79. Oxford University Press.
- Pochon-Berger, Evelyne. 2011. «L'analyse conversationnelle comme approche 'sociale' de l'acquisition des langues secondes: une illustration empirique.» *Revue Tranel (Travaux neuchâtelois de linguistique)* 53: 127-146.
- Porquier, Rémy. 1994. «Communication exolingue et contextes d'appropriation: le continuum acquisition / apprentissage.» *VALS/ASLA*, 59: 159-170.
- Portmann-Tselikas, Paul. 2003. «Grammatikunterricht als Schule der Aufmerksamkeit. Zur Rolle grammatischen Wissens im gesteuerten Spracherwerb.» *Babylonia*, 2 | 03: 9-18.
- Prévost, Philippe & Lydia White McGill. 2000. «Missing Surface Inflection or Impairment in second language

- acquisition? Evidence from tense and agreement.» *Second Language Research* 16, 2: 103–133.
- Punchihetti, Subhashinie. 2007. *Conceptualisation et emploi du passé composé et de l'imparfait en français langue étrangère (L3) au Sri Lanka; l'impact du singhalais - langue maternelle (L1) & de l'anglais - langue seconde (L2)*. Thèse présentée à la faculté des lettres de l'Université de Lausanne pour obtenir le grade de docteur ès lettres. [en ligne] URL: <https://www.academia.edu/6894899>
- Py, Bernard. 1989. «L'acquisition vue dans la perspective de l'interaction.» *Documentation et recherche en linguistique allemande contemporaine*, n°41/89: 83-100. Vincennes: Écriture et formalismes.
- Py, Bernard. 1993. L'apprenant et son territoire: système, norme et tâche. *Aile*, 2 | 1993: *Interaction et acquisition d'une langue étrangère*: 9-24
- Py, Bernard. 2004. «L'apprenant, le chercheur et les discours. Quelques réflexions sur la notion de saillance.» *Travaux neuchâtelois de linguistique*, 40 | 2004: 117-131.
- Reiser-Bello Zago, Elisabeth. 2019. *Un poco mucho? – Über die Entwicklung narrativer Fähigkeiten bei dreisprachigen Kindern. Dissertation zur Erlangung der Doktorwürde an der philosophischen Fakultät der Universität Freiburg (CH)*. [en ligne] URL: [https://doc.rero.ch/record/327307/files/Reiser-Bello\\_ZagoE.pdf](https://doc.rero.ch/record/327307/files/Reiser-Bello_ZagoE.pdf)
- Schegloff, Emanuel, Gail Jefferson & Harvey Sacks. 1974. «A Simplest Systematics for the Organization of Turn Taking in Conversation.» *Language*, 50: 696-735.
- Schegloff, Emanuel, Gail Jefferson & Harvey Sacks. 1977. «The Preference for Self-Correction in the Organization of Repair in Conversation.» *Language*, 53: 361-382.
- Schifko, Peter. 1992. «Morphologische Interferenzen im Bereich des fachsprachlichen Wortschatzes.» In: J. Albrecht, R. Baum (Hrsg.), *Fachsprache und Terminologie in Geschichte und Gegenwart*. Forum für Fachsprachenforschung, Bd. 10: 295-301. Tübingen.
- Schlyter, Suzanne. 2003. *Stades de développement en français L2. Exemples d'apprenants suédophones, guidés et non-guidés, du Corpus Lund*. [en ligne] URL: <https://studylibfr.com/doc/1004529/stades-de-d%C3%A9veloppement-en-fran%C3%A7ais-l2>
- Schlyter, Suzanne. 2011. «Tense and Aspect in early French development in aL2, 2L1 and cL2 learners.» In *The Development of Grammar. Language acquisition and diachronic change*. Ester Rinke & Tanja Kupisch (ed.): 47-74.
- Serra, Cecilia. 1999. «Le développement de la compétence discursive et conversationnelle en français L2. Apprendre en deux langues à l'école secondaire.» *Travaux neuchâtelois de linguistique*, 30 | 1999: 29-91
- Simon, Anne Catherine. 1999. «Une adaptation de l'approche modulaire au phénomène des ponctuations du discours.» *Travaux neuchâtelois de linguistique* 30: 7-28.
- Skogmyr Marian, Klara & Simona Pekarek Doehler. 2021. «Multimodal trajectories for indexing cognitive search: Gestures in L2 word-searches and how they change over time.» *Social Interaction: Video-Based Studies of Human Sociality*. [à paraître]
- Thomas, Anita. 2005. «Formes ambiguës en –E: input et catégories sémantiques.» In *Acquisition et production de la morphologie flexionnelle. Actes du « Festival de la morphologie*. Jonas Granfeldt et Suzanne Schlyter (éds.).
- Thomas, Anita. 2006. «Formes du type je parle en français langue étrangère: input et catégories sémantiques. [en ligne] URL: [www.researchgate.net/publication/277152424](http://www.researchgate.net/publication/277152424).
- Thomas, Anita. 2009. *Les apprenants parlent-ils à l'infinif? Influence de l'input sur la production des verbes par des apprenants adultes du français*. Thèse de doctorat, Université de Lund.
- Thomas, Anita. 2017. «Le développement des formes dans les contextes de l'infinif par des apprenants suédophones du français L2.» *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, n°105: 113-127.
- Thomas, Anita. 2020. «Didactisation du français ordinaire: les défis de la variation dans l'enseignement des temps du passé en français langue étrangère.» *La didactisation du français vernaculaire*. Caen: PUC: 153-186.
- Vasseur, Marie-Thérèse. 1993. «Gestion de l'interaction, activités métalangagières et apprentissage en langue étrangère.» *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 2. [en ligne] URL: <http://journals.openedition.org/aile/4855>. Consulté le 24 avril 2020.
- Véronique, Georges-Daniel. 2014. «De la description de l'acquisition grammaticale à l'élaboration d'une progression d'enseignement en français langue étrangère: l'exemple du verbe.» *Le Français dans le monde. Recherches et applications*: 30-43. Paris.
- Véronique, Georges-Daniel. 2017. «Converser dans une langue étrangère pour apprendre.» In *L'enseignant et le chercheur au cœur des discours, des textes et des actions. Mélanges offerts à Francine Cicurel*. J. Aguilar Rio, L. Cadet, C. Muller & V. Rivière: 175-192. Riveneuve éditions.
- Vion, Robert & Mittner, Michèle. 1986. «Activités de reprise et gestion des interactions en communication exolingue.» In: *Langages*, 84, 25-42.
- von Stutterheim, Christiane. 1986. *Temporalität in der Zweitsprache*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Wagner, Johannes & Rod Gardner (eds.). 2004. *Second language conversations*, 75-92. London: Continuum.



# ANNEXES



## Annexe 01 Attestation de non-plagiat

Par la présente, j'affirme avoir pris connaissance des documents d'information et de prévention du plagiat émis par l'Université de Neuchâtel et m'être renseigné correctement sur les techniques de citation.

J'atteste par ailleurs que le travail rendu est le fruit de ma réflexion personnelle et a été rédigé de manière autonome.

Je certifie que toute formulation, idée, recherche, raisonnement, analyse ou autre création empruntée à un tiers est correctement et consciencieusement mentionnée comme telle, de manière claire et transparente, de sorte que la source en soit immédiatement reconnaissable, dans le respect des droits d'auteur et des techniques de citations.

Je suis conscient que le fait de ne pas citer une source ou de ne pas la citer clairement, correctement et complètement est constitutif de plagiat. Je prends note que le plagiat est considéré comme une faute grave au sein de l'Université. J'ai pris connaissance des risques de sanctions administratives et disciplinaires encourues en cas de plagiat (pouvant aller jusqu'au renvoi de l'université).

Je suis informé qu'en cas de plagiat, le dossier sera automatiquement transmis au rectorat. Au vu de ce qui précède, je déclare sur l'honneur ne pas avoir eu recours au plagiat ou à toute autre forme de fraude.

Adliswil, le 12 octobre 2022



Clément Zürn

## Annexe 02

### Formulaire d'autorisation des parents d'élèves

Les parents de toutes les participantes et tous les participants à l'étude ont donné leur consentement formel à l'aide du formulaire ci-dessous pour l'enregistrement et l'utilisation des données à des fins scientifiques, y compris la publication de données anonymisées. Les formulaires d'autorisation dûment signés sont conservés par l'auteur.

#### **Französischunterricht**

**Dissertationsprojekt in Zusammenhang mit der Einführung des neuen Lehrmittels *dis donc!* auf der Sekundarstufe I**

**Schuljahr 2017/18**

Zürich, im September 2017

Liebe Eltern

Ich bin Französisch-Dozent an der Pädagogische Hochschule Zürich und mache eine Studie in der Klasse Ihrer Tochter / Ihres Sohnes.

Ihre Tochter / Ihr Sohn hat Interesse gezeigt bzw. wurde von seiner / ihrer Lehrperson angesprochen, um an dieser Studie teilzunehmen. Das Projekt besteht aus einer Reihe von ca. zehn- bis fünfzehnminütigen Gesprächen, die ich zwecks Transkription mit Hilfe einer Videokamera aufnehmen werde. Die Gespräche finden im Laufe des Schuljahres 2017/18 statt. Ein Vorteil für Ihre Tochter / Ihren Sohn wird sein, dass sie / er dank der Teilnahme an diesem Projekt in regelmässigen Abständen die Gelegenheit haben wird, an kurzen authentischen Gesprächssituationen teilzunehmen.

**Für die Herstellung des Filmmaterials benötige ich aus Gründen des Persönlichkeits-, Daten- und Urheberrechtsschutzes Ihre Zustimmung.**

Ich danke Ihnen, mir mit der beigelegten Erlaubnis mitzuteilen, ob Ihr Kind von mir gefilmt werden darf bzw. ob Sie mir erlauben, die transkribierten Filmsequenzen Ihres Kindes in meiner Dissertation, in der Forschung und in wissenschaftlichen Publikationen zu verwenden. Natürlich werden diese Daten stets anonymisiert.

Ich danke Ihnen recht herzlich für das Ausfüllen des Talons und Ihre Unterstützung.

Clément Zürn  
Dozent und Co-Autor von *dis donc!* Sek I

Bei Fragen stehe ich Ihnen gerne zur Verfügung.  
Kontakt: Clément Zürn, Pädagogische Hochschule Zürich, [clement.zuern@phzh.ch](mailto:clement.zuern@phzh.ch)

**Französischunterricht**

**Dissertationsprojekt in Zusammenhang mit der Einführung des neuen Lehrmittels  
*dis donc!* auf der Sekundarstufe I**

**Schuljahr 2017/18**

**Erlaubnis der Eltern für Filmaufnahmen**

⇒ Zurück an die Französischlehrperson

Name der Französischlehrperson: .....

Name des Kindes: .....

Ja, Filmaufnahmen meines Kindes dürfen von Clément Zürn im Rahmen seines  
Dissertationsprojekts verwendet werden.

Nein, mein Kind darf NICHT gefilmt werden.

Ort, Datum:

Unterschrift der Eltern (bzw. Inhaberin oder Inhaber der elterlichen Sorge)

### Annexe 03

#### Conventions de transcription

[	chevauchement
=	enchaînement rapide
(.)	micro-pause non-mesurée (jusqu'à 0.3 sec)
(..)	micro-pause non-mesurée (de 0.3 à 0.6 sec)
(1.5)	pause mesurée en secondes
-	troncation d'un mot
—	liaison (p.ex. apprendre_euh, nous_allons)
:	allongement du son
,	intonation continuative
¿	intonation semi-montante
?	intonation montante
.	intonation descendante (finale)
bien	accentuation
>vite<	accélération du débit
<lent>	ralentissement du débit
OUI	voix plus forte
°oui°	voix moins forte
.h	aspiration audible
xxx	segment inaudible
meS devoirS	phonèmes prononcés

Modèle inspiré de Pekarek 2012: 127

## Annexe 04

### Corpus complet

JOS 01.....	228
JOS 02.....	232
JOS 03.....	238
JOS 04.....	243
JOS 05.....	248
MIS 01.....	255
MIS 02.....	259
MIS 03.....	262
MIS 04.....	265
MIS 05.....	269
MIS 06.....	272
DEN 01.....	275
DEN 02.....	279
DEN 03.....	284
DEN 04.....	287
MAT 01.....	292
MAT 02.....	295
MAT 03.....	298
MAT 04.....	302
MAT 05.....	307
HEL 01.....	310
HEL 02.....	314
HEL 03.....	317
HEL 04.....	322
HEL 05.....	326
HEL 06.....	329
ILE 01.....	332
ILE 02.....	336
ILE 03.....	341
ILE 04.....	345
ILE 05.....	349
ILE 06.....	352
HAI 01.....	356
HAI 02.....	359
HAI 03.....	363
HAI 04.....	366
HAI 05.....	359
HAI 06.....	372

Doctorant	Apprenant	École	Date	
Clément Zürn CLE	JOS	Schule Feld Ville de Zurich	27 septembre 2017 1 / complet	<b>JOS 01</b>

01	CLE	<b>est-ce que tu peux te présenter</b>	00'17''
02	JOS	hm	
03	CLE	<b>comment tu t'appelles?</b>	
04	JOS	JOS	
05	CLE	<b>comment?</b>	
06	JOS	JOS	
07	CLE	<b>JOS?</b>	
08		<b>en espagnol</b>	
09	JOS	hm	
10	CLE	<b>tu parles (.) espagnol?</b>	
11	JOS	ja	
12	CLE	<b>tu:, (.) tu viens d'où</b>	
13	JOS	+hm+ <i>+regarde dans le vide+</i>	
14	CLE	<b>d'Espagne?</b>	
15		<b>ou d'un autre pays</b>	
16	JOS	<b>autre pays</b>	
17	CLE	<b>autre pays.</b>	
18		<b>en Amérique du Sud?</b>	
19	JOS	mhmh	
20	CLE	<b>ah (.) d'accord</b>	
21	CLE	<b>et (.) est-ce que tu as des frères et sœurs</b>	
22	JOS	hm (2.0)	
23	CLE	<b>est-ce que tu as: (..) des frères (.) ou des sœurs?</b>	
24	JOS	non	
25	CLE	<b>non.</b>	
26		<b>tu es seul?</b>	
27	JOS	+(1.0)+ oui <i>+acquiesce de la tête+</i>	
28	CLE	<b>d'accord</b>	
29	JOS	<b>*qu'est-ce que tu as fait?*</b> (.) <i>*montre la fiche*</i>	00'55''
30		<b>ce matin (.) avant l'école</b>	
31	JOS	hem (3.0) +j'ai mangé+ (.) spaghetti (.) con, <i>+geste main gauche+</i> <i>+regard &gt; CLE+</i>	
32		+da?+ <i>+index droit montre la table+</i>	
33	CLE	<b>*ce matin*</b> <i>*index droit montre la table*</i>	
34	JOS	ah ce matin (.) euhm (3.0)	
35		j- euh (..) j- j- so (.) j'ai mangé (1.0) mmh fuck	
36		so ich hab nit gässe diesen morgen	
37	CLE	<b>tu as rien mangé?</b>	
38	JOS	non	
39	CLE	<b>tu as (.) rien bu?</b>	
40	JOS	+(..)+ <i>+regard interrogatif &gt; CLE+</i>	
41	CLE	<b>tu es, tu:, tu es venu à l'école euh à, (.)</b>	
42		<b>à pied ou à vélo?</b>	
43	JOS	à pied	
44	CLE	<b>à pied. (.) bon</b>	
45		<b>d'accord.</b>	
46		<b>*qu'est-ce que tu as fait*</b> (.) hier soir	01'38''



96 CLE **d'accord**  
97 **et tu es resté combien<sub>ç</sub> de: (.) semaines**  
98 JOS **semaines?**  
99 CLE **c'était \*une semaine\* ou deux semaines**  
*\*pouce gauche vers le haut\**  
100 JOS **+une semaine+**  
*+index droit vers le haut+*  
101 CLE **une semaine**  
102 **ah**  
103 **et tu as de la famille tu as ton gr- (.) tes grands-parents?**  
104 JOS **mhmh**  
105 CLE **et, et une grande famille?**  
106 JOS **oui assez**  
107 CLE **et alors qu'est-ce que tu as fait<sub>ç</sub>**  
108 **qu'est-ce que tu as fait en: (.) en république dominicaine**  
109 JOS **ma grand-mère eh mes (.) also la plage**  
110 CLE **mhmh**  
111 JOS **et (7.0)**  
112 **ah (.) mon: (..) mon ami (..) also (.) mon ami et je vole**  
113 **also (..) je visitE con mon ami ma grand-mère**  
114 **euhm (.) vor, euh vor eis jahr (.) ich hab**  
115 **mit mim besten kolleg (.) mini grossmuetter besucht**  
116 CLE **ah (.) il y a une année<sub>ç</sub>**  
117 JOS **mhmh**  
118 CLE **d'accord.**  
119 CLE **tu, (.) vous avez pris l'avion<sub>ç</sub>**  
120 JOS **ja**  
121 CLE **juste \*les deux<sub>ç</sub>\* (.) ou avec (.) \*tes parents<sub>ç</sub>\***  
*\*montre la table de l'index\*                      \*montre la fenêtre\**  
122 JOS **euhm con mon parents**  
123 CLE **avec t- aussi.**  
124 **d'accord.**  
125 **\*est-ce que tu as déjà eu<sub>ç</sub> (.) un accident\*** 05'13''  
*\*montre la nouvelle fiche\**  
126 JOS **non**  
127 CLE **non jamais**  
128 **\*est-ce que tu as déjà rencontré\* (.) quelqu'un,** 05'18''  
*\*montre la nouvelle fiche\**  
129 **une personne célèbre**  
130 JOS **euhm (..) leonardo de caprio**  
131 CLE **tu l'as rencontré?**  
132 JOS **mhmh**  
133 CLE **tu l'as rencontré (.) comment<sub>ç</sub>**  
134 **tu peux me raconter**  
135 JOS **euhm (..) j'aime (.) comment euh (.) ès (.) le film**  
136 CLE **mhmh**  
137 JOS **comment (.) act**  
138 CLE **comment il joue**  
139 JOS **comment il joue le personne**  
140 CLE **hmhm**  
141 **c'est ton idole**  
142 JOS **hm**  
143 CLE **c'est, c'est ton idole**  
144 JOS **+ (.) +**  
*+acquiesce de la tête+*  
145 CLE **hm et tu,**  
146 **mais tu l'as déjà rencontré<sub>ç</sub>**  
147 **hast du ihn \*schon\* getroffen<sub>ç</sub>**  
*\*montre la fiche\**  
148 JOS **hm +non+**



<u>Doctorant</u>	<u>Apprenant</u>	<u>École</u>	<u>Date</u>	<b>JOS 02</b>
Clément Zürn CLE	JOS	Schule Feld Ville de Zurich	22 janvier 2018 2 / complet	

87	CLE	<b>alors</b>		00'04''
88		<b>comment tu t'appelles¿ déjà</b>		
89	JOS	<b>bien</b>		
90	CLE	<b>hm¿</b>		
91	JOS	<b>bien</b>		
92	CLE	<b>comment tu t'appelles?</b>		
93	JOS	<b>ah ok</b>		
94	JOS	<b>JOS</b>		
95	CLE	<b>JOS</b>		
96		<b>ça va bien?</b>		
97	JOS	<b>hm¿</b>		
98	CLE	<b>tu vas bien</b>		
99	JOS	<b>ja</b>		
100	CLE	<b>oui</b>		
101	JOS	<b>oui</b>		
102	CLE	<b>qu'est-ce que tu as fait,</b>		00'20''
103		<b>*c'est pas ça?*</b> <i>*cherche dans les fiches*</i>		
104		<b>*qu'est-ce que tu as <u>fait¿</u>* (.) à Noël</b> <i>*présente fiche*</i>		
105	JOS	<b>hm (2.0) euh (.) je fuE (.) à: mon +ami+ hm</b> <i>+index gauche par-dessus l'épaule+</i>		
106		<b>euhm con mon ami (.) ai joué (.) basket</b>		
107		<b>euh non (.) euh not basket (..) ai joue (.) +des vidéos+</b>		
108		<i>+deux mains devant soi+</i> <i>+regard &gt; CLE+</i>		
109	JOS	<b>[vidéos</b>		
110	CLE	<b>[aux vidéos¿</b>		
111		<b>mhmh</b>		
112	JOS	<b>hmm</b>		
113		<b>eT (..) fuE (.) euh (.) +pérou+</b>		
114		<i>+regard &gt; CLE+</i>		
115	CLE	<b>au pérou?</b>		
116	JOS	<b>°pérou° oui</b>		
117	CLE	<b>aha</b>		
118		<b>mais pour la <u>fête</u> de Noël qu'est-ce que tu as fait¿</b>		
119		<b>tu as <u>fêté</u>? Noël</b>		
120	JOS	<b>hm (.) euh: (.) le playstation</b>		
121	CLE	<b>tu as joué aussi?</b>		
122	JOS	<b>+(..)+</b> <i>+acquiesce de la tête+</i>		
123	CLE	<b>mais avec tes parents tu as fait un <u>fête</u>?</b>		
124		<b>tu as, vous avez un *sapin:*</b> <i>*montre l'image sur la fiche*</i>		
125		<b>vous avez mangé¿</b>		
126	JOS	<b>oui (.) mangE euh (.) euh (..) schwein</b>		
127		<b>aso ich weiss nicht wie man es sagt</b>		
128	CLE	<b>du, du <u>porc</u></b>		
129	JOS	<b>mhmh</b>		
130	CLE	<b>de la viande de <u>porc</u></b>		
131	JOS	<b>mh +so+</b>		
132		<i>+indique la grandeur des deux mains+</i>		
133	CLE	<b>un porc (.) +<u>entier</u>?+</b>		
134		<i>*indique la grandeur des deux mains*</i>		
135	JOS	<b>ja</b>		

136	CLE	<b>ah</b>	
137		<b>oh la la</b>	
138	JOS	<b>oui</b>	
139		<b>hm (..) mon (.) eh (2.0) hm also</b>	
140	CLE	<b>est-ce que tu as reçu<sub>i</sub> des cadeaux</b>	
141	JOS	<b>cadeau</b>	
142	CLE	<b>ça c'est un +cadeau+</b> <i>+montre l'image sur la fiche+</i>	
143	JOS	<b>hmm</b>	
144	CLE	<b>tu as reçu<sub>i</sub> des cadeaux</b>	
145	JOS	<b>+(..)+</b> <i>+acquiesce de la tête+</i>	
146	CLE	<b>qu'est-ce que tu as reçu</b>	
147	JOS	<b>n- nin- (.) nintendo switch</b>	
148	CLE	<b>mhmh</b>	
149	JOS	<b>con (.) super mario</b>	
150	CLE	<b>okay<sub>i</sub></b>	
151		<b>et toi tu as (.) <u>fait<sub>i</sub></u> des cadeaux</b>	
152	JOS	<b>+(1.0)+</b> <i>+regard dans le vide+</i>	
153	CLE	<b>tu as fait des cadeaux à tes parents</b>	
154	JOS	<b>+non+</b> <i>+rire+</i>	
155	CLE	<b>non</b>	
156		<b>°pas fait de cadeaux°</b>	
157		<b>et alors qu'est-ce que tu as *fait (.) pendant les*</b> <i>*présente nouvelle image*</i>	02'15''
158		<b>vacances?</b>	
159	JOS	<b>mh (..) +j'ai jouE+ (..) con mon ami (..) à la playstation<sub>i</sub></b> <i>+hausse les épaules+</i>	
160	CLE	<b>°hmm °</b>	
161	JOS	<b>+°oui°+</b> <i>+hausse les épaules+</i>	
162	CLE	<b>et tu es allé au <u>pérou</u>?</b>	
163	JOS	<b>+°oui°+</b> <i>+acquiesce de la tête+</i>	
164	CLE	<b>pendant les <u>vacances</u>?</b>	
165	JOS	<b>euhm (..) je vais con +ma+ (.) ma euh (.)</b> <i>+montre du doigt derrière lui+</i>	
166		<b>con ma (.) father</b>	
167	CLE	<b>mhmh</b>	
168	JOS	<b>de, +machu picchu+</b> <i>+montre du pouce gauche par-dessus l'épaule+</i>	
169	CLE	<b>aha</b>	
170	JOS	<b>hm (.) je, (.) je et mon father +dormi+</b> <i>+regard &gt; CLE+</i>	
171		<b>wie sagt man (.) dusse so wir haben dusse geschlafe</b>	
172	CLE	<b>dehors</b>	
173	JOS	<b>ja dehors</b>	
174	CLE	<b>s- avec une <u>tente</u>? ou s-</b>	
175		<b>+avec une tente<sub>i</sub>+</b> <i>+grand geste deux mains &gt; «tente»+</i>	
176	JOS	<b>+hmm+</b> <i>+fait non de la tête+</i>	
177	CLE	<b>pas de tente</b>	
178		<b>dehors</b>	
179	JOS	<b>so so ein haus wo fast aufgegemaakt</b>	
180		<i>+geste des deux mains+</i>	
181		<b>es ist so wie n- ich weiss nöd so</b>	
182		<b>wie kann man das sagen</b>	



- 233 JOS **+non+**  
*+fait non de la tête+*
- 234 CLE **tu étais +en suisse+**  
*+montre la table du doigt+*
- 235 JOS **+(..)+**  
*+acquiesce de la tête+*
- 236 CLE **et tu as vu des +feux d'artifice+**  
*+indique image sur la fiche+*
- 237 CLE **ça c'est des +feux d'artifice+**  
*+geste circulaire autour de l'image sur la fiche+*
- 238 JOS **non**
- 239 CLE **non**
- 240 **tu es resté à la maison;**
- 241 JOS **+(..)+**  
JO *+acquiesce de la tête+*
- 242 CLE **et qu'est-ce que tu as fait; (..) +le weekend dernier+** 05'09''  
*+présente nouvelle image+*
- 243 JOS **mhh**
- 244 **ah (..) euhm (..) je vais +à+ (1.0) euh (1.0)**  
*+pouce gauche par-dessus d'épaule+*
- 245 **de restaurant blinde kuh**
- 246 CLE **mhmh**
- 247 JOS **je savais (..) euh**  
*+léger non de la tête+*
- 248 **wie sagt man ich habe nicht gewusst was ich gegesset han**
- 249 CLE **tu savais pas ce que tu mangeais;**
- 250 JOS **ja**
- 251 CLE **et tu as pu (..) \*deviner\* ce que tu mangeais ou c'était,**  
*\*geste main vers la bouche\**
- 252 JOS **je sent- +euh je sentais+ (1.0) orange èh?**  
*+geste main vers la bouche+*
- 253 CLE **okay**
- 254 **tu étais avec qui**
- 255 JOS **hmm**
- 256 **avec qui?**  
*+regard interrogatif > CLE+*
- 257 CLE **avec ta famille; (..) au blinde kuh**
- 258 JOS **euh non (..) con ma famille**
- 259 CLE **aha**
- 260 JOS **xxx**
- 261 CLE **tu peux,**
- 262 **tu peux me dire ce que c'est le restaurant (..) blinde kuh**
- 263 **c'est un restaurant spécial;**
- 264 JOS **oui**
- 265 CLE **c'est quoi; qu'est spécial**
- 266 JOS **ju- (..) je- (..) je n- (..) je ne-**
- 267 **also ich konnte nicht +luege+**  
*+main droite montre les yeux+*
- 268 **es war alles [dunkel**
- 269 CLE **[tu ne \*vois rien\***  
*\*main droite montre les yeux\**
- 270 **tu ne- n'as rien vu du tout;**
- 271 JOS **+(..)+**  
*+acquiesce de la tête+*
- 272 CLE **et c'était impressionnant;**
- 273 JOS **+mhmh+**  
*+regard > CLE+*
- 274 CLE **tu es resté (..) combien de temps**
- 275 **vous avez mangé (..) \*une entrée\***  
*\*énumère sur les doigts\**



325 **et un objet indirect**  
 326 **un exemple**  
 327 JOS **euh**  
 328 **nicht so**  
 329 **euhm (..) je:, hm nein**  
 330 **+mon ami+**  
       *+regard > CLE+*  
 331 CLE **°mhmh°**  
 332 JOS **se fue- ah nei**  
 333 **ja mon ami (..) veinde une (..) télé- na (..) une télévision**  
 334 CLE **mhmh**  
 335 **il +regarde+ la télévision**  
       *+geste de l'index vers l'avant+*  
 336 JOS **mhm**  
 337 CLE **oui**  
 338 **il a une télévision**  
 339 JOS **hm non veind**  
 340 CLE **il vend [une télévision**  
 341 JOS **[vend**  
 342 CLE **ah (..) okay**  
 343 **et qu'est-ce tu vais +faire ce weekend+** 08'47''  
       *+geste de la main vers l'avant+*  
 344 **qu'est-ce tu vas faire (..) euh (..) le weekend prochain**  
 345 JOS **je (..) +joue+**  
       *+rire+*  
 347 CLE **\*tu vas jouer au jeu vidéo\***  
       *+rire+*  
 348 JOS **ja**  
 349 CLE **tu +gagnes<sub>2</sub>+ au jeu vidéo**  
       *+pouce vers le haut+*  
 350 JOS **+ (..) +**  
       *+acquiesce de la tête+*  
 352 CLE **tu es fort<sub>2</sub>**  
 353 JOS **hm n- (..) hm**  
 354 **ja**  
 355 CLE **ouais**  
 356 JOS **oui**  
 357 CLE **okay**  
 358 **super (..) merci beaucoup**  
 359 JOS **ich muss wieder üben**  
 360 CLE **du verstehst viel oder**  
 361 JOS **ja verstehen tu ich viel**  
 362 CLE **dann ist es schon sehr viel finde ich**  
 363 JOS **ich muss wieder üben**  
 364 CLE **okay**

<u>Doctorant</u>	<u>Apprenant</u>	<u>École</u>	<u>Date</u>	
Clément Zürn CLE	JOS	Schule Feld Ville de Zurich	26 mars 2018 3 / complet	<b>JOS 03</b>

01	CLE	<b>alors</b> JOS		
02	CLE	<b>ça va pas très bien</b> JOS aujourd'hui		00'10''
03	JOS	+(1.0)+ <i>+regard &gt; CLE+</i>		
04	CLE	<b>tu vas pas très bien</b>		
05	JOS	<b>non</b>		
06	CLE	<b>tu as mal à la tête</b>		
07	JOS	+mhm+ <i>+acquiesce de la tête+</i>		
08	CLE	<b>qu'est-ce que tu as <u>fait</u> (.) ce weekend</b>		
09	JOS	hm (..) je (.) +jouE+ <i>+rire+</i>		
10	CLE	<b>tu as joué à quoi?</b>		
11	JOS	euhm (.) basket		
12	CLE	<b>tu fais du basket?</b>		
13	JOS	mhmh		
14	CLE	<b>dans une équipe de basket?</b>		
15	JOS	mhmh		
16	CLE	<b>et vous avez eu un match?</b>		
17	JOS	non		
18	CLE	<b>non.</b>		
19		<b>vous avez fait l'entraînement.</b>		
20	JOS	+(..)+ <i>+acquiesce de la tête+</i>		
21	CLE	<b>samedi (.) ou dimanche</b>		
22	JOS	euh (.) samedi		
23	CLE	<b>et qu'est-ce que tu as fait (.) tu as fait dimanche</b>		
24	JOS	mhh (.) je pas- (..) je ne (..) je ne cou (.) euh jouE		
25	CLE	<b>tu n'as pas joué?</b>		
26		<b>rien de spécial?</b>		
27	JOS	+(..)+ <i>+fait non de la tête+</i>		
28	CLE	<b>est-ce que tu avais des devoirs (.) pour l'école</b>		
29	JOS	+(..)+ <i>+regard interrogatif &gt; CLE+</i>		
30	CLE	<b>tu avais des devoirs?</b>		
31	JOS	non		
32		<b>euh de (.) de (.) oui</b>		
33	CLE	<b>des devoirs dans quelle?,</b>		
34		<b>qu'est-ce que tu as fait comme devoirs</b>		
35	JOS	euhm (..) je (.) non- euh (.) de mathématiques		
36	CLE	mhmh		
37	JOS	hm (.) et (..) allemand		
38	CLE	<b>et alors qu'est-ce que tu devais faire en allemand</b>		
39	JOS	euhm direkt- so muss direkte rede mache		
40	CLE	aha		
41		<b>donc tu devais ap- (.) *écrire* des phrases</b> <i>*geste main droite &gt; «écrire»*</i>		
42	JOS	mhmh		
43	CLE	<b>et en français tu avais des devoirs?</b>		
44	JOS	non		
45	CLE	<b>qu'est-ce que vous faites en français (.) maintenant</b>		
46	JOS	maintenant		
47	CLE	mhmh		

- 48 qu'est-ce que vous avez fait maintenant (.) avec^euh (.)  
 49 madame^euh (.) gianocca  
 50 JOS mh  
 51 °habe nicht verstanden°  
 52 CLE la der- la dernière heure de français  
 53 vous avez fait un travail de groupe; non  
 54 JOS +(..)+  
*+acquiesce de la tête+*  
 55 CLE qu'est-ce que vous avez fait  
 56 JOS weiss nicht  
 57 CLE jetzt gerade in der stunde  
 58 JOS ja  
 59 was wir gemacht; han ja  
 60 CLE mhmh  
 61 JOS aha euhm (1.0) je, (..) je prends le (.) je prends le  
 62 je prends ver- verben  
 63 CLE mhmh  
 64 hm cahier (..) nein  
 65 ich bin so (..) ich habe regeln gelernt und so  
 66 verben  
 67 CLE avec ton- en français  
 68 JOS +(..)+  
*+acquiesce de la tête+*  
 69 CLE pour le français  
 70 JOS ja  
 71 CLE le passé composé? ou quelle^euh,  
 72 JOS non euh (1.0) scho passé composé glaube ich  
 73 CLE la conjugaison simplement  
 74 JOS +(..)+  
*+acquiesce de la tête+*  
 75 CLE mhmh  
 76 qu'est-ce que tu as fait pendant tes dernières; vacances 02'40''  
 77 JOS +wie bitte+  
*+se penche vers CLE+*  
 78 CLE les dernières vacances  
 79 JOS mhmh  
 80 CLE en février  
 81 JOS ja  
 82 CLE qu'est-ce que tu as fait  
 83 JOS as fait  
 84 CLE qu'est-ce que tu as:  
 85 was hast du gemacht  
 86 JOS je, (..) je lire  
 87 CLE t'as lu;  
 88 JOS +(..)+  
*+acquiesce de la tête+*  
 89 CLE un livre;  
 90 JOS +(..)+  
*+acquiesce de la tête+*  
 91 CLE qu'est-ce tu, (.) qu'est-ce tu lis comme livre  
 92 JOS +(1.0)+  
*+regard interrogatif, se penche vers CLE+*  
 93 CLE qu'est-ce que tu as, (.) quel livre; tu as lu  
 94 JOS ah euh (1.0) mobby dick  
 95 CLE mhmh  
 96 c'était bien;  
 97 JOS +(..)+  
*+acquiesce de la tête+*  
 98 CLE tu lis quand tu-  
 99 ah tu parles espagnol; à la maison hein

- 100 JOS +(..)+  
*+acquiesce de la tête+*
- 101 CLE **tu lis en allemand; (.) ou tu lis aussi en espagnol**
- 102 JOS **allemand**
- 103 CLE **en allemand seulement**
- 104 JOS +(..)+  
*+acquiesce de la tête+*
- 105 CLE **l'espagnol c'est trop difficile à lire?**
- 106 JOS **oui**
- 107 CLE **c'est difficile?**
- 108 JOS **ja**
- 109 CLE **parce que t'as pas l'habitude**
- 110 JOS +hm+  
*+regard interrogatif > CLE+*
- 111 CLE **tu n'as pas l'habitude**
- 112 JOS +(..)+  
*+acquiesce légèrement de la tête+*
- 113 CLE **tu, (..) tu lis pas souvent (.) en espagnol**
- 114 JOS **oui**
- 115 CLE **tu prends des cours d'espagnol?**
- 116 JOS **non**
- 117 CLE **non**
- 118 **y'a pas des cours de la: (..) l'ambassade ou^euh**
- 119 **ça n'existe pas**
- 120 JOS **non**
- 121 CLE **non**
- 122 **mais tu parles, (.) avec toute ta famille tu parles espagnol**
- 123 JOS **oui**
- 124 CLE **avec tes frères et soeurs aussi?**
- 125 JOS **euh non.**
- 126 CLE **tu as, tu as des frères et soeurs;**
- 127 JOS +(..)+  
*+fait non de la tête+*
- 128 CLE **tu as, (.) es tout seul**
- 129 **ou tu as un frère? (.) ou une soeur?**
- 130 JOS **non**
- 131 CLE **non tu es seul.**
- 132 **et avec tes parents tu parles espagnol**
- 133 JOS +oh+  
*+grand geste et sourire, puis prend sa tête dans une main+*
- 134 **ich habe so, (.) min vater und mini mutter redet spanisch**
- 135 CLE **aha**
- 136 JOS **ich habe nicht so richtig verstanden**
- 137 CLE **mais tu n'as pas de frères et soeurs**
- 138 JOS +(..)+  
*+regard interrogatif > CLE+*
- 139 CLE **euh comment c'est-**
- 140 **hermanos y hermanas (..) no tienes**
- 141 JOS **doch**
- 142 CLE **si**
- 143 **qu'est-ce- (.) tu as un frère ou une soeur**
- 144 JOS **euh (..) so eine schwest- nein (.) zwei schwestern**
- 145 CLE **deux soeurs**
- 146 JOS +(..)+  
*+acquiesce légèrement de la tête+*
- 147 CLE **et avec tes soeurs tu parles (.) allemand; (..) ou espagnol**
- 148 JOS **ah espagnol**
- 149 CLE **espagnol aussi;**
- 150 JOS +(..)+  
*+acquiesce de la tête+*

- 151 CLE **seulement l'espagnol**
- 152 JOS **+(..)+**  
*+acquiesce de la tête+*
- 153 CLE **et qu'est-ce que tu (.)<vas faire; (.)** 04'34''
- 154 **pendant le weekend (.) de pâques>**
- 155 JOS **hm**
- 156 CLE **le prochain weekend**
- 157 **qu'est-ce tu vas faire**
- 158 JOS **hm**
- 159 **ich hab nüt gemacht**
- 160 CLE **mais \*le prochain\***  
*\*geste de l'index droit vers l'avant\**
- 161 JOS **ja +so+ (..) ich habe nüt gemacht**  
*+geste main droite par-dessus l'épaule+*
- 162 CLE **mais- das \*nächste\* wochenende (geste)**  
*\*geste de la main vers l'avant\**
- 163 JOS **aha so was ich-**
- 164 **ich werde sicher auch nüt mache**
- 165 CLE **rien de spécial?**
- 166 JOS **non**
- 167 CLE **pas de projet**
- 168 JOS **+(..)+**  
*+fait non de la tête+*
- 169 CLE **ça va être un long weekend hein**
- 170 **c'est quatre jours**
- 171 JOS **hm ma- i hab schon-**
- 172 **schon zwei seit drei tagen schon immer die +kopfschmerzen+**  
*+tape du doigt sur sa tempe+*
- 173 CLE **ok (.) oh t'as:,**
- 174 JOS **ich kann einfach nicht richtig nachdenken (.) konzentrieren**
- 175 CLE **\*mon pauvre\***  
*\*rire\**
- 176 **TROIS JOURS de mal de tête;**
- 177 JOS **+(..)+**  
*+acquiesce de la tête+*
- 178 CLE **oh**
- 179 **et tu prends des médicaments;**
- 180 JOS **non**
- 181 CLE **non**
- 182 **et ça va- (.) tu espères que ça va passer;**
- 183 JOS **+(..)+**  
*+acquiesce de la tête+*
- 184 CLE **et euh: (..)** 05'25''
- 185 **qu'est-ce que tu veux encore me raconter**
- 186 **c'est tout?**
- 187 JOS **non**
- 188 CLE **tu es euh:**
- 189 **tu vas pas jouer au basket; (.) le weekend prochain**
- 190 JOS **oui**
- 191 CLE **tu vas jouer au basket**
- 192 **tous les samedis**
- 193 JOS **+(.)+**  
*+acquiesce de la tête+*
- 194 CLE **okay;**
- 195 **combien de personnes; (.) jouent au basket (.)**
- 196 **dans une équipe**
- 197 JOS **euh je- (.) juguE con (..) camarades (.) camarades**
- 198 CLE **aha**
- 199 **mais c'est (.) c'est une équipe (.) de basket ou [c'est-**
- 200 JOS **[non**

201 CLE **juste pour jouer¿**  
202 JOS **pour jouE**  
203 CLE **pour jouer.**  
204 **okay**  
205 **merci**  
206 **au revoir bonn- (.) gute besserung**

JOS 04

<u>Doctorant</u>	<u>Apprenant</u>	<u>École</u>	<u>Date</u>
Clément Zürn CLE	JOS	Schule Feld Ville de Zurich	14 mai 2018 4 / complet

01 CLE comment ça va JOS 00'04''  
02 JOS bien  
03 CLE ça va bien?  
04 qu'est-ce que tu as faitç (.) pendant les vacances?  
05 JOS je allE (.) au fête de basel  
06 CLE aha  
07 JOS je (..) jouE con euh (..) also (..) j'ai jouE con (..) helen  
08 adnan (..) eT (..) et eT (..) le ami (..) de helen  
09 CLE d'accord  
10 JOS euhm  
11 CLE tu as joué à: ,  
12 c'est des jeux (.) de fantaisie?  
13 JOS jeux euhm (..) vial  
14 CLE c'est le nom du jeuç  
15 JOS jouE vial +so der headset+  
*+place ses mains sur les oreilles+*  
16 das heisst vial  
17 CLE aha  
18 ah vidéo?  
19 JOS ja  
20 CLE co- comment s'appelle le jeu  
21 JOS °jeu°  
22 CLE le jeu (.) il s'appelle comment  
23 JOS euh (.) komisch so  
24 so wie se- so wie de (.) erfahrig? war  
25 CLE non  
26 comment il s'appelle,  
27 vous avez fait un jeuç (.) vidéo  
28 JOS mhmh  
29 et il- (.) comment il s'appelle  
30 wie heisst das (.) spiel  
31 JOS ah euhm +(6.0)+ car simulator  
*+claque des doigts+*  
32 CLE ah: (.) et c'est avec des voituresç alors  
33 JOS +(..)+  
34 *+acquiesce de la tête+*  
35 CLE tou- (.) vous faites \*un jeu\* ou \*plusieurs jeux\*  
*\*pouce vers le haut\**  
36 JOS \*un\*  
*\*pouce vers le haut\**  
37 CLE un  
38 et c'était- (.) c'était (.) à bâleç  
39 basel?  
40 JOS à basel  
41 CLE à la, euh (.) à la messe  
42 JOS à la messe  
43 CLE ah  
44 et y avait beaucoup beaucoup de jeuxç  
45 JOS +(..)+  
*+acquiesce de la tête+*  
46 CLE beaucoup de gensç  
47 JOS oui  
48 CLE et tu es alléç (.) comment  
49 tu es allé en train?

50 JOS euh (.) non (..) con le (.) auto  
51 CLE en voiture;  
52 JOS +(..)+  
*+acquiesce de la tête+*  
53 CLE avec^euh (.) ton père;  
54 JOS con père (.) de (.) adna  
55 CLE ah d'accord  
56 ah il vous a amenés et,  
57 le père de adna (.) il a aussi joué;  
58 ou il a: (..) attendu dans la voiture  
59 il est- il est aussi allé au, (.) à l'exposition;  
60 ou à la messe;  
61 JOS vertehe es nicht  
62 CLE le père de adna  
63 JOS mhmh  
*+acquiesce de la tête+*  
64 CLE il vous a \*conduits en voiture\*;  
65 *\*geste deux mains > «conduire»\**  
66 JOS non.  
67 CLE mais lui il a aussi joué;  
68 JOS +(..)+  
69 *+regard interrogatif > CLE+*  
70 CLE hat er auch gespielt?  
71 JOS ne-ein  
72 CLE non  
73 JOS er ischt- er isch wieder ggange  
74 CLE ah d'accord  
75 il vous a amenés pis il est reparti  
76 JOS +(..)+  
*+acquiesce de la tête+*  
77 CLE et qu'est-ce que tu as fait; (.) d'autre pendant les 02'27''  
78 vacances  
79 JOS hm was ich nächstes jahr mache  
80 CLE non autre chose;  
81 hast du andere sachen gemacht;  
82 JOS nein XXX  
83 CLE tu es resté à la maison (.) à zurich  
84 JOS +(..)+  
*+acquiesce de la tête+*  
85 CLE et les prochaines vacances alors (.) tu vas faire quelque  
86 chose  
87 JOS +(..)+  
*+acquiesce de la tête+*  
88 CLE les prochaines vacances  
89 JOS mhmh was ich nächste woche mache  
90 CLE nächste ferien  
91 JOS nächste ferie  
92 sport  
93 CLE aha  
94 JOS euhm (..) prends  
95 °was werde ich noch mache°  
96 je allE à (.) pérou  
97 CLE d'accord  
98 JOS con ma (.) père  
99 CLE mhmh  
100 ton père, (.) ton père il vient du pérou;  
101 JOS mhmh  
102 *+acquiesce de la tête+*  
103 CLE il vient de quelle, (.) quelle ville  
104 JOS quelle v-

- 105            **euh de ma grand-mère**
- 106 CLE        **ta grand-mère elle habite au pérou encore**
- 107 JOS        **+(..)+**  
*+acquiesce de la tête+*
- 108
- 109 CLE        **elle habite dans une ville;**
- 110 JOS        **une ville**
- 111 CLE        **qui s'appelle comment la ville**
- 112 JOS        **+grande+**  
*+geste des deux mains devant soi+*
- 113 CLE        **une grande ville?**
- 114 JOS        **+(..)+**  
*+acquiesce de la tête+*
- 115
- 116 CLE        **et qu'est-ce que tu vas faire alors au pérou**
- 117 JOS        **mhh**
- 118            **ich werde am strand go spaziere**
- 119 CLE        **c'est, c'est une ville qu'est au bord de la mer**
- 120            **ou qu'est dans les montagnes**
- 121 JOS        **+à mer+**  
*+tape de la main sur la table+*
- 122 CLE        **au bord de la mer**
- 123            **parce que le pérou y a des grandes montagnes aussi**
- 124            **mais là c'est au bord de la mer**
- 125            **donc tu, (.) mais c'est l'hiver quand tu vas**
- 126 JOS        **l'hiver**
- 127 CLE        **es ist winter**
- 128 JOS        **non**
- 129 CLE        **non**
- 130            **ça- c'est, il fait toujours beau.**
- 131            **et euh: (.) donc tu parles espagnol hein**
- 132            **avec ta grand-maman**
- 133 JOS        **+(..)+**  
*+acquiesce de la tête+*
- 134 CLE        **avec ton papa aussi;**
- 135 JOS        **+(..)+**  
*+acquiesce de la tête+*
- 136 CLE        **ouais**
- 137            **l'espagnol ça, c'est, ça t'aide pour le français** 04'15''
- 138 JOS        **+hmm+**  
*+regard > plafond+*
- 139            **+un petit peu+**
- 140            *+geste main gauche+*
- 141 CLE        **pas beaucoup?**
- 142 JOS        **non**
- 143            **il y a beaucoup de choses qui se ressemblent non**
- 144            **les MOTS: (.) qui se ressemblent**
- 145            **non**
- 146 JOS        **non**
- 147 CLE        **non;**
- 148            **c'est plus facile l'anglais (.) pour toi**
- 149            **ou c'est plus facile le français**
- 150 JOS        **+(1.0)+**  
*+se penche > CLE avec un regard interrogatif+*
- 151
- 152 CLE        **c'est plus facile (..) l'anglais;**
- 153 JOS        **mhmh**
- 154 CLE        **ou le français (.) pour toi**
- 155 JOS        **mhh (.) l'anglais**
- 156 CLE        **l'anglais quand même**
- 157            **l'anglais (.)**
- 158            **le français; c'est plus proche de l'espagnol non**
- 159 JOS        **non**

160 CLE non  
 161 ah tu, (.) ah  
 162 et euh (.) qu'est-ce que tu as fait hier 04'49''  
 163 JOS fait hier;  
 164 CLE gestern  
 165 hm (2.0) ai jeu (2.0)  
 166 JOS ja ich wollte sagen ich habe netflix eingeltlich den ganzen  
 tag angeluegt  
 167 CLE ah quoi tu regardes quoi (.) des films (.) ou des séries  
 168 JOS euh séries  
 169 CLE des séries  
 170 qui s'appellent comment  
 171 JOS how I met your mother  
 172 CLE ah: c'est une,  
 173 ah je cr- j'ai déjà vu une fois  
 174 et euh, tu as regardé toute la journée  
 175 JOS +(.)+  
 176 *+acquiesce de la tête+*  
 177 CLE il faisait beau hier non  
 178 y avait du soleil;  
 179 JOS +(.)+  
 180 *+regarde en l'air+*  
 181 CLE non  
 182 JOS non  
 183 CLE non  
 184 alors tu es resté à la maison et tu as regardé netflix  
 185 JOS oui  
 186 CLE et tu euh, (.) tu regardes seulement netflix 05'33''  
 187 ou des fois la télévision  
 188 JOS euh netflix  
 189 CLE netflix. (.) seulement  
 190 JOS oui  
 191 CLE c'est mieux  
 192 JOS +(.)+  
 193 *+acquiesce de la tête+*  
 194 CLE parce que tu peux choisir (.) ce que tu veux,  
 195 JOS oui  
 196 CLE ah (.) bien  
 197 et qu'est-ce que tu fais  
 198 qu'est-ce que vous maintenant en français?  
 199 avec madame gianocca vous faites quoi  
 200 JOS wie bitte  
 201 CLE qu'est-ce que vous faites en français  
 202 dans la leçon de français  
 203 vous faites quoi  
 204 JOS was mir in französisch machet  
 205 CLE was ihr gerade macht ja  
 206 JOS euhm euhm un dessin also wie sage ich das  
 207 les verbes  
 208 CLE vous faites des verbes  
 209 y a pas un thème de la leçon  
 210 JOS cherche-toi (.) also cherche tu ou cherche-la  
 211 CLE aha les impératifs  
 212 JOS oui  
 213 CLE ah d'accord  
 214 ça c'est facile (.) c'est comme en espagnol  
 215 JOS oui  
 216 CLE comment on dit chercher en espagnol  
 217 JOS euh (.) buscar  
 218 CLE buscar

219            **pas la même chose**  
220            **buscar et chercher c'est pas la même chose**  
221            **mais trouver c'est**  
222            **trovar**  
223    JOS      **non euh**  
224    CLE      **encontrar**  
225    JOS      **viajar (.) viajar**  
226    CLE      **ah viajar c'est voyager il y a des ressemblances quand même**  
227    JOS      **oui**  
228    CLE      **viajar (.) voyager**  
229            **el viaje le voyage**  
230            **mais buscar et chercher c'est pas la même chose**  
231            **oder?**  
232            **mais euh (.) finden**  
233            **encontrar**  
234    JOS      **+ (.) +**  
235            *+acquiesce de la tête+*  
236    CLE      **trovar non**  
237            **okay merci beaucoup**

<u>Doctorant</u>	<u>Apprenant</u>	<u>École</u>	<u>Date</u>	
Clément Zürn CLE	JOS	Schule Feld Ville de Zurich	25 juin 2018 5 / complet	<b>JOS 05</b>

01	CLE	toi c'est JOS		00'05''
02	JOS	wie¿		
03	CLE	mh?		
04	JOS	+mh?+	<i>+se penche &gt; CLE en le regardant+</i>	
05	CLE	toi c'est JOS		
06	JOS	ja		
07	CLE	JOS (.) comment ça va		
08	JOS	bien		
09	CLE	ça va bien?		
10	JOS	hm		
11	CLE	qu'est-ce que tu as <u>fait¿</u> (.) ce weekend		
12	JOS	je suis (1.0) dans (.) le maison		
13	CLE	mhmh		
14	JOS	dimanche (1.0) +je+ (.) je vais (..) euh man- (.)	<i>+rire+</i>	
15		mangE (.) un pizza		
16	CLE	mhmh		
17		et qu'est-ce que tu as f-		
18		hi- hier¿ (.) hier <u>soir?</u>		
19	JOS	hier		
20	CLE	hier		
21		et samedi qu'est-ce que tu as fait		
22	JOS	+(1.0)+	<i>+tape de la main droite sur la table+</i>	
23		à la maison		
24	CLE	tu es resté à la maison¿ tout le weekend		
25	JOS	oui		
26	CLE	tu n'es pas allé au bord du lac		
27	JOS	+nont+	<i>+fait non de la tête+</i>	
28	CLE	non		
29		et tu es- tu as fait des devoirs?		
30		tu avais des devoirs		
31	JOS	non		
32	CLE	*juste*	<i>*deux mains levées vers l'arrière*</i>	
33	JOS	+oui+	<i>+deux mains levées+</i>	
34	CLE	te reposer:¿		
35		tu n'as *rien fait* des spécial	<i>*fait non de la tête*</i>	
36	JOS	+nont+		
37		<i>+fait non de la tête+</i>		
38	CLE	et qu'est-ce que tu as <u>fait¿</u> (.) euh (.) la semaine passée		01'07''
39	JOS	mhh +(4.0)+ °ich kann mich nicht erinnern°		
40		<i>+tambourine des doigts sur la table puis claque des doigts+</i>		
41	CLE	alors qu'est-ce que tu as fait <u>mercredi¿</u> (..) après-midi¿		
42	JOS	euhm (1.5) theater		
43	CLE	aha		
44		tu as * <u>fait¿</u> du théâtre ou tu es * <u>allé</u> au théâtre	<i>*tête &gt; droite*                      *tête &gt; gauche*</i>	
45	JOS	<u>yo-</u> je +allE (.) au théâtre+	<i>+regard &gt; CLE+</i>	

- 46 CLE **alors c'était (.) °quoi comme théâtre- (.) quel- une pièce?**  
 47 **c'ét- c'était \*quel type de théâtre\***  
*\*mouvement des deux mains devant soi\**
- 48 JOS **hm +(5.0)+ de (..) de école (.) +théâtre**  
*+claque des doigts+ +deux mains vers le haut+*  
*+tape sur la table+*
- 49 CLE **aha (..)**  
 50 **c'était \*ici\* à l'école**  
*\*montre table des deux index\**
- 51 JOS **oui**
- 52 CLE **ah d'accord (.) est-ce qu- qui a joué**
- 53 JOS **euh (2.5) une +latino+ (1.0) une latino also +une latino**  
*+reg > CLE+ +main droite en l'air+*
- 54 **je jouE (.) +m-+**  
*+index droit > propre poitrine*
- 55 CLE **ah toi tu as \*joué\* au théâtre**  
*\*index droit > JOS*
- 56 JOS **oui**
- 57 CLE **ah**
- 58 **et tu faisais un- un latino;**
- 59 JOS **+hm?+**  
*+ regard interrogatif > CLE*
- 60 CLE **ton \*rôle\* (.) c'é[était-**  
*\*mouvement circulaire main droite\**
- 61 JOS **[mon rôle (..) +je also**  
 62 *+index droit montre sa poitrine+*
- 63 **ich war die - +ich habe mich selber gespielt**
- 64 CLE **okay**
- 65 **donc tu étais un latino;**
- 66 **et qu'est-ce que tu as fait?**
- 67 **qu'est-ce que tu devais \*faire\* (.) dans la pièce**  
*\*mouvement des mains\**
- 68 JOS **was heisst denn nun auf fanzösisch eigentlich flir;ten**
- 69 CLE **flirter?**
- 70 JOS **flirter**
- 71 CLE **\*okay\***  
*\*acquiesce de la tête\**
- 72 **aha (..) donc \*faire le macho\* un peu**  
*\*mouvement des épaules > «macho»\**
- 73 JOS **+oui+**  
*+rire+*
- 74 CLE **ah d'accord**
- 75 **et c'était euh (..) c'était (.) une répétition?**
- 76 **ou c'était,**
- 77 JOS **oui**
- 78 CLE **ah**
- 79 **juste une répétition.**
- 80 **et il y aura \*aussi une représentation?**  
*\*mouvement main droite en l'air\**
- 81 JOS **[oui**
- 82 CLE **[vous allez \*jouer devant des gens;+**  
*\*mouvement circulaire des deux mains\**
- 83 **+ (.)+**
- 84 *+acquiesce de la tête+*
- 85 JOS **devant qui; (.) qui va venir**
- 86 **ta famille va venir?**
- 87 JOS **non**
- 88 CLE **non**
- 89 JOS **+la classe+**  
*+index montre par-dessus l'épaule > porte+*

90 CLE **juste la classe**  
91 **ah (.) d'accord.**  
92 **et qu'est-ce que (.) vous faites maintenant en français** 02'58''  
93 **qu'est-ce que vous faites (.) dans le cours de français (.)**  
94 **avec madame gianocca**  
95 JOS **euhm (2.0) also ich war nicht da letztes mal**  
96 CLE **[aha**  
97 JOS **[wegen theater**  
98 CLE **ah**  
99 **c'était \*pas en français; le théâtre**  
*\*fait non de la tête\**  
100 JOS **+hmmh+**  
*+fait non de la tête+*  
101 CLE **c'était en allemand**  
102 JOS **+(..)+**  
*+acquiesce de la tête+*  
103 CLE **ah**  
104 **et alors (.) quelles étaient (.) tes \*plus belles\* vacances**  
*\*deux mains écartées devant soi\**  
105 **cette année**  
106 JOS **hm?**  
107 CLE **deine schönsten ferien dieses jahr**  
108 JOS **alle waren glich**  
109 CLE **hm?**  
110 JOS **alle waren glich immer diheim**  
111 **meistens**  
112 CLE **les vacances c'est vrai**  
113 **doch so (.) ich bin schon mal gerei- gereiset aber XXX**  
114 **aber meistens bin ich diheim (.) genau und chille**  
115 CLE **okay**  
116 **alors quelles étaient tes plus belles vacances quand même**  
117 **ton plus beau voyage**  
118 JOS **hmmh**  
119 CLE **tu as pas fait de voyage; cette année**  
120 JOS **eah non**  
121 CLE **non**  
122 **et (.) cet été (.) les prochaines vacances (.)**  
123 **qu'est-ce que tu vas faire**  
124 JOS **jouE**  
125 CLE **mhmh**  
126 JOS **jouE au basket**  
127 CLE **jouer au basket;**  
128 JOS **oui**  
129 CLE **tu regardes aussi (.) le foot**  
130 JOS **non**  
131 CLE **ça t'intéresse pas;**  
132 JOS **non**  
133 CLE **le basket ça t'intéresse;**  
134 JOS **oui**  
135 CLE **ah**  
136 **le foot t'aimes pas;**  
137 JOS **je n-**  
138 **je ne aime (.) le foot**  
139 CLE **pourquoi**  
140 JOS **°ah:° (1.0) so langwiilig °irgendwie so°**  
141 CLE **c'est vrai il se passe rien c'est (.) ennuyeux;**  
142 JOS **oui**  
143 CLE **moi non plus j'aime pas le foot**  
144 **et le, et le basket tu regardes des fois (.) à la télévision**  
145 JOS **oui**

146 CLE ah  
147 et alors quelle est ton équipe préférée  
148 JOS euhm (.)+chigabo bulls+  
*+regard > CLE+*  
149 CLE aha  
150 ils sont, (.) c'est les meilleurs;  
151 JOS oui  
152 CLE okay  
153 et euh, (.) qu'est-ce que, 04'48''  
154 qu'est-ce que \*tu vas faire \*l'année prochaine\*  
*\*geste circulaire main droite vers l'avant\**  
155 JOS +(.)+  
*+regard interrogatif > CLE+*  
156 CLE l'année prochaine tu (.) euh: tu cherches un place (.)  
157 de travail, de: (.) d'apprentissage;  
158 JOS hmhm  
159 CLE non;  
160 qu'est-ce que tu aimerais faire comme profession  
161 JOS je n-, (.) je ne sais  
162 oh (.) mhh (1.5) laborchemiker  
163 CLE aha  
164 c'est ce que tu aimerais faire;  
165 JOS hmhm  
166 CLE ah c', (.) et c'est dans, (.) c'est euh:  
167 donc tu vas chercher u-,  
168 tu as fait un stage; déjà comme (.) dans un laboratoire;  
169 JOS oui  
170 CLE tu as fait un stage  
171 JOS hm, (..) dans,  
172 sie han gefragt ob ich so verstand  
173 CLE ne (.) ob- ob du ein praktikum gemacht hast  
174 JOS ah nei  
175 CLE non  
176 l'année- tu vas pas faire de, de stage;  
177 JOS hm.  
178 CLE non  
179 mais euh: (.) labor- tu as dit quoi labortechniker  
180 JOS nei laborchemiker  
181 CLE chemiker  
182 qu'est-ce que, qu'est-ce que c'est comme métier  
183 qu'est-ce que tu dois faire;  
184 JOS euhm s'isch ziemlich schwierig das auf französisch zu sagen  
185 so beobachte  
186 CLE [aha  
187 JOS [was passiert  
188 auch viel geduld ha  
189 CLE hmhm  
190 JOS logisches denke  
191 immer aufpasse  
192 CLE aha  
193 JOS immer teste was es git  
194 CLE parce que c'est ça qui t'intéresse  
195 JOS hmhm  
196 CLE aha  
197 et est-ce que tu vas (.) continuer (.) le français  
198 l'année prochaine  
199 JOS oui  
200 CLE tu as choisi; le français  
201 JOS hmhm  
202 CLE ah très bien

203 **parce que tu parles espagnol**;  
 204 JOS **mhmh**  
 205 CLE **et donc le français c'est (.) facile pour toi**  
 206 JOS **+hm+ non**  
     *+rire+*  
 207 CLE **tu comprends beaucoup**  
 208 JOS **beaucoup**;  
 209 CLE **tu \*comprends\* bien**;  
     *\*porte la main droite à son oreille\**  
 210 JOS **le français**  
 211 CLE **mhmh**  
 212 JOS **+non :+**  
     *+mouvement main droite > «comme ci comme ça»+*  
 213 CLE **tu comprends \*pas mal?\* hein**  
     *\*mouvement main droite > «comme ci comme ça»\**  
 214 JOS **oui**  
 215 CLE **tu euh:**  
 216 **parce qu'à la maison tu parles (.) espagnol**;  
 217 JOS **oui**  
 218 CLE **tes parents (.) tous les jours**  
 219 JOS **+hm+**  
     *+regard interrogatif > CLE+*  
 220 CLE **tes parents ils parlent (..) toujours espagnol (.) avec toi**  
 221 JOS **oui**  
 222 CLE **et tu as des frères et soeurs**  
 223 JOS **des frères**;  
 224 CLE **des frères (.) et des soeurs (.) tu as**  
 225 JOS **non**  
 226 CLE **\*tu es seul\***  
     *\*montre JOS de l'index droit\**  
 227 **ou tu as une soeur un frère**  
 228 **geschwister**;  
 229 JOS **ja also mit meinen geschwistern spreche ich immer nur dütsch**  
 230 CLE **aha**  
 231 **okay**  
 232 **jamais l'espagnol**  
 233 JOS **+non+**  
     *+fait non de la tête+*  
 234 CLE **non**  
 235 **mais avec tes parents (.) toujours l'espagnol**  
 236 **et euh, (.) parce que ta famille vient de,**  
 237 **vient de quel pays**  
 238 JOS **pérou**  
 239 CLE **du pérou**  
 240 **et quand c'est que tu es allé au pérou (.) la der-,**  
 241 **tu es déjà allé au pérou?**  
 242 JOS **oui**  
 243 CLE **la- la dernière fois c'était quand**;  
 244 JOS **+(..)+**  
     *+regard interrogatif > CLE+*  
 245 CLE **tu es allé quand (.) au pérou**  
 246 JOS **quand?**  
 247 CLE **wann**  
 248 JOS **+je ne va+, euh pour,**  
 249 *+mouvement du doigt sur sa poitrine puis devant soi+*  
 250 **meine grosse schw-, ma grande s- source (.) also ich,**  
 251 **meine grosse schwester kommt bald nach schwiiz**  
 252 CLE **ah elle \*habite au pérou\* encore**  
     *\*montre du pouce droit par-dessus son épaule\**  
 253 JOS **mhmh**

- 254 CLE **ah d'accord**  
 255 **et euh, (.) toi tu es déjà allé au pérou**  
 256 JOS **non**  
 257 CLE **ah tu es encore jamais allé**  
 258 JOS **non**  
 259 CLE **tu aimerais aller**  
 260 JOS **+(..)+**  
*+regard interrogatif > CLE+*  
 261 CLE **tu aimerais¿**  
 262 JOS **non**  
 263 CLE **tu n'as pas envie d'aller au pérou¿**  
 264 JOS **non**  
 265 CLE **pourquoi¿**  
 266 **ça t'intéresse pas¿**  
 267 JOS **non**  
 268 **à la maison (.) jouE con la playstation**  
 269 CLE **parce que ils- ils viennent,**  
 270 **ta soeur elle est dans quelle ville (.) au pérou**  
 271 **à lima ou,**  
 272 JOS **lima**  
 273 CLE **à lima**  
 274 JOS **oui**  
 275 CLE **c'est une grande¿ ville lima hein**  
 276 JOS **oui**  
 277 CLE **c'est combien- combien d'habitants**  
 278 JOS **+(..)+**  
*+mouvement de la bouche+*  
 280 CLE **un million ou plus**  
 281 **plus¿ je pense**  
 282 JOS **je ne,**  
 283 CLE **tu sais pas**  
 284 JOS **non**  
 285 **et tu veux- tu veux pas? aller à lima**  
 286 **tu n'aimerais pas aller**  
 287 **möchtest du nicht hin**  
 288 JOS **non**  
 289 CLE **non**  
 290 **tu préfères la suisse**  
 291 JOS **je préfère la suisse (.) pour- (.) pour jouE (.) jouE seu-**  
 292 **tout seul à la maison¿**  
 293 **jou- jouE con la playstation**  
 294 CLE **chiller**  
 295 JOS **+(..)+**  
*+acquiesce de la tête+*  
 296 CLE **okay**  
 297 **et puis travailler pour l'école**  
 298 **un petit peu**  
 299 JOS **+(..)+**  
*+mouvement de la main > «un petit peu»+*  
*+rire+*  
 300 CLE **qu'est-ce que tu, (.) tu devais faire des devoirs**  
 301 **pour cette semaine tu dois faire des devoirs**  
 302 **hast du hausaufgaben¿**  
 303 JOS **non**  
 304 CLE **ah c'est chill- chiller chiller**  
 305 **bientôt la fin de l'année¿**  
 306 **bientôt les vacances¿**  
 307 JOS **non**  
 308 CLE **combien, combien de \*semaines encore\***  
*\*compte sur ses doigts\**

309           **trois, qua- quatre semaines**  
310   JOS   **+cinq+**  
              *+montre les cinq doigts de la main+*  
311   CLE   **cinq semaines jusqu'aux vacances**  
312           **ouh (.) encore longtemps**  
313           **okay**  
314           **encore autre chose¿**  
315   JOS   **non**  
316   CLE   **non c'est tout**  
317           **okay merci**

<u>Doctorant</u>	<u>Apprenante</u>	<u>École</u>	<u>Date</u>	<b>MIS 01</b>
Clément Zürn CLE	MIS	Grünigen	22 septembre 2017 1 / complet	

01	CLE	euh (.) est-ce que tu peux te présenter	00'21''
02	CLE	comment tu t'appelles	
03	MIS	ah MIS	
04		euh j'ai treize ans	
05		euh (1.0) [et je-	
06	CLE	[tu as des frères et des soeurs	
07	MIS	j'ai un soeur euhm (1.0) et j'aime l'équitation	
08	CLE	mhmh	
09	MIS	j'habite à grüningen	
10	CLE	*(..)* <i>*acquiesce de la tête*</i>	
11		tu fais de l'équitation (.) toutes les semaines	
12	MIS	oui	
13	CLE	ouais	
14		tu as- tu as un che- un cheval à toi? ou	
15	MIS	à- c'est (.) à moi	
16	CLE	ah oh (.) très bien	
17		qu'est-ce que,	
18		MIS qu'est-ce que tu as <u>fait</u> ? (.) ce matin (.)	
19		avant l'école	
20	MIS	euhm (.) j'ai déjeunE (..) et (.) j'ai préparE	
21	CLE	mhmh	
22		tu es, tu es venue à l'école comment?	
23		*à pied ou à vélo* <i>*hoche de la tête de droite à gauche*</i>	
24	MIS	à vélo	
25	CLE	okay	
26		et qu'est-ce que tu as fait (..) <b>*hier soir*</b> <i>*présente la nouvelle fiche*</i>	
27	MIS	hmmm (7.0)	
28	CLE	tu comprends la question?	
29	MIS	ja	
30		euh (.) j'ai à l'équitation	
31	CLE	hmhm	
32		tu vas tous les jours?	
33	MIS	oui	
34	CLE	tous les jours l'équitation	
35	MIS	oui	
36	CLE	tous jours <b>*une heure*</b> ou tous les jours, <i>*pouce droit en l'air*</i>	
37	MIS	oui	
38	CLE	mhmh	
39		comment il- comment il s'appelle ton cheval	
40	MIS	nico	
41	CLE	nico	
42		et alors qu'est-ce que tu as <u>fait</u> ? (.) le weekend dernier	02'18''
43	MIS	euhm (1.0) j'ai l'équitation et- et- (4.0) <b>+oui.+</b> <i>+hausse les épaules+</i>	
44		et [les,	
45	CLE	[beaucoup d'équitation	
46	MIS	et les devoirs	
47	CLE	ah	
48		et pendant <b>*les vacances (.) d'été*</b> (1.0) <i>*présente la nouvelle fiche*</i>	

49 qu'est-ce que tu as fait  
50 MIS à grand canaria (.) euh (1.0) j'ai à la piscine (.)  
51 et à la mer (1.0) et à la shopping  
52 CLE mhmh  
est-ce que tu as fait des choses (.) spéciales  
53 en, en: grandes canaries  
54 MIS non  
55 CLE rien de special.  
56 MIS +(1.0)+  
*+fait non de la tête+*  
57 CLE c'était bien?  
58 des bonnes vacances;  
59 MIS oui  
60 CLE combien d- combien de temps (.) tu es restée  
61 MIS hmm  
62 CLE une semaine deux semaines  
63 MIS une semainee  
64 CLE une semaine  
65 MIS mhmh  
66 CLE et tu es allée avec qui  
67 MIS euh ma famille  
68 CLE tes parents;  
69 MIS oui (.) et ma soeur  
70 CLE ouais (.) d'accord  
71 est-ce que- (1.5) est-ce que tu as déjà eu (.) un accident  
72 MIS euh oui je tomBE (.) à mon cheval  
73 CLE et alors qu'est-ce qui s'est passé  
74 MIS hm au genou et (5.0)  
75 CLE tu t'es blessée au genou;  
76 MIS oui  
77 CLE c'était cassé ou:  
78 MIS euhm (..) oui  
79 CLE et alors (.) qu'est-ce qui s'est passé après  
80 MIS mhh (7.0)  
81 CLE tu peux me raconter l'accident;  
82 comment ça s'est passé  
83 MIS ah euh  
84 kei ahnig  
85 CLE c'est difficile  
86 MIS +(..)+  
87 *+acquiesce de la tête+*  
88 CLE après tu es allée (.) à l'hôpital;  
89 MIS non  
90 CLE non  
91 donc c'était pas très très grave;  
92 MIS non  
93 CLE non  
94 okay  
95 est-ce que- (1.0) 04'23''  
96 \*est-ce que tu as déjà (..) rencontré\* une personne célèbre  
*\*présente la nouvelle fiche\**  
97 MIS non  
98 CLE jamais  
99 qui aimerais-tu rencontrer  
100 quelle est, qui est la personne que tu aimerais rencontrer  
101 MIS hmm (2.0) roger federer  
102 CLE aha  
103 dans l'équitation y a des gens- (.) y a des gens célèbres;  
104 que tu aimerais rencontrer  
105 MIS oui

106 CLE des gens qui font de l'équitation;

107 MIS steve guerdat

108 CLE ah ok

109 est-ce que tu as (1.0) **\*déjà dormi dans un endroit\***  
*\*présente la nouvelle fiche\**

110 endroit spécial

111 MIS +(7.0)+ non  
*+regarde la fiche+*

112 CLE jamais

113 dans un hôtel; spécial

114 MIS non

115 CLE rien de spécial.

116 et est-ce que tu as déjà (..) **\*visité une\* grande ville**  
*\*présente la nouvelle fiche\**

117 MIS euh copenhagen;

118 CLE °mhmh°

119 MIS +ja+  
*+hausse les épaules+*

120 CLE tu peux me raconter ce que tu as fait (.) à copen-  
 121 à copenhagen

122 MIS (6.0)

123 CLE qu'est-ce que tu as vu (.) qu'est-ce que tu as visité

124 MIS ah euh (..) visitE le musée (4.0)

125 CLE c'était un musée de quoi; (.) tu te rappelles;

126 MIS weiss i nö mehr

127 CLE tu sais plus

128 ça fait longtemps;

129 MIS (1.0)

130 CLE c'était, **\*ça fait longtemps;**\*

131 *\*main droite par-dessus l'épaule\**

132 MIS oui

133 CLE pas d'autre ville;

134 une autre ville que tu as visitée;

135 MIS euh zurich

136 CLE ah

137 et alors qu'est-ce que tu as fait à zurich

138 MIS ehm (2.0) à la piscine (.) et shopping (..)

139 et à (.) sächselüute

140 CLE hmhh

141 pour voir le böög

142 MIS oui

143 CLE °dernière question°

144 **\*est-ce que tu as (1.0) déjà gagné\* (..)**  
*\*présente la nouvelle fiche\**

145 un prix ou une médaille

146 MIS oui (1.0) euhm (..) pour l'équitation (6.0)

147 CLE tu as gagné- tu peux me raconter; (..) ce que c'était

148 MIS euhm (6.0)

149 CLE c'était un concours?, (.) un concours d'équitation;

150 MIS oui

151 CLE avec **\*des, (..)des sauts ou,**

152 *\*geste circulaire main droite > «sauts»\**

153 MIS non (.) dressage

154 CLE du dressage

155 ah ouais

156 avec nico

157 MIS oui

158 CLE quelle couleur il est nico

159 MIS euh beige

160 CLE **ah;**  
161 **on dit- on dit beige- on dit (..) beige en allemand aussi**  
162 MIS **oui**  
163 CLE **ouais**  
164 **okay;**  
165 **wie fühlst du dich wenn du (.) französisch sprechen musst**  
166 MIS **komisch**  
167 CLE **komisch**  
168 **aber du kannst schon viel sagen oder;**  
169 MIS **+(1.0)+**  
*+hoche de la tête d'un air dubitatif+*  
170 CLE **nicht schlecht**  
171 **super merci**

<u>Doctorant</u>	<u>Apprenante</u>	<u>École</u>	<u>Date</u>	<b>MIS 02</b>
Clément Zürn CLE	MIS	Grüningen	31 octobre 2017 2 / complet	

01 CLE euhm (.) comment tu t'appelles déjà 00'15''  
02 MIS MIS  
03 CLE MIS  
04 MIS qu'est-ce que tu as fait (.) hier soir  
05 MIS hmm (3.0) euhm je faire euh (.) mes devoirs  
06 et oui.  
07 CLE c'est tout;  
08 MIS mhmh  
09 CLE tu as mangé aussi?  
10 MIS ah oui  
11 CLE qu'est-ce que tu as mangé  
12 MIS euhm (..) brot  
13 CLE seulement? (.) du pain;  
14 MIS +(..)+  
*+acquiesce de la tête+*  
15 CLE \*une tartine avec du\* (.) fromage (..) non;  
16 MIS non  
17 CLE seulement du pain;  
18 d'accord  
19 et qu'est-ce que tu \*as fait;  
20 *(.) le weekend dernier\** 00'54''  
*\*présente la nouvelle fiche\**  
21 MIS euhm (..)  
22 j'ai l'équitation (..) et j'ai fait ma (..) devoirs  
23 +hm+  
*+hausse les épaules+*  
24 CLE comment va ton cheval;  
25 MIS +(1.0)+  
*+regard interrogatif > CLE+*  
26 CLE ton cheval va bien?  
27 MIS oui  
28 CLE il s'appelle comment;  
29 MIS nico  
30 CLE nico  
31 il va bien;  
32 MIS mhmh  
33 CLE et alors qu'est-ce que tu as fait;  
34 MIS euhm (..) j'ai restE (.) à la maison, 01'17''  
35 euhm et j'ai l'équitation, (.) et j'ai à la piscine,  
36 CLE tu es allé à la piscine (.) couverte? (.) dedans?  
37 MIS [oui  
38 CLE [couverte  
39 ah il faisait froid déjà (.) pour la piscine  
40 MIS +oui+  
*+rire+*  
41 CLE c'est la piscine à grüningen;  
42 MIS non  
43 euh mändedorf  
44 CLE à mändedorf (.) ah d'accord  
45 mais pas- (.) pas dans le lac  
46 MIS non  
47 CLE non (.) °non°  
48 et alors qu'est-ce que tu as fait d'autre;  
49 les vacances  
50 l'équitation, (.) la piscine, et quoi encore

51 MIS (3.0) mon anniversaire  
 52 CLE mhmh  
 53 MIS et (4.0)  
 54 CLE tu as fait une fête? (..) pour ton anniversaire  
 55 MIS non  
 56 CLE non  
 57 tu vas faire une fête; (.) plus tard ou pas du tout  
 58 MIS non  
 59 CLE non (.) pas cette année  
 60 est-ce que tu as, (.)  
 61 donc tu n'es, (.) tu es restée à:, à zurich;  
 62 tu es restée à grüningen  
 63 euh (..) est-ce que tu as visité quelque chose  
 64 MIS non  
 65 CLE non  
 66 est-ce que tu as fait quelque chose de très spécial  
 67 MIS non  
 68 CLE non (.) rien de special  
 69 MIS non  
 70 CLE est-ce que tu as lu quelque chose  
 71 MIS hmm (..) oui  
 72 CLE et qu'est-ce que tu as lu  
 73 MIS euhm (.) le livre à cheval (5.0)  
 74 CLE c'était un roman; ou bien un livre^euh:  
 75 MIS un roman  
 76 CLE un roman  
 77 et c'était, qu'est-ce qu'il raconte le livre  
 78 MIS euhm (6.0)  
 79 CLE ça c'est difficile hein  
 80 MIS oui  
 81 CLE qu'est-ce que,  
 82 ça raconte l'histoire d'une- d'une fille;  
 83 ou d'un garçon avec un cheval  
 84 MIS un fille  
 85 CLE mhmh  
 86 MIS euhm (.) il a un cheval;  
 87 oui.  
 88 CLE ah  
 89 et les aventures, les aventures avec le cheval  
 90 MIS +(.)+  
 +acquiesce de la tête+  
 91 CLE mhmh  
 92 euh donc tu as fait du sport (.) tu as fait l'équitation;  
 93 MIS mhmh  
 94 CLE et euh (.)est-ce que tu as écrit (.) des cartes postales, 03'39''  
 95 ou est-ce que tu as écrit des: (1.0) sms ou euh  
 96 MIS des sms  
 97 CLE mhmh  
 98 MIS avec euhm (.) mon +copine+  
 +regard > CLE+  
 99 CLE mhmh  
 100 pas de cartes postales  
 101 MIS non  
 102 CLE tu écris encore des cartes postales; des fois  
 103 MIS non  
 104 CLE non  
 105 plus jamais?  
 106 MIS +(.)+  
 +fait non de la tête+  
 107 MIS non

108 CLE **\*non (.) ça n'existe plus\***  
109 *\*rire\**  
110 **okay.**  
111 **qu'est-ce que tu vas faire (.) pour les vacances de Noël**  
112 **tu sais déjà**  
113 MIS **non**  
114 CLE **non pas encore de,**  
115 MIS **hmhm**  
*+fait non de la tête+*  
116 CLE **okay (.) super**  
117 **merci beaucoup MIS**

<u>Doctorant</u>	<u>Apprenante</u>	<u>École</u>	<u>Date</u>	<b>MIS 03</b>
Clément Zürn CLE	MIS	Grüningen	19 janvier 2018 3 / complet	

01	CLE	alors toi c'est (..) gilda;	00'09''
02	MIS	MIS	
03	CLE	MIS (1.0)	
04		comment ça va MIS	
05	MIS	euh ça va bien	
06	CLE	ça va bien?	
07		qu'est-ce que tu- vous faites (..) en français	
08	MIS	oui	
09	CLE	vous avez le français maintenant	
10	MIS	oui	
11	CLE	et qu'est-ce que vous <u>faites</u> (..) au cours de français	
12	MIS	es hat noch nicht angefangen	
13	CLE	ah tu *sais pas encore*	
		<i>*rire*</i>	
14		et qu'est-ce que tu as <u>*fait;</u> * (..) à Noël	
		<i>*présente nouvelle fiche*</i>	
15	MIS	euhm (1.0) je vais (..) au ma grand-mère, (..)	
16		euhm avec ma +famille,+ (3.0)	
		<i>+regard &gt; CLE+</i>	
17	CLE	elle habite où ta grand-mère	
18	MIS	euh berne	
19	CLE	elle habite à berne	
20	MIS	+(..)+	
		<i>+acquiesce de la tête+</i>	
21	CLE	et qu'est-ce que vous avez <u>fait</u> (..) chez ta grand-mère	
22	MIS	euhm (1.0) +cadeaux+ (..) et +manger+	
		<i>+regard &gt; plafond+      +regard &gt; CLE+</i>	
23	CLE	mhmh	
24	MIS	ja.	
25	CLE	qu'est-ce que tu as <u>reçu</u> (..) comme cadeaux	
26	MIS	mh (..) l'argent et (..) livres	
27	CLE	aha	
28		et tu as <u>déjà;</u> (..) acheté quelque chose (..) avec l'argent	
29	MIS	(2.0) was heisst das	
30	CLE	tu- tu as <u>*acheté;</u> * (..) quelque chose avec l'argent	
		<i>*paume main droite vers le haut*</i>	
31	MIS	[non	
32	CLE	[tu as reçu de l'argent hein;	
33	MIS	oui	
34	CLE	tu l'as gardé;	
35		ou tu l'as <u>*dépensé*</u>	
		<i>*geste main droite &gt; «donner un billet de banque»*</i>	
36	MIS	euh	
37	CLE	est-ce que tu as <u>acheté:</u> (..) pour toi quelque chose; ou (..)	
38		pas encore	
39	MIS	pas encore	
40	CLE	pas encore	
41		et les livres c'était (..) quel type de livres	
42	MIS	euh (..) romans	
43	CLE	des romans?	
44	MIS	+(..)+	
		<i>+acquiesce de la tête+</i>	
45	CLE	tu as déjà lu?	

46 MIS oui  
47 CLE oui  
48 c'était bien?  
49 MIS oui  
50 CLE c'était quoi comme histoire  
51 MIS euhm (..) avec une fille (.) et (1.5) sa +cheval+  
+regard > CLE+  
52 CLE mhmh  
53 et ça se passait en- en- en suisse;  
54 c'est en roman qui se passe en suisse; ou (.) en allemagne;  
55 ou: ,  
56 MIS en allemagne  
57 CLE en allemagne.  
58 et toi tu as fait; des cadeaux (.) aussi  
59 MIS oui  
60 CLE et qu'est-ce que tu as fait comme cadeaux  
61 MIS euhm (1.0) +kalender+  
+regard > CLE+  
62 CLE mhmh  
63 MIS +(5.0) euhm pff (3.0)+  
+regarde dans le vide+  
64 CLE tu as fait un calendrier  
65 tu l'as \*fait toi-même\*  
\*index droit vers le haut\*  
66 c'est toi qui l'a fait  
67 MIS mhmh  
68 CLE avec des photos; (.) ou avec euh  
69 MIS oui  
70 CLE ah d'accord.  
71 et alors qu'est-ce que tu as fait; (.) pendant tes vacances 02'49''  
72 MIS euhm (.) du skiing (.) et l'équitation  
73 CLE c'est difficile de faire (.) l'équitation en hiver;  
74 quand y a de la neige; (..) ou c'est,  
75 MIS non  
76 CLE non.  
77 c'est pas dangereux;  
78 les chevaux ils aiment bien (.) la neige;  
79 MIS oui  
80 CLE ton cheval il s'appelle; ,  
81 MIS nico  
82 CLE nico \*okay\*  
\*rire\*  
83 et \*qu'est-ce que tu as fait\* pour nouvel an  
\*présente nouvelle fiche\*  
84 MIS euhm (9.0)  
85 avec mon famille; (1.0) euhm (..) dans le maison  
86 CLE mhmh  
87 ja.  
88 CLE tu as fait une fête?  
89 MIS oui  
90 CLE vous avez mangé quelque chose de spécial  
91 MIS euh spaghetti  
92 CLE aha  
93 et alors euh (.) vous êtes restés à la maison;  
94 ou vous êtes allés voir les feux d'artifice  
95 MIS non  
96 CLE non  
97 y a des feux d'artifice à, à grüningen?  
98 MIS euh non  
99 CLE non

100 ou au bord du lac;  
 101 **\*qu'est-ce que c'est au bord du lac\***  
*\*montre de l'index droit en direction de la fenêtre\**  
 102 la ville c'est,  
 103 MIS rapperswil  
 104 CLE rapperswil; y a des feux d'artifice hein  
 105 MIS oui  
 106 CLE et **\*qu'est-ce que tu as fait;**\* (.) le weekend dernier  
*\*présente nouvelle fiche\**  
 107 MIS euhm (.) l'équitation (..) et devoirs  
 108 CLE mhmh  
 109 c'était les devoirs de quelle, de quelle branche  
 110 de quelle matière  
 111 MIS euhm (.) allemand (.) et (.) français  
 112 CLE et alors qu'est-ce que tu devais faire pour le français  
 113 MIS euhm (.) écrire un **+texte+**  
*+regard > CLE+*  
 114 CLE aha  
 115 sur quoi?  
 116 MIS euhm (3.0) une objet  
 117 CLE aha  
 118 alors qu'est-ce que tu as choisi; (.) comme objet  
 119 MIS la birde  
 120 CLE la;  
 121 MIS birde (.) also zaun  
 122 CLE n zaun  
 123 MIS zaun  
 124 CLE ah d'accord  
 125 euhm et qu'est-ce que tu vas faire (.) le weekend prochain  
 126 MIS euh: (..) kei ahnig  
 127 CLE tu sais pas encore  
 128 MIS **+(..)+**  
 129 *+fait non de la tête+*  
 130 CLE tu vas faire de l'équitation?  
 131 MIS oui  
 132 CLE tu fais tous les weekends;  
 133 MIS oui  
 134 CLE tous, tous les jours? (.) non  
 135 MIS non  
 136 CLE non mais (.) aussi la semaine  
 137 combien de fois par semaine  
 138 MIS ja am mittwoch  
 139 CLE ah le, (.) le mercredi et le weekend  
 140 MIS oui  
 141 CLE okay (.) merci beaucoup  
 142 au revoir MIS

<u>Doctorant</u>	<u>Apprenante</u>	<u>École</u>	<u>Date</u>	<b>MIS 04</b>
Clément Zürn CLE	MIS	Grüningen	13 avril 2018 4 / complet	

01 CLE **toi (.) c'est MIS** 00'05''  
02 MIS **ja**  
03 CLE **c'est juste**  
04 **comment ça va MIS**  
05 MIS **euh bien**  
06 CLE **ça va bien?**  
07 MIS **+(..)+**  
*+acquiesce de la tête+*  
08 CLE **comment ça va à l'école¿**  
09 MIS **bien**  
10 CLE **quelle est ta matière préférée¿**  
11 MIS **hmm (..) français**  
12 CLE **le français?**  
13 **pourquoi**  
14 MIS **hmm (.) c'est intéressant**  
15 **ja.**  
16 CLE **et qu'est-ce que vous faites (.) en français (..) maintenant**  
17 MIS **euh (..) le (.) participe**  
18 CLE **mhmh**  
19 **et le thème¿ (..) de l'unité c'est quoi**  
20 MIS **euhm le requin**  
21 CLE **\*le requin.\***  
*\*acquiesce de la tête\**  
22 MIS **+(..)+**  
*+acquiesce de la tête+*  
23 CLE **et vous avez vu le film¿ (.) sur le requin**  
24 MIS **oui**  
25 CLE **et (.) c'était difficile à comprendre¿**  
26 MIS **oui**  
27 CLE **oui**  
28 **mais tu as appris quelque chose? (.) sur le requin¿ (.)**  
29 **dans le film¿**  
30 MIS **euh (..) was heisst das**  
31 CLE **qu'est-ce que tu as appris¿ (.) was hast du gelernt**  
32 MIS **ah [euh**  
33 CLE **[sur le requin**  
34 MIS **(7.0) il mange poisson et tortues (.) de mer et plancton**  
35 CLE **mhmh**  
36 MIS **euhm (4.0) +ja.+**  
*+hausse légèrement les épaules+*  
37 CLE **et y'a \*beaucoup de différences\***  
*\*écarte les bras devant soi > «grandeur»\**  
38 **beaucoup de- des \*petits requins\***  
*\*deux mains rapprochées devant soi > «petit»\**  
39 **des [\*grands requins\***  
*\*écarte les bras devant soi > «grand»\**  
40 MIS **[oui**  
41 CLE **quel est ton animal préféré** 01:28  
42 MIS **(3.0) euh (.) wie¿ bitte**  
43 CLE **quel est ton animal préféré**  
44 MIS **ah cheval**  
45 CLE **le cheval**  
46 **tu fais du cheval hein¿**  
47 MIS **oui**

48 CLE **et tu as fait une, (.) tu dois faire une présentation;**  
49 **sur- [en français**  
50 MIS **[euh non**  
51 CLE **non**  
52 **vous allez faire;**  
53 MIS **+(.)+**  
*+fait légèrement non de la tête+*  
54 CLE **tu aimerais présenter le cheval;**  
55 MIS **non**  
56 CLE **non**  
57 **qu'est-ce que tu peux dire sur le cheval**  
58 **qu'est-ce que [tu (.) sais sur le cheval**  
59 MIS **[euhm**  
60 CLE **qu'est-ce qu'il mange,?**  
61 MIS **ah**  
62 **euhm (.) il mange des fruits (.) et des légumes et du foin**  
63 **euhm (.) et des carottes,**  
64 CLE **mhmh**  
65 MIS **euhm (2.0) la vie c'est (.) vingt-cinq (..) du trente**  
66 CLE **qu'est-ce qu'est vingt-cinq de-**  
67 **de vingt-cinq à trente ans?**  
68 MIS **oui**  
69 CLE **ah d'accord.**  
70 MIS **euhm (2.0) il dort (.) à l'- +l'étable+**  
*+regard > CLE+*  
71 CLE **mhmh**  
72 MIS **euhm (6.0) il mesure de (.) euhm (.) un mètre de deux mètre;**  
73 CLE **mhmh**  
74 MIS **et (3.0) il a un (.) col; (1.0)**  
75 **[euhm**  
76 CLE **[le col \*c'est le cou?\* c'est le, (.) on dit le, (.) ça;**  
77 *\*montre son cou des deux mains\**  
78 **[ouais**  
79 MIS **[oui**  
80 **on dit le col pour le cheval.**  
81 MIS **+(..)+**  
*+acquiesce de la tête+*  
82 CLE **mhmh**  
83 MIS **euhm (3.0)**  
84 CLE **hm tu sais déjà beaucoup de choses; sur le cheval**  
85 MIS **+(..)+**  
86 *+rit+*  
87 CLE **et ton cheval; il a quel âge**  
88 MIS **euh (.) vingt**  
89 CLE **\*vingt\***  
*\*mouvement d'acquiescement de la tête\**  
90 **c'est un vieux cheval?**  
91 MIS **[oui**  
92 CLE **[ou il est encore tout euh,**  
93 MIS **oui**  
94 CLE **ouais (.) ah très bien**  
95 **qu'est-ce que tu as fait; (.) hier soir**  
96 MIS **euhm (.) je fais mes +devoirs+ (.) et:, (..)**  
*+regard > CLE+*  
97 **je faire l'équitation+**  
*+regard > CLE+*  
98 CLE **mhmh**  
99 **tu fais tous les jours; tu-**  
100 **non.**  
101 MIS **non**

03'16''





<u>Doctorant</u>	<u>Apprenante</u>	<u>École</u>	<u>Date</u>	<b>MIS 05</b>
Clément Zürn CLE	MIS	Grüningen	18 mai 2018 5 / complet	

01 CLE alors (.) MIS 00'05''

02 MIS ja

03 CLE comment ça va?

04 MIS ça va

05 CLE ça va?

06 qu'est-ce que tu as fait? pendant tes vacances

07 MIS euh (.) j'ai faire mon devoirs, (.) et l'équitation:,

08 ja.

09 CLE tu es restée à zurich? (.) tu es restée à grüningen

10 MIS oui

11 CLE oui

12 comment, (.) est-ce que tu peux me raconter une journée? (.)

13 typique de tes vacances

14 MIS hmm (3.0) je réveille (..) euhm (..) à sept heures (.)

15 euh (2.0) je faire de l'équitation (1.0)

16 et (.) j'ai regardE un film

17 CLE tu te réveilles à sept heures?

18 MIS +(.)+  
*+acquiesce de la tête+*

19 CLE même pendant tes vacances?

20 MIS oui

21 CLE oh la la (..) c'est tôt

22 MIS +(..)+  
*+rit+*

23 CLE et tu n'as pas:, (.) c'est pas difficile?

24 MIS non

25 CLE non

26 tu es (.) une: (..) lève-tôt

27 tu aimes [bien te lever tôt

28 MIS [oui

29 CLE et qu'est-ce que tu as fait cette semaine 01'03''

30 MIS mhh (2.0) je faire de l'équitation

31 CLE mhmh

32 et à l'école? qu'est-ce que tu as fait?

33 MIS euh (.) les mathématiques (1.0) et l'allemand

34 CLE tu avais un test?

35 MIS non

36 CLE pas de test cette semaine.

37 et qu'est-ce que tu as fait en français?

38 qu'est-ce que vous faites (.)

39 vous faites encore les animaux?

40 MIS yes euh +oui+  
*+rit+*

41 CLE et tu as fini ton affiche (.) tu as fait une affiche

42 sur les (.) chevaux?

43 MIS oui

44 CLE oui

45 tu as fini?

46 MIS non

47 CLE non.

48 tu dois la présenter?

49 MIS non

50 CLE à la classe? (.) non

51 et qu'est-ce que tu as: (..) écrit sur les chevaux

52 MIS euhm (2.0) also was ich geschrieben [habe dazu  
 53 CLE [mhmh  
 54 MIS euhm (1.0) il a un (...) coeur, (...) et (...) quatre jambes,  
 55 et (...) il mange euh (...) le (...) foin<sub>ç</sub>  
 56 CLE le<sub>ç</sub> (...) foin<sub>ç</sub>  
 57 MIS oui  
 58 CLE ah (.) mhmh  
 59 MIS euhm (2.0) il a (.) herbeur  
 60 CLE \*il a?\*

*\*se penche légèrement > MIS\**

61 MIS herbe  
 62 also man[gE  
 63 CLE [de l'herbe aussi ouais  
 64 \*mhmh\*

*\*acquiesce de la tête\**

65 où, (.) ton, (.) ton cheval il est:, (...)   
 66 il est (.) \*dans une ferme?\*

*\*geste circulaire main droite\**

67 MIS oui  
 68 CLE c'est c'est:, (.) c'est \*près d'ici?\*

*\*pouce droit montre par-dessus l'épaule\**

69 ou tu dois aller en (.) bus  
 70 MIS euh (...) avec (.) vélo  
 71 CLE en vélo  
 72 et euh (.) tu vas (.) tous les jours<sub>ç</sub>  
 73 MIS non  
 74 CLE non<sub>ç</sub>  
 75 il s'appelle comment<sub>ç</sub> (.) nico<sub>ç</sub>  
 76 MIS [oui  
 77 CLE [c'est juste<sub>ç</sub> hein  
 78 et il va bien<sub>ç</sub> (.) nico  
 79 MIS oui  
 80 CLE il est il a:, il a quel âge<sub>ç</sub> déjà  
 81 MIS eh vingt  
 82 CLE ah:  
 83 c'- c'est un v- c'est vieux<sub>ç</sub> pour un cheval (.) ou c'est:  
 84 MIS oui  
 85 CLE c'est vieux  
 86 MIS mhmh  
 87 CLE mais il est encore robuste<sub>ç</sub>  
 88 MIS oui  
 89 CLE il est encore euh, (.) ah très bien  
 90 et qu'est-ce tu vas faire<sub>ç</sub> (.) pendant les- (.) pendant le 03'07''  
 91 weekend  
 92 MIS mhh (...) faire de l'équitation  
 93 CLE nico se réjouit.  
 94 MIS +oui+  
 95 CLE \*(1.0)\*  
 96 *+rit+*  
 97 rien d'autre?  
 98 MIS non  
 99 CLE tu vas samedi et dimanche  
 100 MIS [+oui+  
 101 *+acquiesce de la tête+*  
 102 CLE [faire de l'équitation  
 103 et pendant les vacances d'été<sub>ç</sub> 03'26''  
 104 MIS mhh (5.0) je ne comprends pas  
 105 CLE ah pardon



<u>Doctorant</u>	<u>Apprenante</u>	<u>École</u>	<u>Date</u>	<b>MIS 06</b>
Clément Zürn CLE	MIS	Grünigen	29 juin 2018 6 / complet	

01 CLE MIS 00'08''  
02 comment ça va (.) MIS  
03 MIS ça va bien  
04 CLE ça va bien¿  
05 qu'est-ce que tu as fait¿ (.) ce matin  
06 MIS euhm (..) je va à l'école  
07 CLE qu'est-ce que tu as fait à l'école  
08 MIS euhm (..) les mathématiques  
09 CLE mhmh  
10 MIS et le français  
11 CLE et qu'est-ce que vous faites en français¿  
12 MIS euhm (.) les présentations (..) un sport¿  
13 CLE mhmh  
14 et alors qu'est-ce- quel est ton sport préféré  
15 MIS l'équita[+tion+  
+rire+  
16 CLE [\*ah l'équit-\*  
\*rire\*  
17 je savais  
18 comment va ton cheval  
19 MIS bien  
20 CLE il va bien¿  
21 nico?  
22 MIS oui  
23 CLE tu vois je me rappelle  
24 il va bien?  
25 tu l'as vu cette semaine¿  
26 MIS oui  
27 CLE quand c'est que tu es allée le voir¿  
28 MIS euh was?  
29 CLE quand (.) est-ce que tu- tu l'as vu  
30 MIS wo  
31 CLE euh wann  
32 MIS ah  
33 euhm (..) samedi (.) et dimanche  
34 CLE tu es allée fai-,  
35 alors qu'est-ce que tu as fait avec le chat, avec^euh (.)  
36 avec nico (.) le weekend  
37 MIS euhm (5.0)  
38 CLE qu'es-ce que tu as fait samedi¿  
39 MIS ah euhm (1.0) à la +forêt¿+  
+regard > CLE+  
40 [also  
41 CLE [mhmh  
42 pour faire des promenades¿  
43 tu fais des promenades seule¿ ou avec d'autres personnes  
44 MIS d'autres personnes  
45 avec ma mère  
46 CLE okay  
47 ta mère elle a aussi un cheval?  
48 MIS oui  
49 CLE qui s'appelle comment  
50 MIS euh achki  
51 CLE achki¿

- 52 et donc vous **\*allez les deux\***?  
*\*mouvement main droite\**
- 53 dans la forêt?
- 54 MIS oui
- 55 CLE faire des- faire des promenades
- 56 MIS oui
- 57 CLE et dimanche;
- 58 MIS aussi
- 59 CLE aussi
- 60 qu'est-ce que tu as fait d'autre; (.) ce weekend
- 61 MIS euhm je va (.) à ma grand-mère et mon, me grand-père
- 62 CLE qui habitent où?
- 63 MIS euh à (.) berne
- 64 CLE ah (..) ah c'était un programme (..) chargé ce weekend
- 65 MIS +euh [oui+  
*+rire+*
- 66 CLE [beaucoup de choses
- 67 CLE qu'est-ce que tu as fait mercredi; (.) après-midi 02'02''
- 68 MIS euhm (..) je faire les devoirs (..) et: (.) je faire de
- 69 l'équitation
- 70 CLE mhmh
- 71 et alors tu vas faire une présentation?
- 72 tu as **\*déjà fait\*** la présentation (..) [s- su-  
*\*montre la table de l'index droit\**
- 73 MIS [non
- 74 CLE tu vas la faire quand
- 75 MIS euh +wann?+  
*+regard > CLE+*
- 76 CLE mhmh
- 77 MIS euh (..) nach den sommerferien
- 78 CLE ah d'accord
- 79 alors tu sais déjà ce que tu vas présenter;
- 80 qu'est-ce que tu peux dire sur l'équitation
- 81 MIS (1.0) je ne comprends pas
- 82 CLE qu'est-ce que tu, (..) vas présenter
- 83 MIS euh
- 84 CLE qu'est-ce qu'on, qu'est-ce qu-
- 85 qu'est-ce qu'on peut dire; sur l'équitation
- 86 MIS je porte un casquette (.) et, (6.0)
- 87 wiiter sind mir noch nit
- 88 CLE aha
- 89 mais tu portes un **\*casque\*** hein  
*\*entoure sa tête des deux mains\**
- 90 MIS oui
- 91 CLE c'est un casque comme un (.) casque à vélo? (.) ou un
- 92 casque^euh (1.0)
- 93 c'est la même chose qu'un casque pour le vélo;
- 94 MIS non
- 95 CLE non c'est plus, c'est plus: (..) plus épais
- 96 MIS oui
- 97 CLE plus, ah
- 98 et- et y a un autre équipement?
- 99 tu dois porter un équipement?
- 100 MIS euhm le panta+lon;+ (1.0) et les boots  
*+regard > CLE+*
- 101 CLE ouais
- 102 et des bottes de, d'équitation.
- 103 MIS oui
- 104 CLE spéciales. (.) d'accord.
- 105 ah donc tu vas préparer pendant l' été; (.) ton:, (..) ta

106 **présentation**

107 MIS **oui**

108 CLE **qu'est-ce que tu vas faire pendant (.) tes vacances** 03'28''

109 MIS **euh (.) je va (.) à la (..) +spanient+**  
+regard > CLE+

110 CLE **en espagne?**

111 MIS **oui**

112 CLE **qu'est-ce que tu vas faire en espagne**

113 MIS **euhm (1.0) je va à la +merç+ (..) et (.) je faire**  
+regard > CLE+

114 **+l'équitation+**  
+regard > CLE+

115 CLE **mhmh**

116 **\*mais pas avec nico\***  
*\*fait non de la tête\**

117 MIS **+non+**  
*+rire+*

118 CLE **\*non.\***  
*\*rire\**

119 **lui il reste ici**

120 MIS **oui**

121 CLE **ah d'accord**

122 **et tu vas dans quelle régionç (..) en espagne (.) tu sais?** 03'55''

123 MIS **andalusie**

124 CLE **ah (.) ça c'est très joli**

125 MIS **+(..)+**  
*+acquiesce de la tête+*

126 **près de (.) près de (.) séville?**

127 CLE **près de (.) près de (.) séville?**

128 MIS **euhm (.) non**

129 CLE **au bord de la mer tu m'as dit**

130 MIS **oui**

131 CLE **ah près de la mer**

132 **ah c'est très beau la: région (.) de l'andalousie**

133 **tu parles un peu l'espagnol?**

134 MIS **non**

135 CLE **tu parleras un peu français**

136 MIS **+oui+**  
*+rire+*

137 CLE **\*okay\***  
*\*rire\**

138 **qu'est-ce que tu veux faire comme professionç** 04'17''

139 MIS **euh (.) kv**

140 CLE **dans \*quel domaine\* (.) tu saisç**  
*\*mouvement saccadé des deux mains\**

141 MIS **à l'hôtel**

142 CLE **ah d'accord**

143 **et tu: tu, (.) vas chercher une place**

144 MIS **oui**

145 CLE **d'apprentissage l'année prochaine**

146 **superç**

147 **merci beaucoup**

<u>Doctorant</u>	<u>Apprenant</u>	<u>École</u>	<u>Date</u>	<b>DEN 01</b>
Clément Zürn CLE	DEN	Grüningen	10 novembre 2017 1 / complet	

01	CLE	<b>je me rappelle plus (.) comment tu t'appelles</b>	00'09''
02	DEN	<b>DEN</b>	
03	CLE	<b>DEN (.) d-e-n hein?</b>	
04	DEN	<b>euh (.) +deux n+</b> <i>+montre deux doigts main droite+</i>	
05	CLE	<b>deux n.</b>	
06		<b>comment ça va; (.) DEN</b>	
07	DEN	<b>oui bon bon</b>	
08	CLE	<b>ça va bien?</b>	
09		<b>qu'est-ce que tu as <u>fait</u>; (.) euh (.) cette semaine</b>	
10	DEN	<b>+(1.0)+</b> <i>+regard interrogatif &gt; CLE+</i>	
11		<b>qu'est ce que tu as fait *hier: (.) avant-hier:*</b> <i>*mouvement main droite par-dessus épaule gauche*</i>	
12	DEN	<b>euhm (5.0) zu- (.) le zukunftstag</b>	
13	CLE	<b>aha;</b>	
14		<b>tu es allé: avec (.) ton papa ou ta maman</b>	
15	DEN	<b>ton mon papa</b>	
16	CLE	<b>et c'était dans <u>quelle</u> entreprise; tu sais</b>	
17	DEN	<b>euh (.) dans le six (.) financial (.) information</b>	
18	CLE	<b>a[ha</b>	
19	DEN	<b>[de zurich</b>	
20	CLE	<b>et alors qu'est-ce que tu as fait; (.) au zukunftstag</b>	
21	DEN	<b>mh (.) du KV programmier</b>	
22	CLE	<b>*à l'ordinateur?*</b> <i>*mouvement des doigts &gt; «clavier»*</i>	
23	DEN	<b>euh +oui oui+</b> <i>+acquiesce de la tête+</i>	
24	CLE	<b>et euh (.,) *qu'est-ce que tu as fait* toute la journée</b> <i>*mouvement saccadé de la main droite devant soi*</i>	
25		<b>c'était toute une journée?</b>	
26	DEN	<b>oui</b>	
27	CLE	<b>alors qu'est-ce que- qu'est-ce qu'on <u>fait</u></b>	
28		<b>qu'est-ce que tu as fait</b>	
29	DEN	<b>pff euh (.) mon papa (9.0)</b>	
30	CLE	<b>c'était l'entreprise où ton papa travaille;</b>	
31	DEN	<b>oui</b>	
32	CLE	<b>ouais</b>	
33		<b>et t- et toi tu es arrivé (.) le matin. (..) vous êtes</b>	
34		<b>allés à quelle heure</b>	
35	DEN	<b>aux (5.0) aux huit heures</b>	
36	CLE	<b>mhmh</b>	
37	DEN	<b>oui à huit heures</b>	
38	CLE	<b>alors qu'est-ce qui s'est pa- (.) qu'est-ce qui s'est passé</b>	
39		<b>à huit heures</b>	
40		<b>y avait quelqu'un qui vous attendait?</b>	
41	DEN	<b>euh (2.0) nous (1.0) nous allons à (.) dans ce- son bureau</b>	
42	CLE	<b>mhmh</b>	
43		<b>il travaille dans un bureau (.) *où il est tout <u>seul</u>*</b> <i>*pose main ouverte sur la table*</i>	
44		<b>ou *avec beaucoup de gens*</b> <i>*mouvement circulaire main droite*</i>	
45	DEN	<b>+(..)+</b> <i>+regarde dans le vide+</i>	

46 CLE **c'est un, (.) un \*grand bureau\* ou c'est un [\*bureau,\***  
*\*mouvement circulaire main droite\** *\*deux mains rapprochées\**

47 DEN [oui

48 un [grand bureau

49 CLE [un grand bureau

50 CLE avec beaucoup de personnes;

51 DEN oui oui

52 CLE ouais.

53 et alors tu as travaillé avec lui;

54 DEN oui

55 CLE ouais

56 y avait d'autres- (.) d'autres enfants (..) au zukunftsstag;

57 DEN non

58 CLE tu étais seul

59 DEN +(..)+  
*+acquiesce de la tête+*

60 CLE d'accord

61 et qu'est-ce que tu as fait; (..) \*le weekend dernier\* 02'31''  
*\*présente nouvelle fiche\**

62 DEN (6.0) je joue de +foot;+ (..) dans mon (.) +groupe de foot+  
*+regard > CLE+* *+regard > CLE+*

63 (2.0) et je: (2.0) lire dans ma +book+ (..) dans ++le,++  
*+regard > CLE+ ++fronce les sourcils++*

64 CLE dans le livre;

65 DEN livre oui

66 CLE qu'est-ce que tu lis co- comme livre

67 DEN euh (.) harry potter

68 CLE ah d'accord

69 le dernier?

70 DEN non euh (.) cinq

71 CLE \*numéro cinq\*  
*\*acquiesce de la tête\**

72 DEN +(..)+  
*+acquiesce de la tête+*

73 CLE et qu'est-ce que tu as fait encore d'autre;

74 DEN faire des devoirs (9.0)

75 euh (..) alle dans wallisellen à la (.) cinq +kilomètres+  
*+regard > CLE+*

76 CLE aha

77 DEN trente-cinq (.) kilometer

78 CLE ah une, (.) \*une course?\*
*\*mouvement des bras > «courir»\**

79 DEN +(..)+  
*+acquiesce de la tête+*

80 CLE aha

81 comme un:, (..) une course \*dans une, dans une halle\*  
*\*mouvement circulaire main droite\**

82 DEN +(..)+  
*+acquiesce de la tête+*

83 CLE mhmh

84 et tu joues dans une équipe; (.) de foot?

85 DEN oui

86 CLE toutes les semaines;

87 DEN +(..)+  
*+acquiesce de la tête+*

88 CLE tous les,

89 le weekend; ou au- (.) aussi la semaine

90 DEN dans weekend le +match de foot+ et:;  
*+regard > CLE+*

- 91 dans (.) week euh (.) +le training+  
+regard > CLE+
- 92 CLE mh l'entraînement;  
93 °ah d'accord°  
94 c'est quel jour l'entraînement  
95 DEN eh deux  
96 CLE le mercredi:; (.) ou c'est,  
97 DEN ah euh (1.0) lundi et f- s- (4.0) et mercredi  
98 CLE lundi mercredi;  
99 d'accord  
100 et qu'est-ce que tu as fait pendant tes vacances 04'19''  
101 DEN ehmm (2.0) je va au euh (2.0) le +franche suisse+  
+regard > CLE+
- 102 le euh: (.) neuchâtel  
103 CLE à neuchâtel? (.) d'accord  
104 DEN et (.) au euh (..) +gruyère;+  
+regard > CLE+
- 105 CLE mhmh  
106 DEN et euh (.) au +ber+ne  
+regard > CLE+
- 107 (1.0) +au musée cailler;+  
+regard > CLE+
- 108 CLE mhmh  
109 le musée; cailler  
110 c'est à berne; ça  
111 DEN oui  
112 CLE ah  
113 et tu es allé (.) comment 04'56''  
114 comment est-ce que tu, euh (1.0) comment est-ce que tu es  
115 allé  
116 DEN euh  
117 CLE en train ou en voiture  
118 DEN en voiture  
119 CLE en voiture;  
120 et alors qu'est-ce que tu as,  
121 tu as visité le, le musée cailler,  
122 qu'est-ce que tu as visité d'autre;  
123 DEN euh le (.) +castel de gruyère+  
+regard > CLE+
- 124 CLE mhmh  
125 et euh (..) le lac euh (.) de +neuchâtel+  
126 +regard > CLE+
- 127 CLE ouais  
128 est-ce tu as vu; (.) quelque chose de spécial  
129 DEN hm: non  
130 CLE qu'est-ce que, par exemple qu'est-ce que tu as fait à  
131 neuchâtel  
132 DEN +(10.0)+  
+regarde la fiche+
- 133 CLE à neuchâtel vous avez simplement (.) visité la ville; ou,  
134 (1.0) fait autre chose?  
135 DEN visitE la ville euh (1.0) allE en +soumont+  
+regard > CLE+
- 136 CLE où ça;  
137 DEN au s- soumeau  
138 CLE soumeau?  
139 et qu'est-ce que, (.) je sais pas ce que c'est  
140 DEN un- un- soumont  
141 CLE sou-?  
142 c'est un, c'est un, (.) quartier ou c'est,

- 143 DEM un euh (..) une (.) berg  
 144 CLE **\*aha\***  
*\*regarde > plafond\**
- 145 une montagne près de, près de (.) [neuchâtel  
 146 DEN [oui  
 147 CLE c' - euhm: (1.0) c'est **\*le creux du vent?\***  
 148 *\*geste circulaire bras droit\**  
 149 non.  
 150 c'est **\*une montagne ronde comme ça\***  
*\*geste circulaire bras droit\**
- 151 DEN non euh (.) **+couchaude+**  
*+regard > CLE+*
- 152 roton  
 153 CLE peut-être que je connais pas **\*(..) je\***  
*\*rire\**
- 154 et est-ce que tu as¿ (.) **\*écrit\*** (.) des cartes postales  
*\*montre image sur la fiche\**
- 155 depuis tes vacances  
 156 DEN euh (.) oui dans mon (..) phone (..) dans ma grand-mère,  
 157 (2.0) de mes grands-parents, (1.0) **+de mon oncle,+**  
*+regard > CLE+*
- 158 CLE **mhmh**  
 159 DEN et de ma tante.  
 160 CLE donc tu **\*écris encore\*** (.) des cartes postales¿  
*\*mouvement main droite > «écrire»\**
- 161 DEN en, euh (1.0) en, (.) en le (.) téléphone  
 162 CLE ah d'accord  
 [donc-  
 163 DEN [avec une (.) app du (.) poste finance  
 164 CLE ah  
 165 et tu écris et après ça envoie une vraie carte postale¿  
 166 DEN **+(..)+**  
*+acquiesce de la tête+*
- 167 CLE ah ouais ça c'est bien  
 168 et tu, (.) tu as fait du sport¿ 07:20  
 169 DEN dans les vacances non (.) je n'ai pas (.) faire du sport  
 170 CLE et (.) [ouais  
 171 DEN [°dans les vacances°  
 172 est-ce que tu as lu (.) pendant tes vacances  
 173 DEN oui oui euh (.) **+harry potter+**  
*+hausse légèrement les épaules+*  
*+regard > CLE+*
- 174 c'est- (.) c'est une grande (.) **+livre+**  
*+léger rire+*
- 175 CLE ah  
 176 c'est ta grande passion?  
 177 DEN **+mhmh+**  
*+acquiesce de la tête+*
- 178 CLE **harry potter¿**  
 179 d'accord  
 180 et alors qu'est-ce que tu vas faire (.) euh: (.) 07'50''  
 181 **\*le weekend\*** maintenant  
*\*main droite vers l'avant paume en haut\**
- 182 le weekend qui vient demain  
 183 tu sais¿  
 184 DEN euh le, (2.0) le match de foot¿, euh **+les devoirs¿+** (2.0)  
*+regard > CLE+*
- 185 **+jouE l'ordinateur avec mes amis¿,+**  
*+regard > CLE+*
- 186 CLE **mhmh**

187            **euhm (8.0) et livre (..) dans mon (.) livre**  
188 CLE        **finir ton livre**  
189            **tu vas le finir¿ (..) tu penses¿**  
190 DEN        **+ (.)+**  
              *+acquiesce de la tête+*  
191            **tu es à la \*fin¿\* (.) du livre**  
              *\*mouvement deux doigts serrés devant soi\**  
192 DEN        **oui**  
193 CLE        **ah tu vas le finir**  
194            **super.**  
195            **y'en \*a combien?\***  
              *\*écarte les mains devant soi\**  
196            **tu es au \*cinq\* harry potter mais y'en a \*combien¿ en tout\***  
              *\*deux mains rapprochées devant soi\*        \*deux mains écartées\**  
197 DEN        **+ (..)+**  
198            *+regard interrogatif > CLE+*  
199            **y'en a, y'en a huit? ou y en a (.) combien**  
200 DEN        **+ (2.0)+**  
201            *+regard interrogatif > CLE+*  
202 CLE        **\*tous- tous les livres de harry potter\* (.) c'est combien**  
203            *\*écarte les mains devant soi\**  
204 DEN        **pff (2.0)**  
205 CLE        **\*tu sais pas\***  
              *\*fait non de la tête\**  
206 DEN        **+ (..)+**  
207            *+regard interrogatif > CLE+*  
208 CLE        **moi non plus \*je sais pas\***  
209            *\*rire\**  
210            **ok (.) super (.) merci beaucoup**  
211 DEN        **ade**  
212 CLE        **tschüss**

<u>Doctorant</u>	<u>Apprenant</u>	<u>École</u>	<u>Date</u>	<b>DEN 02</b>
Clément Zürn CLE	DEN	Grüningen	24 janvier 2018 2 / complet	

01	CLE	<b>okay</b>		00'03''
02		<b>comment tu t'appelles déjà</b>		
03	DEN	<b>DEN</b>		
04	CLE	<b>DEN.</b>		
05		<b>DEN (.) comment ça va¿</b>		
06	DEN	<b>bien</b>		
07	CLE	<b>ça va bien?</b>		
08		<b>qu'est-ce que tu as <u>fait</u>¿ (.) à Noël</b>		
09	DEN	<b>euhm (..) je vais à: (.) l'home euh (5.0)</b>		
10	CLE	<b>tu es allé¿ quelque part?</b>		
11	DEN	<b>n- (.) oui dans euh (.) la- (.) la maison de (.) mon oncle</b>		
12		<b>et tante</b>		
13	CLE	<b>mhmh</b>		
14		<b>et c'est où?</b>		
15	DEN	<b>+(1.0)+</b> <i>+regard interrogatif+</i>		
16	CLE	<b>c'est en suisse?</b>		
17	DEN	<b>oui (.) à (.) au zurich</b>		
18	CLE	<b>à zurich.</b>		
19		<b>et qu'est-ce vous avez <u>fait</u></b>		
20	DEN	<b>dans ma (.) famille</b>		
21	CLE	<b>qu'est-ce que vous avez <u>fait</u> pour Noël</b>		
22		<b>vous avez fait une fête?</b>		
23	DEN	<b>oui</b>		
24	CLE	<b>et comment, (.) qu'est-ce que vous,</b>		
25		<b>vous avez mangé?</b>		
26	DEN	<b>euh (.) fondue +chinoise+</b>		
27		<i>+regard &gt; CLE+</i>		
28	CLE	<b>la fondue chinoise.</b>		
29		<b>et est-ce que tu as reçu¿ (.) des cadeaux¿</b>		01'00''
30	DEN	<b>oui</b>		
31	CLE	<b>qu'est-ce que tu as reçu¿</b>		
32	DEN	<b>euhm (2.0) un livre du ha-, (.) deux livres du harry potter,</b>		
33		<b>euhm (3.0) monnaie,</b>		
34	CLE	<b>(1.0) un quoi?</b>		
35	DEN	<b>monnaie</b>		
36	CLE	<b>un ma- un manel? (3.0)</b>		
37		<b>qu'est-ce que c'est, tu peux décrire ce que c'est</b>		
38	DEN	<b>euhm aso geld</b>		
39	CLE	<b>ah: (.) de l'argent</b>		
40	DEN	<b>°argent°</b>		
41		<b>et (..) un dv- (.) +dvd+</b> <i>+regard &gt; CLE+</i>		
42	CLE	<b>mhmh (3.0)</b>		
43		<b>et qu'est-ce que tu as <u>fait</u>¿ (.) avec l'argent</b>		01'50''
44	DEN	<b>+(3.0)+</b> <i>+regarde dans le vide+</i>		
45	CLE	<b>tu as (..) acheté¿ quelque chose?</b>		
46	DEN	<b>non</b>		
47	CLE	<b>non</b>		
48		<b>tu l'as mis à la banque¿</b>		
49	DEN	<b>+non+</b> <i>+fait non de la tête+</i>		
50	CLE	<b>tu l'as- tu l'as gardé</b>		

- 51 DEN **+(1.0)+**  
*+acquiesce de la tête+*
- 52 CLE **okay.**
- 53 **et qu'est-ce que tu as fait (..) pendant les vacances** 02'09''
- 54 DEN **pff (3.0) je vais, (..) vais dans euh (2.0) lanzerheide**
- 55 **dans ma famille (..) et +faire du ski+**  
*+regard > CLE+*
- 56 CLE **mhmh**
- 57 DEN **+(3.0)+**  
*+regarde dans le vide+*
- 58 CLE **tu as fait beaucoup de ski?**
- 59 DEN **oui**
- 60 CLE **pendant une semaine?**
- 61 DEN **oui (..) une semaine**
- 62 CLE **tu es, (..) tu es bon en ski**
- 63 DEN **+ou: oui+**  
*+fronce les sourcils+*
- 64 CLE **oui (..) okay**
- 65 **et qu'est-ce que tu as \*fait à nouvel an?\*** 02'46''  
*\*présente nouvelle fiche\**
- 66 DEN **euhm (..) je euh (..) va à l'home (..) dans ma père ou dans ma**
- 67 **mère (..) et, (8.0)**
- 68 CLE **vous avez fait une fête (..) pour nouvel non**
- 69 DEN **euh non**
- 70 CLE **pas une fête spéciale**
- 71 DEN **+(..)+**  
*+fait légèrement non de la tête+*
- 72 CLE **est-ce que tu as \*vu\* (..) les feux d'artifices**  
*\*montre l'image sur la fiche\**
- 73 DEN **oui euh (..) dans euh (..) l'ordinateur**
- 74 CLE **ah:**
- 75 **une émission de la télévision (..) ou bien**
- 76 DEN **oui**
- 77 CLE **ah d'accord**
- 78 **c'étaient les feux d'artifice de zurich?**
- 79 DEN **oui**
- 80 CLE **ah**
- 81 **c'était bien?**
- 82 DEN **oui.**
- 83 CLE **et qu'est-ce que tu as fait (..) \*le weekend dernier\*** 03'27''  
*\*présente nouvelle fiche\**
- 84 DEN **pfff (..) euhm (1.0) je fais des devoirs, euh (1.0)**
- 85 **et lis dans mon boo- (..) dans mon livre, (3.0)**
- 86 **jouer au l'ordinateur dans ma- mes amis,**
- 87 CLE **mhmh (4.0)**
- 88 **qu'est-ce que tu: (..) joues comme jeu (..) à l'ordinateur**
- 89 DEN **euh (3.0) raimbow six siege**
- 90 CLE **rainsbow six siege? (..) ça s'appelle**
- 91 DEN **+(..)+**  
*+acquiesce de la tête+*
- 92 CLE **et c'est, (..) tu peux m'expliquer ce que c'est comme jeu**
- 93 **qu'est-ce qu'on doit faire**
- 94 DEN **+(..)+**  
*+regard interrogatif > CLE+*
- 95 CLE **qu'est-ce que c'- (..) quelle est, (..) quelle est l'action**
- 96 DEN **mhh (3.0) nous, nous somme le police et,**
- 97 CLE **et les voleurs?**
- 98 DEN **oui**
- 99 CLE **aha**
- 100 **et toi tu es la police (..) ou tu es les voleurs**

101 DEN euh le police  
 102 CLE la police  
 103 DEN +(..)+  
     *+acquiesce de la tête+*  
 104 CLE et vous devez attraper les voleurs?  
 105 DEN oui  
 106 CLE et tu es bon aussi au jeu  
 107 DEN oui  
 108 CLE qu'est-ce que tu as fait comme devoirs; pour quelle matière  
 109 DEN euh dans france, euh (.) maths, an- anglais, (2.0) et,  
 110 (4.0) géométrie  
 111 CLE mhmh  
 112 vous aviez un test? (.) cette semaine  
 113 DEN oui [euh  
 114 CLE [un test de quoi;  
 115 DEN un (.) +semestertest+  
     *+regard > CLE+*  
 116 CLE ah (..) pour toute les matières;  
 117 DEN oui  
 118 CLE c'est, c'était, c'était: (.) aujourd'hui;  
 119 DEN euh (..) +oui;+  
     *+regard > CLE+*  
 120 CLE aujourd'hui.  
 121 cet après-midi;  
 122 DEN +(..)+  
     *+acquiesce de la tête+*  
 123 CLE non. (.) ce matin;  
 124 DEN ou- oui ce matin  
 125 CLE et c'était difficile;  
 126 DEN hmm (.) +un peu+  
     *+geste deux doigts l'un contre l'autre+*  
 127 CLE un peu.  
 128 et qu'est-ce que vous faites en français maintenant; 05'22''  
 129 DEN pff  
 130 CLE qu'est-ce que vous apprenez  
 131 DEN (14.0)  
     *+regarde dans le vide+*  
 132 CLE tu sais plus (.) ce que c'est le thème;  
 133 le thème du cours de français;  
 134 DEN ah euhm (.) le statue liberté  
 135 CLE aha  
 136 et euh (.) tu es déjà allé à new york? 05'50''  
 137 DEN oui  
 138 CLE tu as déjà vu la statue de la liberté;  
 139 DEN +(..)+  
     *+acquiesce de la tête+*  
 140 CLE tu peux me raconter; (.) tes vacances à new york  
 141 DEN non euh,  
 142 CLE c'était quand  
 143 DEN +(..)+  
     *+regard interrogatif > CLE+*  
 144 CLE ça fait longtemps?  
 145 DEN +hm?+  
     *+regard interrogatif > CLE, se penche vers l'avant+*  
 146 CLE ça fait longtemps?  
 147 quand c'est, quand tu es all- allé à new york  
 148 DEN ah non- +je n'ai pas+ al[lé,  
     *+montre sa poitrine de la main+*  
 149 CLE [ah tu es pas- encore jamais allé  
 150 tu aimerais aller;

151 DEN oui  
152 CLE ouais  
153 et qu'est-ce que, euh (.) 06'10''  
154 qu'est-ce que tu vas faire \*le weekend prochain\*  
*\*grand geste circulaire du bras  
droit vers l'avant\**  
155 DEN pff (2.0) euh f- faire des devoirs:, jouE à l'ordinateur:,  
156 lire dans euh (.) le boo- (.) le livre, (1.0) hmm  
157 CLE tu as bientôt tout lu (.) harry potter  
158 DEN +(..)+  
*+regard interrogatif > CLE+*  
159 CLE tu as lu (.) tous les livres;  
160 DEN oui  
161 CLE tu as fini déjà  
162 DEN non +non,+  
*+geste main gauche+*  
163 non euh je lire le: (.) six (.) part  
164 CLE mhmh  
165 y'en a six (.) de livres  
166 DEN [oui  
167 CLE [okay  
168 et tu as (.) lu tous les six  
169 DEN oui  
170 CLE c'était lequel (.) le mieux  
171 DEN pff (3.0)  
172 CLE ils sont tous bien;  
173 DEN ou- ou- oui  
174 CLE ou bien y'en a, y'en a un (.) qui est mieux que les autres  
175 DEN euh (.) les autres  
176 CLE les autres.  
177 okay (..) très bien (..) merci  
178 au revoir DEN  
179 DEN au revoir

<u>Doctorant</u>	<u>Apprenant</u>	<u>École</u>	<u>Date</u>	<b>DEN 03</b>
Clément Zürn CLE	DEN	Grünigen	11 avril 2018 3 / complet	

01	CLE	ok comment ça va;	00'03''
02	DEN	bien	
03	CLE	ça va bien;	
04		qu'est-ce que tu as <u>fait</u> ; ce matin	
05	DEN	euh s- (.) la gym euh (.) mathématique et +(.)+ français <i>+hausse les épaules+</i>	
06	CLE	mhmh	
07		et avant l'école;	
08		avant de venir à l'école; (.) qu'est-ce que tu as fait	
09	DEN	euhm (.) faire devoirs, euhm (..) jouE au foot, euhm (1.0)	
10		jouE l'ordinateur,	
11	CLE	tu as fait ça *ce matin?*	
		<i>*montre la table de l'index droit*</i>	
12		avant l'école; ou hier	
13	DEN	+(.)+ <i>+geste main droite pointe vers le bas+</i>	
14	CLE	ce matin?	
15		tu as été jouer au foot avant l'école	
16	DEN	+(.)+ <i>+acquiesce+</i>	
17	CLE	et qu'est-ce que tu as fait hier soir; alors	
18	DEN	+(5.0)+ <i>+regarde dans le vide+</i>	
19	CLE	hier après l'école; (.) qu'est-ce que tu as fait	
20	DEN	mhmh (.) euhm (4.0) faire des devoirs, euhm (2.0)	
21		et (1.0) lis une livre	
22	CLE	mhmh	
23		qu'est-ce que tu lis comme livre;	
24		harry potter	
25	DEN	+(.)+ <i>+acquiesce de la tête+</i>	
26	CLE	harry potter?	
27	DEN	+(.)+ <i>+acquiesce de la tête+</i>	
28	CLE	ah ouais (..)	
29		tu as bientôt fini;	
30	DEN	euh (..) non	
31	CLE	non y'en a- (.) y'en a encore	
32	DEN	+(.)+ <i>+acquiesce de la tête+</i>	
33	CLE	et qu'est-ce que tu as fait comme devoirs?	
34	DEN	euh de euh (..) de (.) français et anglais	
35	CLE	alors qu'est-ce que tu devais <u>faire</u> (.) en français	
36	DEN	[euh	
37	CLE	[comme devoirs	
38	DEN	euhm (1.0) fait une plakat	
39	CLE	mhmh	
40	DEN	[d'une	
41	CLE	[une affiche	
42	DEN	+(.)+ <i>+acquiesce de la tête+</i>	
43		d'une animal	
44	CLE	et alors qu'est-ce que tu as choisi (.) comme animal;	
45	DEN	euh (.) le cochon d'inde	

- 46 CLE **le cochon d'inde?**  
47 DEN **+(..)+**  
*+acquiesce de la tête+*
- 48 CLE **et alors qu'est-ce que tu as, (.) qu'est-ce que tu racontes**  
49 **qu'est-ce que tu dis (.) sur le cochon d'inde**  
50 DEN **euh euh (3.0) j- je- (.) j'ai cochons d'inde +à home+**  
*+geste main droite  
par-dessus l'épaule+*
- 51 CLE **à la maison;**  
52 DEN **oui**  
53 CLE **il s'appelle comment**  
54 DEN **euh (..) daisy et mini**  
55 CLE **deux cochons d'inde (.) okay**  
56 **et alors qu'est-ce que tu euh, qu'est-ce que tu (.) euh**  
57 **(..) écris sur l'affiche**  
58 **qu'est-ce que tu dois écrire**  
59 DEN **le euh (2.0) +liste du corps+**  
*+lève légèrement bras droit en le regardant+*
- 60 CLE **[mhmh**  
*\*acquiesce de la tête\**
- 61 DEN **[et (..) some (.) l'informations**  
62 CLE **sur ce qu'il mange; par exemple**  
63 DEN **oui**  
64 CLE **qu'est-ce qu'il mange; (.) le cochon d'inde**  
65 DEN **euhm (..) concombres et (.) carottes**  
66 CLE **d'accord (..) °super°**  
67 **et: (.) \*qu'est-ce que tu as fait pendant tes:(.)\*** 02'44''  
*\*regard > en-haut à droite-----\**
- 68 **\*dernières vacances\***  
*\*regard > DEN-----\**
- 69 DEN **+(4.0)+**  
*+regarde dans le vide+*
- 70 CLE **je crois qu'c'étaient les vacances euh (.) en février; hein**  
71 DEN **+(..)+**  
*+regard dans le vide+*
- 72 CLE **les vacances de février; (.) qu'est-ce que tu as fait**  
73 DEN **euhm (5.0)**  
74 **euh je vais en- (1.0) en euh (.) berne avec ma famille**  
75 CLE **mhmh**  
76 **et qu'est-ce que tu as fait à berne;**  
77 DEN **euh (1.0) allE dans un euh (..) grande euh (.) lac**  
78 CLE **mhmh**  
79 DEN **et euhm (3.0) visitE euhm (.) deux euh (.) spéciales (6.0)**  
80 CLE **des musées; ou bien**  
81 DEN **oui (.) musée de euhm (..) de le maison que l'homme de,**  
82 **on cent euh- (..) un cent +euh+ (6.0)**  
*+claque de la langue+*
- 83 CLE **c'était la (.) la maison d'une (.) d'une per[sonne;**  
84 DEN **[+nous+ also (.)**  
*+acquiesce de la tête+*
- 85 **de euh (.) de l'homme euh (3.0) +de la past+**  
*+geste de la main  
par-dessus l'épaule+  
+regard > CLE+*
- 86 CLE **de la vaste,**  
87 DEN **+(4.0)+**  
*+regarde dans le vide+*
- 88 CLE **c'tait un homme politique; [ou**  
89 DEN **[de**  
90 **non de euh, (4.0) des\_hommes+de euh,+ (2.0) de**  
*+geste circulaire de la main droite+*

91 CLE **\*du passé?\***  
*\*geste de la main par-dessus l'épaule\**

92 DEN **oui**  
*+acquiesce de la tête+*  
*+regard > CLE+*

93 CLE **aha (.) c'était un musée historique;**

94 DEN **+oui oui+**  
*+acquiesce de la tête+*

95 CLE **ah d'accord très bien.**

96 **et qu'est-ce que tu as fait ce weekend;** 04'48''

97 **le weekend dernier;**

98 DEN **pff (.) euh (..) je ai (.) jouE au foot, euh (.) faire deS**

99 **euh devoirs, euh (.) jouE à l'ordinateur, (..) et (.) meet**

100 **mes copains**

101 CLE **mhmh**

102 **tu as fait; un stage? (.) ein euh 'ne schnupperwoche?**

103 DEN **oui**

104 CLE **qu'est-ce que tu as fait comme euh (.) comme stage**

105 DEN **euhm (2.0) als informatiker**

106 CLE **mhmh**

107 **dans un dans un bureau;**

108 DEN **oui**

109 CLE **ça (.) ça te plait**

110 DEN **oui**

111 CLE **et est-ce que tu as des projets pour les vacances (.) d'été;** 05'31''

112 DEN **hm (8.0)**

113 CLE **qu'est-ce que tu vas faire en (.) en juillet; (.) ou en août**

114 DEN **euh (.) nous allE au eh (..) au (1.0) capstadt**

115 CLE **ah; (.) en afrique du sud?**

116 DEN **mhmh**

117 CLE **et qu'est-ce que vous allez faire (.) en afrique du sud**

118 DEN **visitE les musées et (.) visitE (..) les shops (.) visit-**

119 CLE **vous allez à: johannesburg;**

120 **ou à capstadt tu as dit.**

121 DEN **oui**

122 CLE **capstadt aha (.) d'accord**

123 **avec euh, (.) avec qui?**

124 DEN **avec mon euh (.) père et mon (.) mère**

125 CLE **aha**

126 **et com- combien de semaines vous restez;**

127 DEN **mmh (..) deux (..) semaines**

128 CLE **c'est super ça**

129 **tu te réjouis**

130 DEN **oui**

131 CLE **très bien**

132 **merci beaucoup**

133 **au revoir**

<u>Doctorant</u>	<u>Apprenant</u>	<u>École</u>	<u>Date</u>	<b>DEN 04</b>
Clément Zürn CLE	DEN	Grüningen	4 juillet 2018 4 / complet	

01 CLE alors (.) DEN 00'02''  
02 DEN oui  
03 CLE comment ça va  
04 DEN bien  
05 CLE ça va bien?  
06 CLE qu'est-ce que tu as fait? (.) ce matin  
07 DEN euhm (..) jouE foot et un match euh (.) faire les-  
08 leS devoirs (..) euh (2.0) jouE l'ordinateur  
09 CLE tout ça ce matin? (.) heute morgen  
10 DEN ah  
11 euhm (..) faire du gymnase (.) euhm et ma, (.) ma, +devoirs+  
+regard > CLE+  
12 CLE aha  
13 et qu'est-ce que vous faites en français? (.) maintenant  
14 DEN je n'ai pas compris  
15 CLE qu'est-ce que vous faites (.) dans la leçon de français  
16 ah euh (.) le présentations sur l- les: sportS  
17 CLE okay  
18 et tu dois présenter un sport?  
19 DEN non non euh (.) dans (.) euh (2.0) euh dans fri- (.) friday  
20 CLE vendredi?  
21 DEN ja  
22 CLE ce vendredi?  
23 qu'est-ce que tu vas présenter (.) comme sport  
24 DEN le floorball  
25 CLE le?  
26 DEN floorball  
27 CLE floorball? (.) c'est quoi  
28 DEN hm?  
29 CLE c'est quoi  
30 DEN euh (.) l'uni hockey  
31 CLE okay?  
32 et qu'est-ce que tu va d- (.) qu'est-ce que tu vas présenter  
33 qu'est-ce que tu vas dire  
34 DEN euh le histoire et (.) l'équipement (..) et (3.0)  
35 son (.) +informations+ sur le sport  
+hausse les épaules+  
36 CLE et l'histoire (.) c'est quoi? (.) ça, ça fait longtemps?  
37 c'est- c'est depuis quand qu'on joue le (.) uni hockey  
38 DEN pff euh (4.0)  
39 CLE c'est un sport nouveau? ou c'est un sport très ancien  
40 DEN pff euh (.) un sport nouveau  
41 CLE nouveau (.) °ouais°  
42 et l'équipement (.) c'est quoi  
43 DEN euh une- also (.) euh (.) vêtement de sport  
44 et une (.) +cassé+  
+fronce les sourcils+  
45 CLE une, une casquette?  
46 DEN neinei une, (.) une, (1.0) also ein schläger une,  
47 CLE euh (.) une, comment on appelle ça (.) euh:  
48 DEN cas-  
49 CLE euh: (.) une raquette? une raquette?  
50 DEN euh: (..) ouououi (.) also es gibt auch einen anderen be-  
griff  
51 CLE °ich weiss nicht wie \*es heisst\*°



- 101 DEN **et (..) +jouE au foot+**  
*+hausse les épaules+*
- 102 CLE **ouais**
- 103 **c'était beaucoup de devoirs;**
- 104 DEN **oui**
- 105 CLE **jusqu'à la fin (.) de l'année**
- 106 DEN **oui euh (2.0)**
- 107 CLE **vous avez encore d'autres tests;**
- 108 DEN **euh: (..) euh le présentations sur les sportS [XXX et,**
- 109 CLE **[d'accord**
- 110 DEN **oui +c'est ça.+**  
*+hausse les épaules+*
- 111 CLE **c'est ça. °oui c'est bien°**
- 112 **qu'est-ce que tu as fait pendant tes dernières vacances** 04'43''
- 113 DEN **pff (7.0)**
- 114 CLE **tu sais plus;**
- 115 DEN **+hm?+**  
*+regard intensif > CLE+*
- 116 CLE **tu sais plus;**
- 117 DEN **also (.) ich kann mich nicht so gut erinnern**
- 118 **also die frühlingsferien oder;**
- 119 CLE **die?**
- 120 DEN **frühlingsferien sind gemeint**
- 121 CLE **ja**
- 122 DEN **ah**
- 123 **euh: (2.0) je va à (.) l'home et (2.0) je: (.) j- joue à**
- 124 **l'ordinateur et (.) ja.**
- 125 CLE **t- tu es resté à la maison?**
- 126 DEN **oui**
- 127 CLE **tu es resté à zurich;**
- 128 **tu as (..) rien fait de (..) spécial**
- 129 DEN **+(..)+**  
*+regarde dans le vide+*
- 130 **jouE à l'ordinateur;**
- 131 DEN **oui euh (..) +c'est ça+**
- 132 *+hausse les épaules et rit+*
- 133 CLE **okay**
- 134 **et tes prochaines vacances** 05'33''
- 135 DEN **+(..)+**
- 136 *+regarde interrogatif > CLE+*
- 137 **les vacances d'été (.) qu'est-ce tu vas faire**
- 138 DEN **euhm (..) slalom et (.) euh (.) diX euh (6.0)**
- 139 **+tag was ist tag+**  
*+regard > CLE+*
- 140 CLE **dix jours**
- 141 DEN **diX jours euh (.) je (.) vais à euh (..) copenhagen**
- 142 CLE **aha; (.) okay**
- 143 **qu'est-ce que tu vas faire à copenhagen?**
- 144 DEN **+(1.0)+**  
*+regard interrogatif > CLE+*
- 145 CLE **qu'est-ce tu vas faire; (.) à copenhagen**
- 146 DEN **ah; also euh so rundfahrt so einfach [°besichtigen°**
- 147 CLE **[visiter la ville;**
- 148 DEN **oui**
- 149 CLE **tu es déjà allé?**
- 150 DEN **hm?**  
*+regard interrogatif > CLE+*
- 151 CLE **tu es déjà allé; (.) à copenhagen**
- 152 **c'est la première fois?**
- 153 DEN **oui**

154 CLE quelle est la (.) plus grande ville que tu connais (.)  
 155 que tu as vue  
 156 DEN pff (3.0) also ich weiss, (.) also ich weiss nur dass wir  
 157 dort hingehen für zehn tage sonst weiss ich (.) nicht  
 158 [was wir machen  
 159 CLE [okay  
 160 aber mais t'as, (.) une, une autre ville?  
 161 copenhagen tu es pas allé;  
 162 mais une autre ville que tu connais;  
 163 DEN pff (.) s'fällt mir keine ein  
 164 CLE tu es déjà allé à: (.) à paris?  
 165 DEN non.  
 166 CLE non.  
 167 à (.) berlin  
 168 DEN non.  
 169 CLE pas de grande ville.  
 170 DEN non. (.) euh (.) vancouver  
 171 CLE à vancouver?  
 172 c'était euh (..) comment le voyage  
 173 tu es allé, (.) c'était quand; (.) wann war das  
 174 DEN euh (.) also in den sommerferien vor +(..)+ zwei jahren  
 +regard > plafond+  
 175 CLE okay  
 176 et qu'est-ce que tu as fait à vancouver;  
 177 DEN pff euh (.) visitE la ville, (.) faire du shopping, (5.0)  
 178 CLE tu as visité des musées;  
 179 DEN +non+  
 +fait non de la tête+  
 180 CLE non.  
 181 c'est une grande ville; euh cope- euh (.) vancouver  
 182 DEN oui  
 183 CLE c'est (.) combien d'habitants? (.) c'est (..) un million;  
 184 DEN oui  
 185 CLE à peu près  
 186 DEN oui million; million.  
 187 CLE okay  
 188 qu'est-ce tu veux faire comme profession; (..) comme métier;  
 189 DEN euhm dans (.) l'hôtel  
 190 CLE dans l'hôtellerie?  
 191 et tu as déjà fait une: (.) schnupperwoche  
 192 DEN oui  
 193 CLE c'était comment; qu'est-ce tu as dû faire  
 194 DEN eh dans, also (..) als euh (.) informatiker  
 195 CLE ah: (.) donc pas dans l'hôtellerie  
 196 DEN non  
 197 CLE ah  
 198 et dans l'hôtellerie tu aimerais faire quoi  
 199 tu aimerais travailler à la réception:? ou: (.) dans les  
 200 bureaux?  
 201 DEN +(..)+  
 +regard interrogatif > CLE+  
 202 qu'est-ce tu aimerais faire (..) dans l'hôtellerie  
 203 DEN +(..)+  
 +regard interrogatif > CLE+  
 204 was ist dein, (..) was möchtest du machen  
 205 DEN ah also euh (.) also als informatiker  
 206 CLE ah (.) ah (.) comme informaticien (.) dans l'hôtellerie;  
 207 DEN oui  
 208 CLE ah d'accord. (.) ah super  
 209 et euh: (..) et l'année prochaine tu continues le français?

210 DEN **+(..)+**  
*+regard interrogatif+*

211 CLE **machst du weiter mit französisch**

212 DEN **also euh (..) eigentlich als informatiker brauch ich**

213 **französisch nicht aber ich möchte die gms machen (.) also**

214 **dort (.) haben wir noch französisch**

215 CLE **okay**

216 DEN **also (.) oui**

217 CLE **gut (.) super**

218 **du hast fortschritte gemacht**

219 DEN **würde ich schon sage**

220 CLE **doch ich find's (.) du verstehst sehr viel und kannst viel**

221 **sagen**

222 DEN **danke**

Doctorant	Apprenant	École	Date	MAT 01
Clément Zürn CLE	MAT	Grünigen	26 septembre 2017 1 / complet	

01	CLE	<b>est-ce que tu peux (.) te présenter</b>	00'10''
02	MAT	+(1.0)+ <i>+acquiesce, puis regard interrogatif &gt; CLE+</i>	
03	CLE	<b>comment tu t'appelles</b>	
04	MAT	<b>euh je, je m'appelle MAT, (..) [je me-</b>	
05	CLE	<b>[m a t</b>	
06	MAT	+(..)+ <i>+regard interrogatif &gt; CLE+</i>	
07	CLE	<b>m- MAT ça s'écrit comment; (.) m a t</b>	
08	MAT	<b>ah m a t</b>	
09	CLE	<b>°MAT°</b>	
10		<b>euhm (..) euh (.) je suis nella (.) euh secondaire (.)</b>	
11		<b>l'école</b>	
12	CLE	*(..)* <i>*acquiesce légèrement*</i>	
13	MAT	<b>euhm (..) je suis (.) quatorze (.) euh ans</b>	
14	CLE	<b>mhmh</b>	
15	MAT	<b>je joue au foot (..) et (1.0) j- +(1.0)+</b> <i>+sourire gêné, regard &gt; CLE+</i>	
16	CLE	<b>quelle, (.) quelle langue tu parles à la maison</b>	
17	MAT	<b>euh je langue à la, à la m-, (.) à ma maison je parl-</b>	
18		<b>parle euh (.) en italien</b>	
19	CLE	<b>okay</b>	
20		<b>ta famille vient d'italie;</b>	
21	MAT	<b>oui</b>	
22	CLE	<b>d'accord</b>	
23		<b>qu'est-ce que tu as <u>fait</u>; (1.0) ce matin avant l'école</b>	01'06''
24	MAT	<b>euhm (1.0) euhm je fais à matin, (.) à matin je fais (..)</b>	
25		<b>euh brosse des- (.) +mes dents+ (.) euh ++(4.0)++ euhm</b> <i>+regard &gt; CLE+ ++rire et regard &gt; CLE++</i>	
26		<b>je mets +ve- veste-+ ich weiss nicht</b> <i>+montre ses vêtements+</i>	
27	CLE	<b>tu t'es habillé</b>	
28	MAT	<b>t'es habilleE</b>	
29	CLE	<b>mhmh</b>	
30	MAT	<b>euhm (.) je me, (.) euh je vais du école</b>	
31	CLE	<b>ouais</b>	
32		<b>tu viens à l'école en: en bus;</b>	
33	MAT	<b>euhm (.) +à pied+</b> <i>+regard &gt; CLE+</i>	
34	CLE	<b>à pied.</b>	
35		<b>d'accord.</b>	
36		<b>qu'est-ce que tu as <u>fait</u>; (..) hier soir</b>	01'47''
37	MAT	<b>euhm je fais hier soir meS, mes devoirS et: (.) je joue</b>	
38		<b>avec m- mon frère (.) euhm (..) après je dormi</b>	
39	CLE	<b>mhmh</b>	
40		<b>à quoi est-ce que tu as joué</b>	
41	MAT	<b>euhm (.) on (.) joue (.) à la télévision</b>	
42	CLE	<b>aha</b>	
43		<b>av- avec des: (.) *manettes*</b> <i>*geste deux pouces &gt; «manettes»*</i>	
44	MAT	<b>oui</b>	
45	CLE	<b>ah</b>	
46		<b>qu'est-ce que (..) *tu as fait le weekend dernier*</b>	02'15''

- \*présente nouvelle fiche\**
- 47 MAT euh (.) le weekend dernière je euhm- (.) je +eu+ une (.)  
+prononce «eux»+
- 48 joue (.) +du foot+  
+regard > CLE+
- 49 CLE +(.)+  
+acquiesce+
- 50 MAT euh (.) je gagnE au (.) huit à quatre
- 51 CLE aha (...) wow
- 52 et qu'est-ce que tu as fait (.) \*pendant les vacances 02'36''  
\*présente nouvelle fiche\*
- 53 d'été\*
- 54 MAT mh (.) je fais pendant les vacances été (.) euh, (.)
- 55 je vais n'italie (..) euh à la me- (.) +à la mer+  
+regard > CLE+
- 56 CLE mhh (...) qu'est-ce que t- (.) qu'est-ce que as fait
- 57 MAT euhm je, (.) je va nagE (.) à la m- (.) à la mer et: (.)
- 58 euhm (.) je, je joue avec mes nouveaux, (.) nouveaux amis
- 59 CLE mhmh
- 60 tu as, (.) tu, ta famille elle habite dans quelle (.)
- 61 région (.) d'italie
- 62 MAT euhm (1.0) +je,+ (.) je n'- (.) ++ich weiss nicht++  
+fait non de la tête+ ++regard > CLE++
- 63 CLE +tu ne sais pas où c'est (.)+  
+fait non de la tête+
- 64 MAT [non
- 65 CLE [exactement
- 66 mais c'est plutôt (.) euh, (.) vous allez en voiture (.)
- 67 ou en avion
- 68 MAT +avec la+ (..) [voiture  
+acquiesce de la tête+
- 69 CLE [avec la voiture
- 70 d'accord.
- 71 est-ce que tu as déjà (..) \*gagné\* (.) un prix (.) ou 03'30''  
\*présente nouvelle fiche\*
- 72 une médaille
- 73 MAT euhm (.) j'ai gagnE une médaille
- 74 CLE tu peux me raconter (.) comment c'était (.)
- 75 MAT euhm (..) ich kann es nôt [sagen
- 76 CLE [c'était,
- 77 \*c'était dans\* (.) quel (..) contexte (..) quand  
\*deux mains en l'air devant soi+
- 78 MAT euhm
- 79 CLE c'était pour le sport? (.) ou euh,
- 80 MAT ah euh je, (.) je euh (.) gagnE +eu+ ce médaille (.) euhm  
+cherche le mot «médaille» sur la fiche+
- 81 une (.) match (.) de foot
- 82 CLE aha
- 83 donc \*toute l'équipe (.) a gagné la médaille  
\*écarte les deux bras devant soi\*
- 84 MAT toute (.) ja (..) [oui
- 85 CLE [super
- 86 tu joues du foot euh (.) c'est ton sport (.) ton hobby (.)
- 87 ton- (.) toute,
- 88 MAT +(.)+  
+acquiesce+
- 89 CLE beaucoup (.)
- 90 MAT oui
- 91 CLE super
- 92 merci beaucoup

93 MAT +(..)+  
94 *+acquiesce+*  
95 CLE **wie ist es für dich (.) wenn du französisch sprechen musst**  
96 MAT **ja, ein chlii komisch**  
97 CLE **aber italienisch hilft dir?**  
98 MAT **ja**  
99 CLE **ah super (.) schön (.) und verstehst du auch viel wegen.**  
100 **italienisch**  
101 MAT **ja.**  
102 CLE **très bien (.) merci**

<u>Doctorant</u>	<u>Apprenant</u>	<u>École</u>	<u>Date</u>	<b>MAT 02</b>
Clément Zürn CLE	MAT	Grünigen	19 décembre 2017 2 / complet	

01	CLE	toi c'est (.) diego	00'10''
02	MAT	<b>MAT</b>	
03	CLE	*MAT* (.) bon <i>*rire*</i>	
04		avec deux t	
05	MAT	oui (.) deux t	
06	CLE	ich stelle dir drei fragen (..) einmal was du am wochenende gemacht hast (..) dann was du in deinen letzten ferien gemacht hast (..) und dann das coolste (.) was du dieses jahr gemacht hast.	
09			
10	MAT	hmm	
11	CLE	okay	
12		alors (.) qu'est-ce que tu as <u>fait</u> (.) ce weekend	00'34''
13	MAT	euhm (.) euhm j- (.) euhm (.) j'ai +eu+ une tournée; euh <i>+prononce eux+</i>	
14		du foot	
15		euh (.) je gagnE le deuxième (..) place	
16	CLE	ah (.) avec ton équipe;	
17	MAT	oui	
18	CLE	c'était (.) à zurich;	
19	MAT	euhm (.) à (..) wollishofen	
20	CLE	à wollishofen.	
21		et les équipes elles <i>*venaient*</i> (.) de t- tout zurich <i>*mouvement main droite &gt; «options»*</i>	
22		ou de toute la suisse	
23	MAT	euhm (.) +toute la suisse+ <i>+montre la table de l'index+</i>	
24	CLE	toute la suisse; (.) ah bon	
25		et qui étaient les premiers	
26	MAT	euhm	
27		la première place	
28	MAT	euhm (..) pluster	
29	CLE	pluster	
30	MAT	pluster	
31	CLE	ah euh	
32		c'était- (..) c'est où (.) pluster	
33	MAT	okay	
34	CLE	ah	
35		et qu'est-ce que tu as <u>fait</u> ; (.) pendant tes dernières vacances	01'14''
36			
37	MAT	euhm euhm j- (.) je (.) va euhm (..) da ma grand-mère	
38		euhm j- (.) et je mange la torte que, (.) elle	
39		c'est le compleane de ma grand-mère	
40	CLE	aha	
41	MAT	oui	
42	CLE	et c'est elle qu'a fait le gâteau;	
43	MAT	oui	
44	CLE	ta grand-maman;	
45	MAT	+(..)+ <i>+acquiesce+</i>	
46	CLE	la (.) torta della nonna	
47	MAT	+ja+ <i>+sourit+</i>	
48	CLE	*c'était,* (.) et (.) ta grand-maman elle habite (.) où	

\*rire\*

49 MAT **comment**

50 CLE **elle habite où (..) ta grand-maman**

51 MAT **+(..)+**

52 *+regarde vers le bas+*

53 CLE **elle habite \*à zurich\* ou \*\*elle habite\*\* en [italie**  
*\*montre la table\* \*\*montre derrière lui\*\**

54 MAT **[ah**

55 **elle habite +à+ (..) obstgartenstrasse**  
*+mouvement tête > gauche+*

56 CLE **ah d'accord**

57 MAT **+(..)+**  
*+montre la table du doigt+*

58 CLE **ici à zurich.**

59 MAT **oui.**

60 CLE **°d'accord°**

61 **et ça c'était pendant toutes tes vacances**

62 MAT **toutes les vacances**

63 **oui**

64 CLE **tu as, (.) tu es resté chez ta grand-maman**

65 MAT **oui**

66 CLE **ouais**

67 **et alors quelle est la chose la plus cool¿ (.) que tu as** 02'04''

68 **fait cette année**

69 MAT **euhm (7.0) hm**

70 CLE **c'est difficile¿**

71 MAT **+difficile+**  
*+acquiesce+*

72 CLE **\*(..)\***  
*\*rit\**

73 MAT **euhm +(5.0)+ j'ai aidE euh une (.) camarade (.) de l'école**  
*+regard > plafond+*

74 **euh des, (.) des devoirs**

75 CLE **aha**

76 MAT **+oui.+**  
*+hausse les épaules+*

77 CLE **dans quelle, (.) dans quelle matière**

78 MAT **euhm (.) +math+**  
*+prononciation anglaise+*

79 CLE **tu es fort¿ en maths**

80 MAT **oui**

81 CLE **et lui il est pas très fort¿**

82 MAT **ja**

83 CLE **et tu l'as aidé (.) et ça, tu as, il a eu une bonne note**

84 MAT **oui**

85 CLE **ah donc t'étais,**

86 MAT **la note est (.) cinq**

87 CLE **ah °ben c'est,°**

88 **t'es un bon, (.) un bon professeur**

89 MAT **+oui+**  
*+rit+*

90 CLE **et qu'est-ce que tu vas faire¿ (.) pendant tes prochaines** 02'58''

91 **vacances**

92 MAT **euhm: j-, (.) je vais, euhm (..) euh (.) à la ma,**

93 **ma grand-mère (..) +encore+**  
*+acquiesce+*

94 CLE **ouais**

95 MAT **oui**

96 CLE **tu restes (.) à zurich¿**

97 MAT **ja (.) oui**

98 CLE **et tu:, (.) tu fais du ski?**  
 99 MAT **non [non**  
 100 CLE **[non**  
 101 **mais tu vas à la montagne; ou tu vas,**  
 102 MAT **hm (.) je n'ai pas non**  
 103 CLE **tu sais pas encore.**  
 104 MAT **+(..)+**  
*+fait non de la tête+*  
 105 CLE **noël; (.) vous allez fêter Noël;**  
 106 MAT **+oui+**  
 107 *+acquiesce légèrement de la tête+*  
 108 CLE **avec (.) une grande famille; (.) ou avec,**  
 109 MAT **hmm (.) euhm (..) euh (.) avec quatre personnes**  
 110 CLE **ah d'accord**  
 111 **et tu as, (..) tu vas, (.) tu sais ce que tu vas recevoir**  
 112 **comme cadeau;**  
 113 MAT **euhm (..) +je,+ (.) non**  
*+hausse les épaules+*  
 114 CLE **c'est une surprise**  
 115 MAT **c'est une ja (.) oui**  
 116 CLE **et toi tu \*fais aussi\* des cadeaux;**  
*\*geste de la main droite vers l'avant\**  
 117 MAT **+(..)+**  
*+fait non de la tête+*  
 118 CLE **non.**  
 119 MAT **non.**  
 120 CLE **toi tu reçois des cadeaux**  
 121 MAT **ja**  
 122 CLE **okay (.) super merci beaucoup**  
 123 MAT **ja**  
 124 CLE **ciao MAT**  
 125 **schöne weihnachten**

<u>Doctorant</u>	<u>Apprenant</u>	<u>École</u>	<u>Date</u>	<b>MAT 03</b>
Clément Zürn CLE	MAT	Grünigen	23 janvier 2018 3 / complet	

01	CLE	<b>c'est (.) MAT</b>	00'05''
02	MAT	<b>oui</b>	
03	CLE	<b>c'est juste</b>	
04	MAT	<b>+(..)+</b> <i>+acquiesce+</i>	
05	CLE	<b>comment ça va MAT¿</b>	
06	MAT	<b>+bien+</b> <i>+acquiesce+</i>	
07	CLE	<b>ça va bien?</b>	
08	MAT	<b>oui</b>	
09	CLE	<b>*qu'est-ce que tu as fait à Noël*</b> <i>*présente fiche*</i>	
10	MAT	<b>euhm (..) +euhm (..) cette (.) ann- (.) cette année¿+</b> <i>+montre plusieurs fois la table de l'index droit+</i>	
11	CLE	<b>cette année.</b>	
12	MAT	<b>euhm (.) j- (.) je vais euh à (.) au restaurant avec ma</b>	
13		<b>famille (.) et ma grand-mère</b>	
14	CLE	<b>mhmh</b>	
15		<b>et qu'est-ce que vous avez mangé</b>	
16	MAT	<b>euhm (.) j'ai mangE (.) une schnitzel</b>	
17	CLE	<b>aha</b>	
18	MAT	<b>avec les, (1.5) euhm (..) °ich habe es vergessen°</b>	
19	CLE	<b>avec des frites¿</b>	
20	MAT	<b>oui oui</b>	
21		<b>c'est [juste</b>	
22	CLE	<b>[ah</b>	
23	CLE	<b>d'accord</b>	
24		<b>et est-ce que tu as *reçu* (.) des cadeaux</b> <i>*montre l'image sur la fiche*</i>	
25	MAT	<b>euhm (.) une, euhm (.) ich hab's vergessen (.) +drucker+</b> <i>+regard &gt; CLE+</i>	
26	CLE	<b>une imprimante?</b>	
27	MAT	<b>oui</b>	
28	CLE	<b>okay ouh (.) un beau cadeau</b>	
29	MAT	<b>+(..)+</b> <i>+acquiesce+</i> <i>+sourit+</i>	
30	CLE	<b>et toi est-ce que tu as *donné¿* (.) des cadeaux (..)</b> <i>*geste main droite vers l'avant*</i>	
31		<b>tu as offert des cadeaux</b>	
32	MAT	<b>euhm (.) jusqu'y à (1.0) soi- euh (.) six cents (.)</b>	
33		<b>avec euhm (.) jusqu'à six cent (..) euh fr- (.) franken</b>	
34	CLE	<b>aha</b>	
35		<b>toi tu as *reçu de l'argent*</b> <i>*petit geste circulaire main droite vers soi*</i>	
36	MAT	<b>oui</b>	
37	CLE	<b>et qu'est-ce que tu as (.) <u>acheté</u> avec l'argent</b>	
38	MAT	<b>euhm (1.5) je, (.) also (.) je achetE (..) une +jeu+</b> <i>+prononce chou+</i>	
39	CLE	<b>des chaussures</b>	
40	MAT	<b>pour mon, (.) pour le ps (..) pour la ps</b>	
41	CLE	<b>c'est quoi la ps</b>	
42	MAT	<b>c'est euhm (.) une (.) +jeu+ (.) une contro- contrôler (.)</b> <i>+prononce chou+</i> <i>+regard &gt; CLE+</i>	

- 43           **pour la télévision**
- 44    CLE    \*(2.0)\* **ah une (.) \*\*télécommande; \*\***  
*\*regard > plafond\*           \*\*geste main droite > «clavier»\*\**
- 45    MAT    +euhm+  
*+acquiesce en hochant la tête+  
+main droite vers le haut+*
- 46    CLE    **un peu**
- 47    MAT    **oui [oui**
- 48    CLE    **[à peu près (.) ah d'accord**
- 49    **et qu'est-ce que tu as: (.) fait pendant tes vacances**           01'43''
- 50    MAT    **euhm j- (.) je vais euhm (.) à la montagne (.) et je mangE**
- 51    **au- (.) aussi au restaurant**
- 52    CLE    **mhmh**
- 53    MAT    **avec ma famille**
- 54    CLE    **et à la montagne (.) qu'est-ce que tu as fait;**
- 55    **tu fais du ski?**
- 56    MAT    +du ski+ [oui  
*+acquiesce+*
- 57    CLE    **[ouais**
- 58    **tu as fait beaucoup de ski;**
- 59    MAT    **oui oui**
- 60    CLE    **c'é[était**
- 61    MAT    **[c'était (.) c'est difficilement**
- 62    CLE    **c'est difficile?**
- 63    MAT    **oui**
- 64    CLE    **pourquoi c'est difficile**
- 65    MAT    **euhm (.) je, (..) je n'ai pas la balance**
- 66    CLE    **o[kay**
- 67    MAT    **[pour le ski**
- 68    CLE    **donc tu es en train d'apprendre le ski**
- 69    MAT    **oui**
- 70    CLE    **tu fais du ski; ou du snowboard**
- 71    MAT    **euhm (.) je ne pas euhm (..) euhm (..)**
- 72    **also ich hatte nie (.) ein snowboard ausprobiert**
- 73    CLE    **\*t'as encore jamais essayé\***  
*\*fait non de la tête+*
- 74    MAT    **oui**
- 75    CLE    **\*moi\* non plus**  
*\*montre sa poitrine\**
- 76    MAT    +(..)+  
*+rit+*
- 77    CLE    **et euh (.) c'é- c'était dans les, (.) dans quelles montagnes**
- 78    MAT    **euhm +uetliberg+**  
*+regard > CLE+*
- 79    CLE    **ah okay**
- 80    **on peut faire du ski? sur le uetliberg;**
- 81    MAT    +oui oui+  
*+acquiesce+*
- 82    CLE    **euh:**
- 83    MAT    **je peux**
- 84    CLE    **\*sur quel côté (.) sur le côté de zurich?\***  
*\*mouvement main droite de gauche à droite\**
- 85    MAT    **oui [sur,**
- 86    CLE    **[ah**
- 87    **et alors du ski de \*piste\* ou du ski \*\*de fond\*\***  
*\*main droite de haut en bas\*           \*\*deux mains > «bâtons de ski»\*\**
- 88    MAT    **à piste**
- 89    CLE    **ah le piste (.)ah j's-**
- 90    **et (.) qu'est-ce que tu as fait pour le nouvel-an**           02'51''
- 91    MAT    **euhm (..) euhm (.) je achète euh euhm deS (..) mhh,**

- 92 +°feuerwerk°+  
+regard > plafond puis > CLE+
- 93 CLE des feux d'artifice;
- 94 MAT +feux art- [arti-+  
+regard intensif sur CLE+
- 95 CLE [feux d'artifice
- 96 MAT artifice ja
- 97 CLE mhmh
- 98 MAT et je euhm (.) nous (.) faisons (.) de la fest avec les (.)
- 99 feux a- artifice et (.) +super.+  
+regard > CLE+
- 100 CLE près de ta maison?
- 101 MAT oui euhm (.) \*non euh\* (..) devant \*\*ma porte\*\*  
\*mouvement circulaire main droite\* \*\*montre la porte\*\*
- 102 CLE aha
- 103 des grands; feux d'artifice
- 104 MAT oui c'est (.) grande
- 105 CLE c'est dangereux;
- 106 MAT mh +oui+  
+hoche légèrement la tête+
- 107 CLE ouais ça peut être dangereux
- 108 MAT c'est +chaud+  
+rire+
- 109 CLE \*(..)\*  
\*rire\*
- 110 et (.) qu'est-ce que tu as fait; (.) le weekend dernier 03'38''
- 111 MAT euhm j'ai une euhm (..) partie (.) du foot
- 112 CLE aha
- 113 et (.) tu as gagné;
- 114 MAT euh non non
- 115 euh euhm (.) je faite euhm le (.) euh cin- (.) quatr- (.)
- 116 quatrième place
- 117 CLE okay
- 118 sur, sur combien (.) y avait \*combien; d'équipes\*  
\*écarte les bras devant soi\*
- 119 MAT ja
- 120 CLE y avait \*beaucoup? d'équipes\*  
\*écarte les bras devant soi\*
- 121 MAT +hmm+  
+regard > plafond+
- 122 CLE en tout
- 123 MAT deux euhm (..) +douze+  
+regard > CLE+
- 124 CLE douze équipes. (.)
- 125 quatre sur douze (.) c'est pas mal
- 126 MAT oui
- 127 CLE okay
- 128 et qu'est-ce que tu as fait (.) \*hier soir;\*
- \*présente nouvelle fiche\*
- 129 MAT euhm (.) j'ai fait mes devoirS, (.) j'ai mangE, et (..)
- 130 et je joue avec ma frère
- 131 CLE mhmh.
- 132 qu'est-ce que tu devais faire comment devoirs
- 133 MAT euh des, del (.) euh +maths+  
+prononciation anglaise+  
+regard > CLE+
- 134 CLE des mathématiques;
- 135 MAT mathématiques oui
- 136 CLE des maths
- 137 tu as: (.) un test de maths

138 MAT non  
139 CLE non  
140 et qu'est-ce que vous faites en français; (.) maintenant 04'36''  
141 MAT français euh (.) je n'ai pas deS devoirs  
142 CLE vous avez pas de devoirs  
143 CLE mais qu'est-ce que \*vous faites\* (.) maintenant (.) dans la  
*\*montre le plafond\**  
144 classe  
145 MAT [euhm  
146 CLE [en français  
147 MAT nous euhm (.) euh contr- (.) non euhm (.) je cherche euhm  
148 (.) des images sur l- euh (.) le livre  
149 CLE mhmh  
150 c'est quel, (.) c'est quel sujet  
151 c'est quel thème  
152 MAT euhm (.) also- wir mussten auf dem umschlag euhm (.) [bild-  
153 CLE [ahh  
154 MAT +die bilder [sehen+ und dann die begündung dazu schreiben  
*+geste circulaire devant soi+*  
155 CLE [ahh  
156 ah les les, (.) les les images (.) de la france;  
157 MAT +oui+  
*+acquiesce+*  
158 CLE sur les clichés (.) c'est ça;  
159 [le sujet des clichés  
160 MAT [ja clichés  
161 CLE okay  
162 merci beaucoup  
163 MAT okay

<u>Doctorant</u>	<u>Apprenant</u>	<u>École</u>	<u>Date</u>	
Clément Zürn CLE	MAT	Grünigen	10 avril 2018 4 / complet	<b>MAT 04</b>

01	CLE	<b>okay</b>		00'35''
02		<b>comment tu t'appelles déjà</b>		
03	MAT	<b>+euh comment</b> <sub>ç</sub> <sup>+</sup> <i>+hoche la tête+</i>		
04	CLE	<b>comment tu t'appelles</b> <sub>ç</sub>		
05	MAT	<b>euhm MAT</b>		
06	CLE	<b>MAT</b>		
07		<b>comment ça va MAT</b>		
08	MAT	<b>euh ç- (.) mais ça va bien</b>		
09	CLE	<b>ça va bien?</b>		
10		<b>qu'est-ce que tu as fait ce <u>matin</u></b>		00'51''
11	MAT	<b>ce ma[<u>tin</u></b>		
12	CLE	<b>[avant l'école</b>		
13	MAT	<b>euhm (.) à l'école j'ai fait euh +(..)+ le ++<u>textile</u>++</b> <i>+regard &gt; gauche+ ++regard &gt; CLE++</i>		
14	CLE	<b>les?</b>		
15	MAT	<b>textile</b>		
16	CLE	<b>aha</b>		
17		<b>et qu'est-ce que vous <u>faites</u> (.) au textile</b>		
18	MAT	<b>euh une (.) pull-over</b>		
19	CLE	<b>aha</b>		
20		<b>*tu tricotes</b> <sub>ç</sub> <sup>*</sup> <i>*geste deux mains &gt; «tricoter»+</i>		
21	MAT	<b>euhm oui</b>		
22		<b>euhm (.) avec +la, (.) euh (..) machine+</b> <i>+geste saccadé deux mains au-dessus de la table+</i>		
23	CLE	<b>c'est une machine à tricoter?</b>		
24	MAT	<b>+machine+</b> <i>+acquiesce+</i>		
25	CLE	<b>ah d'accord</b>		
26		<b>et qu'est-ce que tu as fait <u>avant</u> l'école</b>		01'16''
27	MAT	<b>avant l'école euhm (.) je mange, (..) je mange qu-</b>		
28		<b>quelqu- (.) quelque chose euhm (..) et après je +euh+ (..)</b> <i>+mouvement main droite+</i>		
29		<b>vais à l'école</b>		
30	CLE	<b>mhmh</b>		
31		<b>tu viens à l'école (..) comment</b>		
32	MAT	<b>comment</b> <sub>ç</sub> euhm (.) avec la bicyclette		
33	CLE	<b>*à bicyclette</b> <sub>ç</sub> <sup>*</sup> (.) d'accord. <i>*acquiesce*</i>		
34		<b>et qu'est-ce que tu as <u>fait</u> (.) *ce weekend*</b> <i>*présente nouvelle fiche*</i>		01'36''
35	MAT	<b>euhm le wee- weekend à euh samedi euhm (.) euhm (..) j'ai</b>		
36		<b>une euhm (.) +match du foot</b> <sub>ç</sub> <sup>+</sup> <i>+regard &gt; CLE+</i>		
37	CLE	<b>mhmh</b>		
38	MAT	<b>euh je gagne à euh quatre à z- à (.) zéro</b>		
39	CLE	<b>quatre à zéro</b>		
40	MAT	<b>+ (.) +</b> <i>+acquiesce+</i>		
41	CLE	<b>contre quelle équipe</b>		
42	MAT	<b>euh +comment+</b> <i>+mouvement de tête &gt; CLE+</i> <i>+rire+</i>		
43	CLE	<b>contre, (.) [t'ét-</b>		

- 44 MAT [ah contre  
45 CLE contre (...) quelle équipe  
46 MAT contre euh (.) +nous, nous sommes+ (.) fc regensdorf euh  
*+montre sa poitrine de l'index droit+*  
47 contre euh (.) bülach  
48 CLE aha  
49 quatre zéro  
50 ah c'est [bien  
51 MAT [+quatre+  
*+acquiesce+*  
52 CLE qui c'est qu'a marqué (.) c'est toi qu'as marqué les buts?  
53 MAT euhm  
54 *+regard interrogatif+*  
55 CLE le goal; c'est toi [qui les as marqués  
56 MAT [ah euh  
57 euhm non euhm (..) euhm je suis (.) euh dans la (.) défense  
58 CLE aha [d'accord  
59 MAT [°défense°  
60 CLE aha  
61 donc défense c'est \*derrière\*;  
*\*geste main droite d'avant en arrière\**  
62 MAT oui  
63 CLE donc toi t'as \*fait attention qu'y ait pas de but\*  
*+deux mains ouvertes vers l'avant+*  
64 MAT +oui [c'est,+  
*+rire+*  
65 CLE [pour votre équipe  
66 MAT +c'est juste+ oui  
*+acquiesce+*  
67 CLE qu'est-ce que tu as fait à (.) pâques 02'27''  
68 MAT parc;  
69 CLE pâques; (.) ostern;  
70 MAT ah pâques euhm (.) euhm je euhm (..) euh je vais +euhm (.)+  
*+geste saccadé main droite+*  
71 euhm (..) à mes euhm +grands-(.) parents;+  
*+regard > CLE+*  
72 CLE mhmh  
73 MAT et j- euh nous mangeons une (.) tourte  
74 CLE +(..)+  
*+acquiesce+*  
75 MAT euh (.) ja.  
76 CLE une tourte de pâques? (.) une tourte,  
77 MAT [oui  
78 CLE [une spécialité;  
79 MAT oui  
80 CLE tes grands-parents ils habitent (.) où  
81 MAT euhm à euh (.) obstgartenstrasse  
82 CLE ah (.) aussi à euh (.) regensdorf.  
83 MAT +oui+  
84 *+acquiesce+*  
85 CLE d'accord.  
86 et (.) c'est tout ce que tu as fait à pâques; 03'02''  
87 MAT +non+  
*+fait non de la tête+*  
88 CLE rien d'autre  
89 MAT [non  
90 CLE [de spécial  
91 CLE et les dernières vacances; 03'06''  
92 MAT derniers vacances euhm (.) je vais (.) en italie  
93 CLE mhmh

- 94 MAT euh au (.) +riccione;<sub>;</sub>  
+regard > CLE+
- 95 euhm (..) euhm (.) c'est (.) très bel [oui  
96 CLE [mhmh  
97 et qu'est-ce que tu as fait (.) là-bas  
98 MAT euh (.) nous avons euhm allons (.) dans l- la euh (.)  
99 +ville+  
+regard > CLE+
- 100 CLE mhmh  
101 MAT et nous euhm (.) achetons (.) des (.) euhm +(..)+  
+geste rapide main vers le haut+
- 102 des choses pour jouer (.) sur sur euh (.) sur le mer  
103 CLE mhmh  
104 MAT oui.  
105 CLE vous avez déjà pu v- vous baigner dans la mer?  
106 MAT +oui+  
+acquiesce+
- 107 CLE la mer était chaude;  
108 MAT oui  
109 CLE c'est vrai?  
110 MAT oui  
111 CLE ah \*wow\*  
\*rit\*
- 112 MAT +(..)+  
+sourit+
- 113 CLE combien \*de degrés\*  
\*geste main droite > «environ»\*
- 114 MAT euh ja (.) also  
115 CLE dix-huit degrés;<sub>;</sub> (.) dix-neuf degrés;<sub>;</sub>  
116 MAT euh (.) ich glaube euh (.) dix-huit  
117 CLE dix-huit [degrés (.) oh  
118 MAT [dix huit dix-neuf so  
119 CLE un peu froid quand \*même\*  
\*rit\*
- 120 MAT +oui+  
+hoche la tête+
- 121 CLE et tu vas aller en italie aussi (.) en été;<sub>;</sub>  
122 MAT euhm  
123 CLE pour les (.) \*prochaines vacances\*  
\*geste main droite vers l'avant\*
- 124 MAT oui oui euh (.) aller (.) euhm (1.0) +sommerferien+  
+regard > CLE+
- 125 CLE mhmh (.)vacances [d'été  
126 MAT [vacances (.) d'été  
127 CLE ouais.  
128 et qu'est-ce que tu vas faire alors en été 04'13''  
129 MAT euh aussi nous avons à- à le euh (.) à le euhm +(2.0)+  
+main droite en l'air+
- 130 same +place+ aber (..) glei[cher ort  
+regard > CLE+
- 131 CLE [au même endroit?  
132 MAT [oui  
133 CLE [mhmh  
134 MAT und  
135 CLE vous avez une maison en italie?  
136 MAT non  
137 CLE non.  
138 vous louez un appartement ou une,  
139 MAT non (.) une hôtel  
140 CLE un hôtel

- 141 MAT [oui  
142 CLE [°d'accord°  
143 tu as de la famille; (.) en italie  
144 MAT +avec la famille ja+  
*+acquiesce+*  
145 CLE mais (.) \*en italie tu as\* de la famille qui habite  
*\*geste main gauche vers l'avant\**  
146 MAT ah euh oui (.) euh (.) une cousin  
147 CLE ah d'accord.  
148 et tu parles italien hein;  
149 MAT oui  
150 CLE d'accord  
151 et (.) est-ce que (.) tu as fait un stage;  
152 MAT mhh  
153 CLE cet- cette année?  
154 MAT +(.)+  
*+regard interrogatif+*  
155 CLE ein (.) praktikum;  
156 MAT euhm non  
157 CLE [non  
158 MAT [non  
159 CLE c'est pas,  
160 \*et alors\* (.) ça les vacances on a dit:  
*\*regarde les fiches\**  
161 euh (2.0) et hier soir qu'est-ce que tu as fait 05'00''  
162 MAT hier soir euh- (.) j'ai fait (.) mes devoirs  
163 c'est plus tard mais (.) oui.  
164 euhm (1.0) et après j'- j'ai jouE (.) une peu avec mon frère  
165 euh j'ai brosse mes dents et (.) je va dormir  
166 CLE ah  
167 et euh (1.0) °qu'est-ce que je voulais poser comme question°  
168 euhm (3.0) euh (.) c'était des devoirs de quoi;  
169 MAT +(.)+  
*+regard interrogatif+*  
170 CLE les devoirs c'était d- pour qu- (.) pour le français? ou  
171 pour quoi;  
172 MAT ah euh (.) pour les mathématiques et [l-  
173 CLE [qu'est-ce que  
174 et l'anglais  
175 CLE qu'est-ce que tu devais faire en anglais;  
176 MAT euh la géométrie  
177 CLE mhmh  
178 et en anglais c'était quoi;  
179 MAT euhm  
180 CLE que tu devais faire  
181 MAT le vocoubul- vocou- +(.)+ vocabulaire  
*+rire+*  
182 CLE aha  
183 MAT oui  
184 CLE tu as appris des nouveaux mots;  
185 MAT oui  
186 CLE ouais  
187 et en français; qu'est-ce que vous faites (.) maintenant  
188 MAT euhm (..) also, pour euh huit, (.) euh pour aujourd'hui (.)  
189 euhm (.) je n'ai pas de devoirs  
190 CLE d'accord  
191 mais qu'est-ce que vous faites; en français  
192 CLE vous êtes dans quelle; unité  
193 MAT à l'unité cinq  
194 CLE aha



**MAT 05**

Doctorant  
Clément Zürn  
CLE

Apprenant  
MAT

École  
Grüningen

Date  
03 juillet 2018  
5 / complet

01 CLE **toi c'est MAT** 00'06''  
 02 MAT **oui**  
 03 CLE **comment ça va MAT**  
 04 MAT **euhm (.) mais ça va bien.**  
 05 CLE **ça va bien?**  
 06 **qu'est-ce que tu as fait ce weekend**  
 07 MAT **euh ce weekend je, (.) j'ai une tournée (.) du foot et**  
 08 **je gagnE le (.) euh deuxième place**  
 09 CLE **okay wow super**  
 10 **contre, (.) contre quelle équipe**  
 11 MAT **euh**  
 12 CLE **qui \*a fait la première\* place**  
*\*pouce droit en l'air\**  
 13 MAT **euhm (.) +redstar+**  
*+regard > CLE+*  
 14 **la, euh (.) +est une sp- spéciale (..)+ euh mannschaft**  
*+mouvement main droite devant soi+*  
 15 CLE **okay**  
 16 **mais de \*zurich?\***  
*\*petit mouvement circulaire main gauche\**  
 17 MAT **euhm +(.)+ euh toute la suisse**  
*+petit mouvement circulaire main droite+*  
 18 CLE **de toute la suisse; (.) ah d'accord**  
 19 **et ils ont gagné.**  
 20 MAT **oui**  
 21 CLE **ah d'accord.**  
 22 **et qu'est-ce qu- ça c'était samedi; ou dimanche**  
 23 MAT **euh (.) al dimanche**  
 24 CLE **dimanche**  
 25 **qu'est-ce que tu as fait samedi;**  
 26 MAT **euh samedi (.) euhm (.) je vais à ma grand-mère (.)**  
 27 **et je mange euh (.) à midi**  
 28 CLE **mhmh**  
 29 MAT **oui.**  
 30 CLE **elle habite où ton grand-maman**  
 31 MAT **comment**  
 32 CLE **elle habite où ta grand-mère;**  
 33 MAT **euh oui.**  
 34 CLE **elle habite (.) à zurich?**  
 35 MAT **aha euhm (.) euh elle habite à +hofwiegen-+**  
*+mouvement de la tête > fenêtre+*  
 36 **hofwiesenstrasse**  
 37 CLE **\*ah elle habite aussi à\* (.) regensdorf**  
*\*acquiesce de la tête\**  
 38 MAT **+oui+**  
*+montre la fenêtre du doigt+*  
 39 CLE **ah d'accord. (.) très bien.**  
 40 **et qu'est-ce que tu as fait mercredi passé?** 01'14''  
 41 MAT **euh mon mercredi (.) passé (.) euhm (1.5) je vais à**  
 42 **+l'école+ et (..) après l'école je, (..) j'ai jouE**  
*+lève le bras droit en souriant+*  
 43 **avec mon frère**  
 44 CLE **[mhmh**  
 45 MAT **[au la ti- (.) au la tivi**

46 CLE **quel- quel jeu vous jouez**

47 MAT **euhm (.) à la +we-switch+**  
*+regard > CLE en souriant+*

48 CLE **aha**

49 MAT **oui.**

50 CLE **alors c'est un \*jeu qui, (.) c'est quoi\***  
*\*mouvement circulaire main droite\**

51 **vous [vous devez faire quoi;**

52 MAT **[ah**

53 MAT **euh +super mario;**  
*+regard > CLE+*

54 CLE **aha**

55 MAT **oui.**

56 CLE **et c'est \*avec des: niveaux,\* des étapes**  
*\*mouvement main droite > «niveaux»\**

57 MAT **+non+**  
*+fait non de la tête+*

58 CLE **non.**

59 MAT **+non+**  
*+fait non de la tête+*

60 CLE **qui c'est qui a gagné?**

61 MAT **+euh+ (.) ++moi++**  
*+rire+ ++montre sa poitrine de la main droite+*

62 CLE **\*toi\***  
*\*rire\**

63 **ton frère il est plus petit;**

64 MAT **oui**

65 CLE **plus [petit**

66 MAT **[plus petit**

67 CLE **et euh (..) qu'est-ce que vous faites maintenant en** 02'00''

68 **français**

69 MAT **euhm (..) euh (.) +jetzt+**  
*+montre la table du doigt+*

70 CLE **\*ouais euh\* (..) [en ce moment**  
*\*deux mains en l'air\**

71 MAT **[ah euh**

72 **euhm (2.0) euhm °wie soll ich sagen° (..)**

73 **euhm (3.0) nous (.) euhm (1.0) euhm (..)**

74 **also ich weiss nicht das thema (.) wie ich das sagen soll**

75 **euhm (1.0)**

76 CLE **c'est le, (.) c'est le thème des animaux; non**

77 MAT **non**

78 CLE **ça c'est fini hein**

79 MAT **oui**

80 CLE **et le nouveau thème c'est, (.) euhm (..) le sport?**

81 MAT **+euhm+**  
*+fait non de la tête+*

82 CLE **tu sais plus.**

83 MAT **non.**

84 CLE **quel est ton sport préféré;**

85 MAT **euh m- mon sport préféré c'est le foot**

86 CLE **et alors tu regardes la (.) wm**

87 MAT **oui oui**

88 CLE **quelle est ton équipe préférée?**

89 MAT **euh (.) mon préférée est la suisse**

90 CLE **la suisse**

91 MAT **oui**

92 CLE **ils vont gagner; la suisse**

93 MAT **mhh**  
*+hoche la tête plusieurs fois+*

- 94 CLE c'est \*pas sûr\*  
\*rire\*
- 95 MAT mhh (.) oui
- 96 CLE qu'est-ce tu vas faire pendant tes vacances 02'57''
- 97 MAT euhm (.) à les vacances je vais à la +troisième set- semai-  
+regard > CLE+
- 98 setmaine+ euhm (.) en ++italie++  
++regard > CLE++
- 99 CLE mhmh
- 100 MAT oui.
- 101 CLE qu'est-ce que tu vas faire en italie;
- 102 MAT euhm (.) je vais à la, (..) euh (.) +strand+  
+regard > CLE+  
+mouvement main droite sur le  
côté+
- 103 CLE à la plage;
- 104 MAT à la plage
- 105 et: (.) oui nous vont au (.) restaurant
- 106 CLE [aha
- 107 MAT [oui
- 108 CLE tu restes combien de (.) semaines
- 109 MAT oui
- 110 CLE tu restes \*une semaine ou deux\* semaines  
\*montre un doigt puis deux doigts\*
- 111 MAT ah euh (..) euh deux semaines
- 112 CLE deux semaines
- 113 MAT oui
- 114 CLE tu as de la famille; en italie
- 115 MAT +avec ma+ famille et grand-mère  
+acquiesce+
- 116 CLE ah d'accord.
- 117 et euh (.) quel est ton: (.) qu'est-ce que tu veux faire 03'32''
- 118 comme profession (..) comme métier
- 119 MAT ah euhm (..) +métrier;+ (.) métier;  
+mouvement vertical main droite+  
+regard > CLE+
- 120 CLE euh: (.) dein berufswunsch
- 121 MAT ah (.) berufswusch euh (1.0) euhm (.) mechaniker (.)
- 122 logistiker (.) logistik ja
- 123 CLE m- mécanicien sur les voitures; ou sur euh,
- 124 MAT euh +des voitures+  
+acquiesce légèrement+
- 125 CLE sur les voi[tures
- 126 MAT [voiture ja
- 127 oui.
- 128 CLE tu aimes bien les voitures
- 129 MAT oui
- 130 CLE quelle est la plus belle, (.) la plus, (.) ta voiture
- 131 préférée c'est quoi
- 132 MAT euh ma voiture préférée c'est la (.) honda o fre- ferrari
- 133 CLE okay
- 134 MAT oui
- 135 CLE okay merci beaucoup

<u>Doctorant</u>	<u>Apprenante</u>	<u>École</u>	<u>Date</u>	<b>HEL 01</b>
Clément Zürn CLE	HEL	Schule Feld Ville de Zurich	27 septembre 2017 1 / complet	

01	CLE	<b>est-ce que tu peux<sub>¿</sub> (.) déjà (.) te présenter<sub>¿</sub></b>	00'14''
02	HEL	<b>+(1.0)+</b> <i>+réfléchit, regarde devant soi+</i>	
03	CLE	<b>comment tu t'appelles</b>	
04	HEL	<b>(2.0) euh (..) je suis HEL (1.0) et: (.) je (.) treize anS</b>	
05		<b>was war die andere frage</b>	
06	CLE	<b>ou- tu as- tu as des frères et soeurs?</b>	
07	HEL	<b>+(1.0)+</b> <i>+réfléchit, regarde devant soi+</i>	
08	CLE	<b>tu as des frères<sub>¿</sub> (..) ou des [soeurs<sub>¿</sub></b>	
09	HEL	<b>[ah</b>	
10		<b>ehm (.) euhm (..) j'ai (1.5) euhm (.) deux +soeurs<sub>¿</sub>+ <i>+regard &gt; CLE+</i></b>	
11		<b>euhm (..) euhm (.) oui.</b>	
12	CLE	<b>elles sont plus grandes<sub>¿</sub> (.) ou plus petites</b>	
13	HEL	<b>euhm (3.0) elles (.) a- euh elles ont +(3.0)+ <i>+regard &gt; plafond+</i></b>	
14		<b>vingt-+et-un+ <i>+regard &gt; CLE+</i></b>	
15	CLE	<b>hmhm</b>	
16	HEL	<b>anS et vingt- (..) vingt-[cing</b>	
17	CLE	<b>[ah</b>	
18		<b>donc elles sont grandes<sub>¿</sub> (.) elles sont adultes.</b>	
19	HEL	<b>oui</b>	
20	CLE	<b>d'accord.</b>	
21		<b>et quels sont tes (.) hobbies?</b>	
22	HEL	<b>euhm (4.0) je fais (..) +parkour?+ <i>+regard interrogatif &gt; CLE+</i></b>	
23	CLE	<b>mhmh</b>	
24	HEL	<b>euhm et (.) jouE au foo(t) (..)</b>	
25		<b>et: (.) euhm (.) je- (.) et (..) +gament+ <i>+geste main droite+ +regard &gt; CLE+</i></b>	
26	CLE	<b>ouais</b>	
27		<b>avec euh *(..) iphone* ou bien <i>*geste deux pouces &gt; «clavier smartphone»*</i></b>	
28	HEL	<b>euh (.) ps vier ja</b>	
29	CLE	<b>okay.</b>	
30		<b>okay qu'est-ce que tu-</b>	01'49''
31		<b>qu'est-ce que tu as *fait* ce matin avant l'école <i>*montre fiche*</i></b>	
32	HEL	<b>+(3.0)+ <i>+réfléchit, regarde la fiche+</i></b>	
33	CLE	<b>qu'est-ce que tu as fait?</b>	
34	HEL	<b>mhmh</b>	
35	CLE	<b>was hast du *gemacht* <i>*indique fiche de l'index*</i></b>	
36		<b>*ce matin* (.) heute morgen avant l'école <i>*geste index droit*</i></b>	
37	HEL	<b>ah (..) euhm (2.0)</b>	
38		<b>j'ai (.) mangE une (.) +müesli<sub>¿</sub>+ avec euhm (..) euhm (1.0) <i>+regard &gt; CLE+</i></b>	
39		<b>avec une +pomme<sub>¿</sub>+ (.) <i>+regard &gt; CLE+</i></b>	

- 40 CLE **mhmh**
- 41 HEL **euhm (2.0) et (.) je bois (.) un (3.0) euhm (1.0) un (1.0)**
- 42 **+verre;+**  
*+regard > CLE, fronce les sourcils+*
- 43 CLE **oui**
- 44 HEL **de: euhm (3.0) lait.**
- 45 CLE **un verre de lait.**
- 46 **avec du- du cacao; sans cacao**
- 47 HEL **non.**
- 48 CLE **°sans cacao°**
- 49 **et qu'est-ce que tu as fait; (.) hier soir** 02'52''
- 50 HEL **+(6.0)+**  
*+regarde fiche, puis regarde dans le vide+*
- 51 **euhm (.) letzten abend +oder+**  
*+regard > CLE+*
- 52 CLE **mhmm**
- 53 HEL **euhm (.) hie- hier soir j- euhm (3.0) euh (..)**
- 54 **j'ai jouE avec mon +chien?+ (.) et mes +rats?+**
- 55 *+regard > CLE+ +regard > CLE+*
- 56 CLE **tu as des rats;**
- 57 HEL **euh oui euhm (..) cinq [cinq**
- 58 CLE **[ouh waow**
- 59 HEL **and- et (1.5) euh (.) j'ai mangE(2.0) de la euhm (1.0)**
- 60 **+pizza+**  
*+regard > CLE+*
- 61 CLE **mhmh**
- 62 **pizza (.) euh (..) avec mon- ma (.) maman**
- 63 CLE **okay**
- 64 **et alors qu'est-ce que tu as fait le weekend; (.)dernier** 04'00''
- 65 HEL **die;se woche**
- 66 CLE **ouais \*le weekend\***
- 67 *\*geste main gauche par-dessus l'épaule\**
- 68 **ouais**
- 69 HEL **ah letzt-**
- 70 CLE **c'est le [dernier.**
- 71 HEL **[ah ja okay**
- 72 **euh le weekend dernier euhm (6.0) euhm**
- 73 **euh le weekend dernier j'ai jouE avec mon euh (1.0)**
- 74 **copain roube- ruben (.) et (..) et jonathan**
- 75 CLE **°mhmh°**
- 76 HEL **+(3.0)+**  
*+réfléchit, regarde dans le vide+*
- 77 CLE **tu as joué (.) à la maison; (.) ou bien dans la rue;:**
- 78 HEL **euhm (1.5) dans la- le +parc+**  
*+regard > CLE+*
- 79 CLE **\*mhmh\***  
*\*acquiesce de la tête\**
- 80 HEL **euh (.) et (.) la maison**
- 81 CLE **d'accord**
- 82 HEL **euh après (.) nous- nous\_avons joué (.) du- euh**
- 83 **+vidéo+ (..) vidéo (.) +spiele+**  
*+regard > CLE+ +regard > CLE, fronce les sourcils+*
- 84 CLE **\*des jeux vidéos;\***  
*\*acquiesce de la tête\**
- 85 HEL **des jeux vidéos**
- 86 **et ruben (1.0) euhm (2.0) dort euh (..)**
- 87 **dort dans- dort dans la mai- dans mon mai- mon maison**
- 88 CLE **mhmh d'accord**
- 89 **et alors qu'est-ce que tu as fait (.)** 05'25''
- 90 **pendant les dernières; vacances (.) les vacances d'été**

- 91 HEL euh pendant les vacances d'été (3.0) euhm (2.0)  
 92 mes soeurs mon papa et moi (10.0) allons dans la (.)  
 93 +grecet+  
*+regard > CLE+*
- 94 CLE mhmh (.) grèce  
 95 HEL grèce  
 96 euh (.) oui. (2.0)  
 97 euhm (2.0) nous- (.) nous sommes allons dans la- +athen+  
*+regard > CLE+*
- 98 CLE mhmh  
 99 HEL euhm (..) et +burgos+  
*+regard interrogatif > CLE+*
- 100 CLE mhmh  
 101 HEL euh (..) oui. °ja.°  
 102 CLE et alors qu'est-ce que tu as vu  
 103 qu'est-ce que tu as visité à athène  
 104 HEL euhm (.) nous avons visité le-  
 105 (claquement de langue) ach +wie heisst dert+  
*+réfléchit, regarde > plafond+*
- 106 CLE l'acropole;  
 107 HEL ge- +genau+  
*+regard > CLE+*
- 108 CLE ah  
 109 HEL oui l'acropole;  
 110 euh (.) et visité mes (..) grand- euh (.) grands-mamans;  
 111 CLE ah ils habitent; à athène  
 112 HEL oui  
 113 CLE et tu parles grec;  
 114 HEL +euh+ (..) un peu  
*+grimace+*
- 115 CLE un peu.  
 116 est-ce que tu as déjà (..) \*eu un accident\* 06'36''  
*\*présente nouvelle fiche\**
- 117 HEL euhm (14.0)  
 118 CLE tu comprends la \*question;\*  
*\*montre la fiche\**
- 119 HEL +°oui°+  
*+acquiesce de la tête+*
- 120 CLE est-ce que tu as déjà eu un accident;  
 121 HEL (4.0)  
 122 CLE qu'est-ce \*que tu t'es-\* c'était quoi comme accident  
*\*montre son épaule gauche\**
- 123 HEL (3.0) ah (.) oui. (.) euhm (..) euhm (5.0)  
 124 okay.  
 125 j'ai (2.0) un accident +euh+ dans- (.) euhm  
*+montre son épaule gauche+*
- 126 CLE \*au bras;\*  
*+montre son épaule gauche+*
- 127 HEL +au bras+ mon (2.0) euh mon (..) mais mon- (..) +.h+ (4.0)  
*+montre son épaule gauche+ +signe d'impatience+*
- 128 CLE c'est difficile à expliquer (.) l'accident  
 129 HEL (5.0) mon euh- (..) mon +nisse+ euh  
*+montre son nez+*
- 130 CLE ton nez  
 131 HEL +nez+ nez euh (.) une fracture  
*+index droit vers le haut+*
- 132 CLE ah d'acc- d'accord  
 133 au \*nez\* et \*au bras\*  
*\*montre nez\* \*montre épaule\**
- 134 HEL non +à nez+

*+montre son nez+*

135 CLE **le nez**  
136 **d'accord**  
137 **okay super**  
138 **wie hast du dich gefühlt**  
139 HEL **euuhm ein bisschen dumm;**  
140 CLE **ein bisschen dumm**  
141 **das ist- in der fremdsprache ist es oft so**  
142 **aber ich find du kansst sehr viel sagen**  
143 HEL **danke**  
144 CLE **du musst ein bisschen überlegen das ist normal aber du**  
**kannst sehr viel- ich hab sehr viel erfahren über dich**  
145 **super**

<u>Doctorant</u>	<u>Apprenante</u>	<u>École</u>	<u>Date</u>	<b>HEL 02</b>
Clément Zürn CLE	HEL	Schule Feld Ville de Zurich	06 novembre 2017 2 / complet	

01	CLE	<b>est-ce que tu peux me raconter; ce que *vous* venez de faire</b>	00'16''
02			<i>*geste &gt; salle de classe*</i>
03		<b>en français</b>	
04	HEL	<b>+(2.0)+</b>	
		<i>+regard interrogatif+</i>	
05	CLE	<b>qu'est-ce que vous avez fait</b>	
06	HEL	<b>+(1.0)+</b>	
07		<i>+regard interrogatif+</i>	
08	CLE	<b>juste maintenant</b>	
09	HEL	<b>+(4.0)+</b>	
		<i>+regard perdu dans le vide+</i>	
10		<b>euhm (4.0) +bien?+</b>	
		<i>+regard &gt; CLE+</i>	
11	CLE	<b>bien;</b>	
12	HEL	<b>oui</b>	
13	CLE	<b>et qu'est-ce que vous avez *dû faire*</b>	
		<i>*geste circulaire main gauche*</i>	
14		<b>quelle était l'activité;</b>	
15	HEL	<b>was für aktivitäten ich sonst so mache</b>	
16	CLE	<b>non;</b>	
17		<b>au- (.) maintenant euh (.) chez madame journal</b>	
18		<b>was ihr gerade gemacht habt</b>	
19		<b>kannst [du mir] kurz beschrei;ben</b>	
20	HEL	<b>[aha ]</b>	
21	HEL	<b>euhm (.) nous avons faire une (.) +théâtre;+</b>	
		<i>+regarde &gt; CLE+</i>	
22		<b>euhm euhm (2.0) oui (4.0) euhm (.) atnan (3.0) euhm</b>	
23		<b>ahh (.) atnan a: (..) être (.) u- euhm (1.0) un (1.0)</b>	
24		<b>+ahh+</b>	
		<i>+ferme fort les yeux+</i>	
25	CLE	<b>un garçon?</b>	
26	HEL	<b>+oui+ oui (.) euhm (..) l- laura (.) euhm (.) a ét- eh (.)</b>	
		<i>+ geste approubatif de la main+</i>	
		<i>+ regarde CLE+</i>	
27		<b>a être +une garç-+ (.) un garçon</b>	
		<i>+regard &gt; CLE+</i>	
28		<b>et ivana (..) a être (.) euhm (..) une (.) fille</b>	
29	CLE	<b>hmhm</b>	
30		<b>et toi quel était ton rôle</b>	
31	HEL	<b>euhm (..) j:E être (.) euhm (1.0) euhm (1.0) euhm le</b>	
32		<b>le (..) +erzähler+</b>	
		<i>+accent français exagéré+</i>	
		<i>+tend main droite ouverte vers l'avant+</i>	
		<i>+regard &gt; CLE+</i>	
33	CLE	<b>le narrateur</b>	
34	HEL	<b>+le narrateur+</b>	
		<i>+imite prononciation de manière exagérée+</i>	
		<b>et (..) euh (2.0) le- (.) l'homme.</b>	
35	CLE	<b>ouais (.) d'accord</b>	
36		<b>et comment vous avez préparé;</b>	
37	HEL	<b>euhm (..) ma maman et (.) moi (.) euhm (5.0)</b>	
38		<b>+comprendre?+</b>	
		<i>+regard interrogatif &gt; CLE</i>	
39	CLE	<b>hmhm</b>	
40	HEL	<b>euhm (.) le +texte;+</b>	

- +regard > CLE+*
- 41 CLE **+(1.0)+**  
*+acquiesce de la tête+*
- 42 HEL **et euh et oui.**
- 43 CLE **ja (.) très bien**
- 44 **qu'est-ce que tu as fait<sub>ç</sub> \*ce weekend\*** 02'47''  
*\*montre la fiche du doigt\**
- 45 HEL **euhm (.) hmm: (..) ma maman<sub>ç</sub> (.) mon chien<sub>ç</sub> (.) et moi (3.0)**
- 46 **faisons (.) une (..) +randonnée<sub>ç</sub>+ (..) dans le: (.) fo+rêt<sub>ç</sub>+  
*+regard > CLE+* *+regard > CLE+***
- 47 **et (.) mon papa et moi (1.5) euhm (..)**
- 48 **avons mange- (.) mangE l- du le euh (.) raclette<sub>ç</sub>**
- 49 CLE **mhmh**
- 50 **\*sans ta maman\***  
*\*fait non de la tête\**
- 51 HEL **+oui+**  
*+acquiesce de la tête+*
- 52 CLE **elle aime pas la raclette<sub>ç</sub> (2.0)**
- 53 HEL **+(1.0)+**  
*+regarde dans le vague+*
- 54 CLE **ou c'était- (.) tu as mangé la raclette au restaurant<sub>ç</sub>**
- 55 HEL **non euhm (..) du la maison**
- 56 CLE **à la maison**
- 57 **mais seulement \*ton papa (.) et toi<sub>ç</sub>\***  
*\*geste du doigt > «l'un et l'autre»\**
- 58 HEL **oui**
- 59 CLE **parce que \*ta maman était\* pas là<sub>ç</sub>**  
*\*fait non de la tête\**
- 60 HEL **non**
- 61 CLE **d'accord.**
- 62 **qu'est-ce que tu as fait<sub>ç</sub> (.) pendant tes vacances** 03'41''
- 63 HEL **euhm (4.0) euhm (.) je joue +avec mon chien fanny<sub>ç</sub>+ (..)**  
*+regard > CLE+*
- 64 **pff (.) et regardE des- (.) de télévision (.)**
- 65 **et (..) jouE (..) des vidéo games**
- 66 CLE **mhmh**
- 67 **des jeux vidéos<sub>ç</sub>**
- 68 HEL **jeux videos.**
- 69 CLE **quels- (.) quels jeux vidéos<sub>ç</sub>**
- 70 HEL **euhm (..) euhm (..) mind +craft+ et (.) euhm +over watch+  
*+regard > CLE+* *+regard > CLE+***
- 71 CLE **mhmh**
- 72 HEL **et (..) +fortnite+  
*+regard > CLE+***
- 73 CLE **donc trois différents<sub>ç</sub>**
- 74 HEL **+oui+**  
*+acquiesce de la tête+*
- 75 CLE **trois jeux différents**
- 76 HEL **+(..)+**  
*+acquiesce de la tête+*
- 77 CLE **et donc tu- tu es restée à zurich<sub>ç</sub> (.) pendant tes vacances** 04'33''
- 78 HEL **oui**
- 79 CLE **tout le temps**
- 80 HEL **+(..)+**  
*+acquiesce de la tête+*
- 81 CLE **et euh (.) \*est-ce que tu\* as fait du sport?**  
*\*montre la fiche\**
- 82 HEL **euhm (..) je fais (.) du la +parcours<sub>ç</sub>+  
*+regard > CLE+***
- 83 CLE **\*(..)\***

+acquiesce de la tête+  
 85 HEL et (.) euhm pff (2.0) oui (.) de le foot  
 86 CLE pendant tes vacances?  
 87 HEL oui  
 88 CLE °ouais°  
 89 le- le foot tu fais avec des copains;  
 90 HEL euhm avec mon (.) copain (.) ruben  
 91 CLE à deux?  
 92 HEL non  
 93 CLE vous êtes un- une \*équipe;  
 \*geste circulaire main gauche\*  
 94 HEL à deux  
 95 CLE à deux ah  
 96 et euh (.) est-ce que tu as lu; quelques chose  
 97 HEL +(.)+  
 +regarde dans le vide+  
 98 CLE est-ce que tu as lu (.) des livres:  
 99 HEL ah  
 100 euh (1.0) non je ne- (.) je ne lu pas  
 101 CLE tu lis pas beaucoup; ou tu-  
 102 tu n'aimes pas lire;  
 103 HEL n'aime pas lire  
 104 CLE tu n'aimes pas lire.  
 105 est-ce que tu as écrit? des cartes postales  
 106 HEL euhm (..) euhm (.)  
 107 je (.) écrit de- +de la (.)+ stories hm geschichten  
 +mouvement circulaire main droite+  
 108 CLE mhmh (.) des histoires?  
 109 HEL oui euhm (1.0) avec mon ma- ma maman  
 110 CLE hmhm  
 111 et tu f- donc tu écris des histoires;  
 112 c'est quoi- (.) c'est quoi comme histoires  
 113 HEL euhm  
 114 CLE par exemple  
 115 HEL euhm pff (.) pouh +(4.0)+ une- (.) une grande (..)  
 +regard > plafond+  
 116 une grand +chat;+ (..) et (5.0) une- (..)  
 117 ah euhm (.) un petit +homme.+  
 +regard > CLE+  
 118 CLE aha  
 119 tu- tu écris les histoires en allemand;  
 120 HEL +(2.0)+  
 +regarde dans le vide+  
 121 CLE quand tu \*écris\* (..) tu écris en allemand;  
 \*geste main droite > «écrire»\*  
 122 ou en:- en une autre langue  
 123 HEL +(.)+  
 +regarde interrogatif+  
 124 CLE tu parles grec; aussi hein  
 125 HEL euhm (..) petit  
 126 CLE mais tu \*écris\* le grec aussi ou pas du [tout  
 \*geste de la main > «écrire»\*  
 127 HEL [non  
 128 CLE seulement le parler  
 129 HEL oui  
 130 CLE ouais (.) d'accord  
 131 c'est tout? tes vacances;  
 132 ou tu as fait autre chose (.) de spécial  
 133 HEL non

05'22''

<u>Doctorant</u>	<u>Apprenante</u>	<u>École</u>	<u>Date</u>	<b>HEL 03</b>
Clément Zürn CLE	HEL	Schule Feld Ville de Zurich	12 décembre 2018 3 / complet	

- 01 CLE **HEL**¿ 00'02''
- 02 HEL **oui**¿
- 03 CLE **comment ça va**
- 04 HEL **bien**
- 05 CLE **qu'est-ce que tu as fait**¿ (.) ce weekend
- 06 HEL **euhm** (..) ah euhm (.) mon- ma maman et moi euhm (.) **bricole**E
- 07 CLE **mhmh**
- 08 HEL **euh nei** (.) m'maman (.) **a** **bricole**E
- 09 CLE **vous avez bricolé**¿
- 10 **vous avez bricolé quoi**¿
- 11 HEL **euhm:** (..) **+petits fanny+**  
*+geste deux mains+*
- 12 **fanny euh** (.) mon chien
- 13 CLE **aha**
- 14 HEL **euh** (.) oui.
- 15 CLE **vous \*avez bricolé**¿ (.) **pour** le chien?\*  
*\*fronce les yeux*
- 16 HEL **euhm** (..) saltzteig
- 17 CLE **avec-** mhmh avec la- [la-
- 18 HEL **[saltzteig +figurins+**  
*+accent français exagéré+*
- 19 CLE **ouais**
- 20 HEL **euhm** (..) et (.) oui.
- 21 CLE **et tu as fait le chien** en- en- en [pâte
- 22 HEL [oui
- 23 CLE **ah d'accord**
- 24 HEL **euh n-** (.) noir
- 25 CLE **mhmh**
- 26 **la pâte était noire ou tu as \*peint\***  
*\*mouvement main > «peindre»\**
- 27 HEL **euh:** (.) le pâte noire
- 28 CLE **la \*pâte était noire**¿\*  
*\*acquiesce de la tête\**
- 29 **comment-** comment on fait de la pâte noire
- 30 **tu dois mettre des-** (.) de la couleur dans la pâte¿
- 31 HEL **oui**
- 32 CLE **aha**
- 33 **de-** du- du colorant¿
- 34 HEL **+(1.0)+**  
*+acquiesce+*
- 35 CLE **ah d'accord**
- 36 **et c'est des-** (.) c'est pour des cadeaux de Noël¿ ou:
- 37 HEL **+(..)+**  
*+regard interrogatif+*
- 38 CLE **pourquoi tu l'as-**
- 39 **qu'est-ce que tu \*fais après avec les** (.) **figurines\***  
*\*geste main droite > «tenir un objet»\**
- 40 HEL **+(1.0)+**  
*+regard > CLE, fronce les yeux+*
- 41 CLE **les \*figurines que tu as faite\***  
*\*geste main droite > «tenir un objet»\**
- 42 HEL **+(1.0)+**  
*+regard > CLE, fronce les yeux+*
- 43 CLE **\*tu as fait des figurines**¿ (.) avec de la pâte à **sel**¿\*

- \*geste main droite > «tenir un objet»\*
- 45 HEL oui oui oui [oui oui  
 46 CLE [ouais.  
 47 c'est pour quoi;  
 48 c'est pour qui  
 49 HEL euhm (.) pour m- euh (..) ma famille euhm (.) ma soeu-  
 50 ma deux soirs euh soeurs (.) et mon papa (.) et (..)  
 51 ma (.) grand-maman  
 52 CLE ah d'accord  
 53 c'est des cadeaux (.) pour Noël  
 54 HEL oui  
 55 CLE weihnachtsgeschenke;  
 56 HEL oui  
 57 CLE ah °d'accord°  
 58 et alors qu'est-ce que tu as fait; (.) euh (..) autrement 01'40''  
 59 HEL +(1.0)+  
 +regard interrogatif+  
 60 CLE y'a d'autres choses que tu as fait la semaine passée;  
 61 HEL +(1.0)+  
 +fronce les yeux, interrogatif+  
 62 CLE qu'est-ce que tu as fait (.) d'intéressant  
 63 HEL +(1.0)+  
 +regard interrogatif+  
 64 CLE was hast du (.) sonst gemacht  
 65 HEL euhm: (.) mon euh: (.) mon copain ruben (..) et moi hm  
 66 jouE (.) les (.) vidéo- (..) vidéo jousse  
 67 CLE mhmh  
 68 HEL videospiele  
 69 CLE les jeux  
 70 HEL [jeux  
 71 CLE [jeux vidéo  
 72 HEL euhm et (.) euhm (.) vous avez (..) jouE (.) les foot  
 73 CLE aha  
 74 dehors?  
 75 HEL euh oui oui  
 76 CLE avec la neige;  
 77 HEL oui  
 78 CLE ah.  
 79 et tu as pas fait de (.) \*bonhomme\* de neige  
 \*grand geste circulaire main droite\*  
 80 HEL +(1.0)+  
 +regard interrogatif+  
 81 CLE tu sais ce que c'est un bonhomme de neige  
 82 \*quand on prend la neige et pis on-\*  
 \*mouvement circulaire deux mains\*  
 83 HEL ah euh (.) oui oui  
 84 CLE tu as fait aussi;  
 85 HEL euhm dans une- eh dans (.) euhm (.) le bäckeran+lage+  
 +montre du doigt par la fenêtre+  
 87 CLE aha j'ai vu (.) y'en a beaucoup [ouais  
 88 HEL [oui.  
 89 CLE ah.  
 90 quelle est la chose la plus cool (.) 02'40''  
 91 que tu as faite cette année  
 92 HEL +(1.0)+  
 +regard interrogatif > CLE+  
 93 CLE la chose la plus cool (.) que tu as faite  
 94 HEL +(1.0)+  
 +regard interrogatif > CLE+  
 95 CLE das coolste was du gemacht hast

96 HEL aha euhm  
97 CLE dieses jahr  
98 HEL dies- euh mhm (.) euhm (..) ma maman (.) ruben (.) et moi  
99 euh (2.0) a allE dans- (.) dans une- (.) dans europapark  
100 CLE mhmh  
101 HEL euh oui  
102 euh mon- mon- mon chien (.) euh (1.5) euh a- (.)  
103 a allE danS- (.) dans mon grand-maman  
104 CLE aha  
105 et vous êtes allés en voiture¿  
106 HEL oui  
107 CLE et alors comment c'était  
108 comment- (.) tu peux me raconter le europapark  
109 HEL +(1.0)+  
+regard interrogatif+  
110 CLE tu peux me raconter ce que vous avez fait (.) à europapark  
111 HEL +(1.0)+  
+regard interrogatif+  
112 CLE qu'est-ce que vous avez fait  
113 HEL +(1.0)+  
+regard interrogatif+  
114 CLE vous êtes allés à europapark¿ (.) en voi[ture¿  
115 HEL [oui  
116 CLE et qu'est-ce que vous avez fait  
117 HEL was ich dort gemacht habe  
118 CLE [mhmh  
119 HEL [aha  
120 euhm (.) nous allE f- (.) euh faire dans l- euhm (..)  
121 le blue (..) blue +fire+  
+regard > CLE+  
122 CLE aha  
123 HEL et le silver star  
124 CLE \*(..)\*  
\*acquiesce de la tête\*  
125 HEL et +(.)+ vous avE mangE une- (.) une +fischbrötli+  
+rire+ +accent français exagéré+  
+regard > CLE+  
126 CLE aha (.) un- un sandwich¿  
127 HEL oui  
128 CLE un sandwich avec du poisson¿  
129 HEL oui  
130 et (..) euhm (2.0) oui ja- (.) oui.  
131 CLE c'est le plus cool¿ que tu as fait cette année  
132 HEL oui  
133 CLE ouais  
134 c'était qu- un jour ou plusieurs jours  
135 HEL euhm +(1.0)+ un jour  
+regard > plafond+  
136 CLE un jour  
137 donc vous êtes rentrés aussi (.) le même soir  
138 HEL oui  
139 CLE \*c'ét- (.) c'est en france? ou en allemagne\*  
\*regard > HEL en fronçant les sourcils\*  
140 HEL allemagne  
141 CLE en allemagne.  
142 mais c'est à combien de temps de zurich  
143 HEL oui  
144 CLE c'est à: (.) deux heures¿ (.) trois heures¿  
145 HEL hmm (..) deux heures  
146 CLE ah ça va

147 HEL **oui**

148 CLE **et qu'est-ce que tu vas faire pour noël** 04'40''

149 **pour les prochaines vacances**

150 HEL **+(1.0)+**  
*+regard interrogatif+*

151 CLE **les prochaines vacances?**

152 **la semaine prochaine;**

153 HEL **also was ich in den nächsten ferien; mache**

154 CLE **mhmh**

155 HEL **aha**

156 **euhm (..) dans euh (.) dans le-**

157 **wiihnacht (.) wie heisst es schon wieder**

158 CLE **noël;**

159 HEL **noël (.) euhm (..) euh j'ai- (.) jett- une petit- petit euhm**

160 **fest heisst was**

161 CLE **une fête;**

162 HEL **fête (.) euhm (.)**

163 **avec ma +maman;+ (.) mon papa; (..) ma grand-+maman;+**  
*+regard > CLE+ +regard > CLE+*

164 **et (..) mon- (.) mes (.) deux +soirs- soeurS+**  
*+regard > CLE+*

165 CLE **mhmh**

166 **parce que (.) Noël?**

167 **tu es orthodoxe;**

168 HEL **non non non**

169 CLE **ah non**

170 **donc tu fêtes Noël \*i-\* euh (.) comme nous**  
*\*montre la table de l'index droit\**

171 HEL **oui**

172 CLE **ah d'accord**

173 **parce qu'en grèce Noël c'est (.) \*plus tard;\***

174 *\*geste main gauche > balayage sur la droite\**

175 HEL **+(..)+**  
*+regard interrogatif > CLE+*

176 CLE **non**

177 HEL **ah euh**

178 CLE **c'est le \*même jour\* Noël en grèce; (.) ou c'est plus tard**  
*\*geste main droite > «hacher»\**

179 HEL **+(..)+**  
*+regard interrogatif > CLE+*

180 CLE **noë- en grèce;**

181 HEL **oui;**

182 CLE **noël c'est (.) un peu plus tard qu'ici; non**

183 HEL **oui.**

184 CLE **c'est en janvier;**

185 HEL **mmmh**

186 CLE **tu sais pas (.) quand c'est**

187 HEL **(2.0) oui oui.**

188 CLE **c'est un peu plus tard; hein (.) [il me semble**

189 HEL **[oui**

190 **et pour nouvel an (.) neujahr**

191 HEL **euh [ja**

192 CLE **[silvester (..) qu'est-ce tu vas faire**

193 HEL **euhm (1.0) pff je ne sais pas (.) [also**

194 CLE **[tu sais pas encore**

195 HEL **pff- (..) vous avE- (.) euh euh vous (..) allez-**

196 **vous allE (.) allE à r- (.) euh dans une restaurant**

197 CLE **ah [d'acc-**

198 HEL **[oui.**

199 CLE **très bien**

200           **et après tu iras regarder le (.) feu d'artifice;**  
201 HEL       **oui**  
202 CLE       **ah**  
203           **au bord du lac;**  
204 HEL       **+(1.0)+ oui**  
              *+ferme les yeux+*  
205 CLE       **d'accord (.) super**  
206           **tu te réjouis;**  
207 HEL       **oui**  
208 CLE       **tu te réjouis des vacances;**  
209 HEL       **oui**  
210 CLE       **c'était une année difficile**  
211 HEL       **+(..)+**  
              *+grand acquiescement de la tête+*  
212 CLE       **beaucoup de travail**  
213 HEL       **oui**  
214 CLE       **oui**  
215           **très bien merci beaucoup**

Doctorant	Apprenante	École	Date	HEL 04
Clément Zürn CLE	HEL	Schule Feld Ville de Zurich	22 janvier 2018 4 / complet	

01	CLE	<b>alors (.) HEL</b>		00'05''
02	HEL	<b>oui</b>		
03	CLE	<b>comment ça va;</b>		
04	HEL	<b>bien</b>		
05	CLE	<b>ça va bien;</b>		
06	HEL	<b>oui</b>		
07	CLE	<b>qu'est-ce que tu as <u>fait</u> (..) à Noël</b>		
08	HEL	<b>euhm (9.0)</b>		
09		<b>okay euhm (.) euhm (2.0)</b>		
10		<b>ma +famille;+ et moi</b> <i>+regard &gt; CLE+</i>		
11		<b>euh was heisst +feiern+</b> <i>+regard interrogatif &gt; CLE+</i>		
12	CLE	<b>fêter;</b>		
13	HEL	<b>euhm (.) fête (.) dans mon euh- (..) +mon maison;+</b> <i>+...+</i>		
14	CLE	<b>mhmh</b>		
15	HEL	<b>euhm ma- mon papa (.) ma maman (..) et euhm (2.0)</b>		
16		<b>euhm robin et rachel mon- ma (.) deux soeurs</b>		
17	CLE	<b>mhmh</b>		
18	HEL	<b>euhm (..) oui.</b>		
19	CLE	<b>qu'est-ce que vous fait de spécial;</b>		
20		<b>qu'est-ce que vous avez fait de spécial; comme fête</b>		
21	HEL	<b>mhh (.) euhm (.) nous mangeons euh (.) des (.) trut- tru-</b>		
22		<b><u>truthahn</u> was heisst; das</b>		
23	CLE	<b>ah du- euhm (..)de la <u>dinde</u></b>		
24	HEL	<b>oui</b>		
25	CLE	<b>de la dinde;</b>		
26	HEL	<b>et (.) le yorkshire pudding</b>		
27	CLE	<b>okay;</b>		
28	HEL	<b>euhm oui.</b>		
29	CLE	<b>le yorkshire pu- pudding c'est une tradition anglaise?</b>		
30	HEL	<b>euh oui.</b>		
31	CLE	<b>pouquoi vous faites [une tradition anglais</b>		
32	HEL	<b>[euhm</b>		
33		<b>mes deux soueurs- soeurs euh (..) est (.) anglaises euhm</b>		
34		<b>engländerinnen?</b>		
35	CLE	<b>tes deux soeurs; sont anglaises;</b>		
36	HEL	<b>oui</b>		
37	CLE	<b>ah d'accord donc elles-</b>		
38		<b>elles ont amené le pudding de- d'angleterre;</b>		
39	HEL	<b>oui</b>		
40	CLE	<b>ah</b>		
41		<b>et est-ce que tu as reçu des cadeaux?</b>		
42	HEL	<b>+(2.0)+</b> <i>+regard interrogatif dans le vide+</i>		
43	CLE	<b>*ça c'est des cadeaux*</b> <i>*montre l'image sur la fiche*</i>		
44	HEL	<b>ah</b>		
45	CLE	<b>est-ce que tu as [reçu des cadeaux</b>		
46	HEL	<b>[ah genau genau</b>		
47		<b>euhm; (.) pouhh (2.0) pff</b>		
48		<b>ah (.) euhm (..) euh un cadeau euh (..)</b>		

- 49 mon- ma +maman<sub>ç</sub>+ (..) euhm +offrir+ offri euhm nouvelles  
*+regard > CLE+ +regard intensif > CLE+*
- 50 nouvelles (2.0) chchchch-
- 51 +°ach ich habs vergesse°+  
*+regard intensif > plafond, yeux fermés+*
- 52 CLE des [chaussures<sub>ç</sub>
- 53 HEL [+chaussures+  
*+regard > CLE+*
- 54 CLE des chaussures<sub>ç</sub> aha
- 55 HEL euhm (1.0) et (..) mon- euh ma soeur rachel euh aussi<sub>ç</sub>
- 56 euhm oui.
- 57 euhm (..) mon papa offrir euh (..) une- un nouvel:
- 58 °ach wie heisst das° (..) +drucker<sub>ç</sub>+  
*+regard > CLE+*
- 59 CLE euh (..) une imprimante<sub>ç</sub>
- 60 HEL oui primante
- 61 oui oui
- 62 CLE ah
- 63 HEL euhm (..) oui.
- 64 CLE les chaussures c'était des chaussures de sport<sub>ç</sub>
- 65 ou des chaussures-
- 66 HEL euh oui des chaussures +du sport- sport+  
*+montre sa chaussure gauche+*
- 67 CLE celles-ci ah voilà super (..) cool
- 68 et toi<sub>ç</sub> tu as \*fait\* des cadeaux<sub>ç</sub>  
*\*geste circulaire main gauche\**
- 69 HEL +was ich (..) geschenkt<sub>ç</sub> habe+  
*+regard > CLE+*
- 70 CLE mhmh
- 71 HEL euhm (..) à: (..) ma maman (..) j- euh (..) j'ai offrir mmh
- 72 euhm (..) euhm (1.0) l:es articles de +body shop<sub>ç</sub>+  
*+regard > CLE+*
- 73 CLE \*mhmh\*  
*\*acquiesce de la tête\**
- 74 et (..) à mon papa (..) euhm (1.0)
- 75 j'ai offrir une fritteuse
- 76 CLE wow un beau ca[deau
- 77 HEL [avec mes soeurs et ma maman
- 78 CLE aha
- 79 ton papa fait beaucoup la cuisine<sub>ç</sub>
- 80 HEL oui
- 81 CLE ah
- 82 et qu'est-ce que tu as \*fait pendant les vacances<sub>ç</sub>\* 03'51''  
*\*montre nouvelle fiche\**
- 83 HEL mmmh (..) euhm (..)
- 84 ma maman et moi (..) restE au- (..) au suisse (..) et (..)
- 85 et dans l- euh (2.0) la +maison<sub>ç</sub>+  
*+regard > CLE+*
- 86 CLE mhmh
- 87 HEL euhm pff (..) oui
- 88 +ah+ euhm (..) mon chien et moi euhm (2.0) allons pou- euh  
*+relève brusquement la tête, porte sa main droite à sa bouche+*
- 89 l- euh euh (..) vont (..) euh pour le-
- 90 dans le- le +bäckeranalage+  
*+regard > CLE+ +montre la fenêtre de l'index gauche+*
- 91 CLE mhmh
- 92 HEL et (..) nous (..) nous jouons avec euh le pe- (..) euh
- 93 le petit chien (..) s'app- (..) s'appelle (..) +boutille+  
*+regard > CLE+*

- 94 CLE **okay**
- 95 HEL **euhm (.) oui.**
- 96 CLE **ouais.**
- 97 **ton chien il s'appelle:ç**
- 98 HEL **[+mon?+**  
*+indique sa poitrine de l'index+*
- 99 CLE **[ton chien à toi**
- 100 HEL **eu fanny**
- 101 CLE **ah fanny c'est juste**
- 102 **et qu'est-ce que \*tu as faitç\* (.) pour nouvel an** 05'02''  
*\*montre nouvelle fiche\**
- 103 HEL **ah °okay°**
- 104 **euhm (.) ma mamanç (.) moi et (.) euhm (..) un copain (.)**
- 105 **+pour mamanç+ euhm (.) +fêtentç+**  
*+regard > CLE+ +regard > CLE+*
- 106 CLE **mhmh**
- 107 HEL **dans +la maisonç+**  
*+regard > CLE+*
- 108
- 109 CLE **\*(..)\***  
*\*acquiesce de la tête\**
- 110 **euhm (1.0) oui.**
- 111 CLE **qu- \*qu'est-ce que vous avez faitç\* comme fête**  
*\*hausse légèrement les épaules\**
- 112 **qu'est-ce c'était de spécial**
- 113 HEL **pfff (.) +non.+**  
*+fait non de la tête+*
- 114 CLE **rien de spécial?**
- 115 HEL **non**  
*+fait non de la tête+*
- 116 CLE **une fête normale**
- 117 HEL **oui.**  
*+acquiesce de la tête+*
- 118 CLE **et eu (.) tu es- tu es allée te coucher à quelle heure**
- 119 HEL **+(1.0)+**  
*+regard interrogatif > CLE+ +penche la tête > CLE+*
- 120 CLE **tu es allée te coucher?**
- 121 **tu es allée au lit? (.) à quelle heure**
- 122 CLE **\*à minuit:ç ou à une heureç\* ou à deux heuresç**  
*\*mouvement circulaires sur poignet gauche avec stylo\**
- 123 HEL **wann- wann wir gefeiertç haben**
- 124 CLE **non jusqu'à- jusqu'à quelle heure**
- 125 **à quelle heure tu es allée \*te coucher\***  
*\*deux mais jointes sur oreille droite\**
- 126 HEL **aha wann wir geschlafen haben**
- 127 CLE **\*(..)\***  
*\*acquiesce de la tête\**
- 128 HEL **euhm (.) euhm (2.0) pff (7.0) je ne sais pas**
- 129 CLE **tu sais plus**
- 130 HEL **non**
- 131 CLE **mais est-ce que tu as vu (.) les feux d'artificeç**
- 132 HEL **oui**
- 133 CLE **tu es allée au bord du lacç**
- 134 HEL **euhm (1.0) euhm (1.0) non (..) dans le (.) petit parc**
- 135 CLE **aha**



- 136           **mais les \*grands feux d'artifice\* du lac**  
                   *\*grand geste circulaire bras droit\**
- 137           **ou des petits feux d'artifice**
- 138   HEL       **les petits [feux**
- 139   CLE       **[aha**
- 140   HEL       **oui**
- 141   CLE       **et toi tu as \*fait\* aussi**  
                   *\*geste deux mains > «manettes»\**
- 142   HEL       **non**
- 143   CLE       **non**
- 144           **et qu'est-ce que tu as \*fait\* (.) le weekend dernier**           06'30''  
                   *\*montre nouvelle fiche\**
- 145   HEL       **+pff (1.0)+ euhm (1.0) euhm dans le weekend dernier euhm**  
                   *+regard > plafond+*
- 146           **euhm (1.0) euhm (..) je suis +mal?+ (.)**  
                   *+regard > CLE, fronce les sourcils+*
- 147           **also ich war krank**
- 148   CLE       **tu étais malade;**
- 149   HEL       **oui**
- 150           **euhm (.) un petit grippe**
- 151   CLE       **\*okay\***  
                   *\*acquiesce de la tête\**
- 152   HEL       **et moi- euh et euh ma mam- mon- moi maman**
- 153           **ma maman (3.0) aussi**
- 154   CLE       **okay**
- 155           **donc vous êtes restées à la maison**
- 156   HEL       **oui**
- 157   CLE       **et maintenant ça va mieux**
- 158   HEL       **non**
- 159   CLE       **tu es guérie**
- 160   HEL       **+ (.)+**  
                   *+acquiesce de la tête+*
- 161   CLE       **tu n'as \*plus\* la grippe**  
                   *\*fait non de la tête\**
- 162   HEL       **+ (..)+**
- 163           *+regard interrogatif dans le vide+*
- 164   CLE       **maintenant t'as- maintenant tu vas mieux;**
- 165   HEL       **ah non**
- 166   CLE       **ah**
- 167           **tu as eu la grippe combien de jours;**
- 168   HEL       **+ (..)+**  
                   *+regard interrogatif dans le vide+*
- 169   CLE       **c'était juste \*samedi et dimanche\* ou**  
                   *\*compte sur les doigts\**
- 170   HEL       **aha euhm (..) le samedi et le- le d**
- 171   CLE       **le dimanche**
- 172   HEL       **oui oui**
- 173   CLE       **juste pour le weekend;**
- 174   HEL       **oui**
- 175   CLE       **la grippe pour le weekend;**
- 176   HEL       **+oui+**  
                   *+rire+*
- 177   CLE       **oh c'est pas drôle**
- 178           **okay merci beaucoup**
- 179   HEL       **merci**
- 180   CLE       **ciao**
- 181   HEL       **au revoir**
- 182   CLE       **au revoir**



<u>Doctorant</u>	<u>Apprenante</u>	<u>École</u>	<u>Date</u>	<b>HEL 05</b>
Clément Zürn CLE	HEL	Schule Feld Ville de Zurich	26 mars 2018 5 / complet	

01	CLE	HEL (.) comment ça va;		00'06''
02	HEL	mmh (.) bien		
03	CLE	bien?		
04		qu'est-ce que tu as <u>fait</u> ; (.) ce weekend		
05	HEL	euhm pff		
06		m:es copains ru+ben et luni+ (.) euhm ont alle dans mon- <i>+regard &gt; CLE+</i>		
07		<u>dans</u> ma maison		
08	CLE	mhmh		
09	HEL	et (.) nous- (.) nous avons jouE (.) leS: (..) vidéo games		
10	CLE	mhmh		
11	HEL	euh (..) pour exemple mario kart		
12	CLE	on peut jouer à trois?		
13	HEL	oui		
14	CLE	trois personnes;		
15		c'est avec *des:* <i>*geste main &gt; «manette»*</i>		
16	HEL	contrôler		
17	CLE	des contrôles;		
18		ah oui		
19		et à [ <u>trois</u>		
20	HEL	[dans		
21	CLE	trois personnes;		
22	HEL	oui dans le (.) nintendo switch		
23	CLE	ah d'accord		
24		et euh: (..)		
25		qu'est-ce que tu as fait pendant les dernières vacances		00'57''
26	HEL	euhm (.) also was ich in den letzten ferien gemacht habe		
27	CLE	mhmh		
28	HEL	euhm (..) pff (9.0)		
29	CLE	t'as déjà oublié		
30		tu sais plus		
31	HEL	+oui+ <i>+fait non de la tête+</i>		
32	CLE	*c'est trop loin* <i>*rit*</i>		
33	HEL	+oui+ <i>+acquiesce de la tête+</i>		
34	CLE	et qu'est-ce que tu devais faire (.) pour le français; (.)		01'22''
35		aujourd'hui		
36		c'était quoi les devoirs		
37	HEL	+entschuldigung+ <i>+regard et se penche &gt; CLE+</i>		
38	CLE	les devoirs de français		
39	HEL	euh die euh-		
40	CLE	c'était quoi		
41	HEL	die hausaufgaben ob ich sie gemacht; habe		
42	CLE	mhm		
43	HEL	oui		
44	CLE	qu'est-ce que tu as <u>fait</u> ; (..) comme devoirs		
45	HEL	<u>+was</u> ; (.) waren die hausaufgaben+ <i>+regard &gt; CLE+</i>		
46	CLE	ouais (.) tu as fait quoi		
47	HEL	euhm (..) je dois faire le <u>+texte+</u> euhm (.) +l'amoureuse?+		

48 **euhm et (.) une texte (1.0) euhm un autre texte euhm (1.0)**  
 49 **un cadeau pour maman**  
 50 CLE **un cadeau?**  
 51 HEL **+(1.0)+**  
*+acquiesce de la tête+*  
 52 CLE **et alors qu'est-ce que tu as écrit; (.) dans l'amoureuse**  
 53 HEL **was ich geschrieben habe**  
 54 CLE **qu'est-ce c'était ton texte**  
 55 HEL **euhm (3.0) pff (2.0)**  
 56 **euhm: (..) wie heisst- °also° (.) +über eine frau+**  
*+geste circulaire main droite+*  
 57 **also über-**  
 58 CLE **sur une femme;**  
 59 HEL **sur (.) du femme et, (.) et,**  
 60 **oui.**  
 61 CLE **et qu'est-ce qui lui arrive à cette femme**  
 62 **c'est quoi l'histoire;**  
 63 **c'est une femme (.) qui tombe amoureuse?**  
 64 HEL **oui**  
 65 CLE **qui tombe amoureuse de qui**  
 66 HEL **un autre femme**  
 67 CLE **une autre femme**  
 68 HEL **+(..)+**  
*+acquiesce de la tête+*  
 70 CLE **aha**  
 71 **et elles se rencontrent comment**  
 72 HEL **oui**  
 73 CLE **elles se rencontrent au travail:?. (.) ou euh**  
 74 HEL **euhm (..) oui**  
 75 CLE **au travail**  
 76 **elles travaillent dans la mêm- même bureau**  
 77 HEL **+(.)+**  
*+acquiesce de la tête+*  
 79 CLE **aha**  
 80 **et ça finit bien?**  
 81 HEL **oui**  
 82 CLE **ça finit, (.) c'est un happy end**  
 83 HEL **+(..)+**  
*+acquiesce de la tête+*  
 85 CLE **ah très bien**  
 86 **et (.) les prochaines vacances? qu'est-ce que tu vas faire** 03'06''  
 87 HEL **die nächsten +ferien+ (.) wie ich sie verbringe;**  
*+regard > CLE+*  
 88 CLE **mhmh**  
 89 HEL **euhm (..) je ne sais pas**  
 90 CLE **tu sais pas encore**  
 91 **qu'est-ce que tu aurais (.) envie de faire**  
 92 **+(3.0)+**  
*+regarde dans le vide+*  
 93 CLE **si tu pouvais choisir;**  
 94 **t'as toutes les options**  
 95 **qu'est-ce que tu aimerais faire**  
 96 HEL **euh (.) je vais jouE (..) euh avec (.) mes (.) copains**  
 97 **+oui.+**  
*+hausse les épaules+*  
 98 CLE **ça c'est des vacances cool**  
 99 HEL **+°oui°+**  
*+acquiesce de la tête+*  
 100 CLE **ouais**



<u>Doctorant</u>	<u>Apprenante</u>	<u>École</u>	<u>Date</u>
Clément Zürn CLE	HEL	Schule Feld Ville de Zurich	25 juin 2018 6 / complet

01	CLE	HEL (.) comment ça va?	00'05''
02	HEL	euh pff (.) hmm (3.0) bien:¿	
03	CLE	bien?	
04	HEL	oui	
05	CLE	la dernière fois tu n'étais pas là¿	
06	HEL	+(1.0)+ <i>+regard intensif &gt; CLE+</i>	
07		la dernière fois (..) tu n'étais pas là	
08	HEL	+hm+ <i>+fait non de la tête+</i>	
09	CLE	pourquoi	
10	HEL	pff (.) je ne sais pas euh	
11	CLE	tu étais mala?de	
12	HEL	(5.0) <i>+regarde dans le vide+</i>	
13	CLE	je crois que tu étais malade	
14		mais je sais pas (.) pas sûr	
15	HEL	+(2.0)+ <i>+regarde dans le vide+</i>	
16	CLE	warst du nicht da	
17	HEL	non	
18	CLE	qu'est-ce que tu as <u>fait</u> :¿ (.) ce weekend	00'39'
19	HEL	euh pff (..) ma maman et moi pff (..) regarde le- le foot	
20		et pff (1.0) euh (3.0) oui	
21	CLE	c'est tout¿	
22		qu'est-ce que- qu'est-ce que	
23		qu- euh (.) quelle est ton équipe préférée	
24	HEL	euhm (..) allemand euh (.) euh	
25	CLE	l'allemangne?	
26	HEL	allemagne	
27	CLE	la <u>grèce</u> joue aussi¿	
28	HEL	non	
29	CLE	pourquoi	
30	CLE	ils sont pas dans les (.) sélections¿	
31	HEL	oui	
32	CLE	ils, ils ont, ils ont pas, ils ont perdu les sélection¿	
33	HEL	+(.)+ <i>+acquiesce de la tête+</i>	
34	CLE	ah	
35		donc maintenant c'est *l'Allemagne* <i>*pouce droit en l'air*</i>	
36		ils vont gagner l'Allemagne¿	
37	HEL	+(.)+ <i>+regard interrogatif &gt; CLE+</i>	
38	CLE	ils ont une chance de gagner (.) les allemands	
01	HEL	+(..)+ <i>+hausse les épaules+</i>	
39	CLE	tu sais pas	
40	HEL	non	
41	CLE	euh (.) parce qu'ils ont gagné¿ (.) le dernier match	
42		ils ont perdu¿ un match non¿	
43	HEL	oui?	
44	CLE	les allemands (.) non?	
45	HEL	mmmh je ne sais pas	

- 46 CLE tu sais pas.  
 47 et euh (.)  
 48 qu'est-ce que tu as fait (.) la semaine dernière 01'51''  
 49 HEL euhm (7.0) sorry können sie frage noch mal wiederholen  
 50 ich habe es nöd-  
 51 CLE qu'est-ce, qu'est-ce que tu as fait (.)  
 52 la s- semaine dernière  
 53 HEL semaine?  
 54 CLE woche  
 \*la d-\*
 55 *\*mouvement bras gauche par-dessus l'épaule\**  
 56 HEL ah die letzte woche  
 57 ah: genau  
 58 ah entschuldigung ich war nöd (.) ganz bei der sacht  
 59 also (.) letzte woche  
 60 HEL euhm (3.0) euhm (3.0) euhm (1.0)  
 61 mon copain ruben (.) et moi (.) euhm (2.0) ah: (.)  
 62 ah euhm (.) euh ont (.) jouE euh (.) le basket  
 63 CLE mhmh  
 64 HEL avec ma (.) +cousine;+ (.) émile.  
 65 *+regard > CLE+*  
 66 CLE \*okay\*  
 67 *\*acquiesce de la tête\**  
 68 qui c'est qui a gagné;  
 69 HEL euh (8.0)  
 70 CLE XXX qui a gagné (.) wer hat gewonnen  
 71 HEL ah (.) euh pff  
 72 CLE ou vous avez simplement joué comme ça;  
 73 HEL ruben?  
 74 CLE ruben (.) [okay  
 75 HEL [ruben  
 76 CLE okay.  
 77 et qu'est-ce que tu as fait, est-ce que- 03'15''  
 78 pendant la \*projektwoche\* (.) qu'est-ce que vous avez fait  
*\*geste main gauche\**  
 79 HEL ah: pff (1.0) euhm (1.0)  
 80 also was ich in der projektwoche gemacht; han  
 81 CLE +(.)+  
*\*acquiesce de la tête\**  
 82 HEL euhm (2.0) pff (4.0) euhm je (.)  
 83 also mon (.) mon classe (.)  
 84 CLE mhmh  
 85 HEL euh (..) a: allE dans le +ramserent+  
*+regard > CLE+*  
 86 CLE mhmh  
 87 HEL et pff (.) dans (.) grand maison (.) euh une grande maison  
 88 et (.) nous, (.) nous avons, (.)  
 89 nous avons fait une promenade  
 90 et nous avons allE dans (.) euh (.) hum  
 91 °ach wie heisst die°  
 92 es gibt det so höhlen  
 93 aber mir fällt der name von dere höhlene nit ii  
 94 CLE dans des \*cavernes\*  
*\*grand geste circulaire deux mains\**  
 95 HEL je ne sais pas  
 96 CLE aha  
 97 mais c'étaient des \*cavernes\*  
*\*geste circulaire main droite\**  
 98 vous êtes \*rentrés\* dans les cavernes;  
*\*geste main droite vers l'avant\**

99 HEL oui  
100 et pff (...) euhm (3.0) nous avons (2.0) regardE un +film<sub>2</sub>+  
*+regard > CLE+*

101 CLE hmh  
102 HEL euhm (.) hot tube  
103 CLE okay  
104 HEL en nexflix  
105 CLE mhmh  
106 HEL et (...) oui.  
107 CLE °mhmh°  
108 quels sont tes projets pour les (...) vacances 04'48''  
109 qu'est-ce que [tu vas,  
110 HEL [was ich in den ferien vor<sub>2</sub>habe  
111 CLE +(.)+  
*\*acquiesce de la tête\**

112 HEL euhn pff (.) +je ne sais pas+  
*+rire+*

113 CLE pas de projet  
114 HEL non  
115 tu \*restes à\* zurich  
*\*index droit montre la table\**

116 HEL euh (...) oui  
117 CLE et qu'est-ce que:  
118 qu'est-ce que tu veux faire comme, comme profession<sub>2</sub>  
119 HEL was ich für einen berufswunsch habe  
120 euhm (...) pff  
121 CLE tu as \*plusieurs options\*  
*\*mouvement sacadé deux index en l'air\**

122 HEL hmm (...) mediamati+ker<sub>2</sub>+  
*+regard > CLE+*

123 CLE mhmh  
124 HEL et:  
125 °ah wieso fällt mir der name nôt ii°  
126 was heisst lehrer auf französisch  
127 CLE prof  
128 HEL prof  
129 [oui  
130 CLE [ou  
131 euh (.) ouais prof (.) maître d'école  
132 mhmh  
133 tu ai-, tu aimerais travailler avec les enfant  
134 HEL oui  
135 CLE mhmh  
136 donc avec le \*primaire ou le secon[daire\*  
*\*mouvement deux mains > «options»\**

137 HEL [primaire  
138 CLE primaire  
139 ah d'accord  
140 alors peut-être qu'on va se revoir alors à la (.)  
141 haute (.) haute école, à la pädagogische hochschule  
142 vielleicht sehen wir uns da  
143 HEL ja  
144 oui  
145 CLE okay  
146 pas de projet pour les vacances  
147 HEL non  
148 CLE oh ben ça  
149 okay merci

<u>Doctorant</u>	<u>Apprenante</u>	<u>École</u>	<u>Date</u>	<b>ILE 01</b>
Clément Zürn CLE	ILE	Grünigen	22 septembre 2017 1 / complet	

01	CLE	okay ich werde dir ein paar fragen stellen auf französisch	
02		dann versuchst du so viel zu erzählen wie du kannst	
03		und am ende (..) reden wir wieder ein bisschen deutsch	
04	ILE	mhmh	
05	CLE	ist gut¿	
06		comment tu t'appelle?	00'17''
07	ILE	je m'appelle ILE	
08	CLE	lea	
09		tu peux te présenter?	
10	ILE	euh je suis treize ans¿ (..) et: (2.0) j'habite à: (..) euh	
11		grünigen (1.0) et: (3.0) alles.	
12	CLE	et quelles- quelles langues tu parles	
13	ILE	je parle (..) allemand, (..) italien, et (..) portugais	
14	CLE	mhmh	
15		parce que tes parents sont (..) italiens¿	
16	ILE	mon: père (..) est (..) italien et mon mère est (..)	
17		portugais	
18	CLE	du portugal¿	
19	ILE	+oui+	
		<i>+acquiesce de la tête+</i>	
20	CLE	ah d'accord	
21		lea (..) *qu'est-ce que tu as <u>fait</u> ¿* (..) ce matin (..)	
		<i>*présente première fiche*</i>	
22		avant de venir à l'école	
23	ILE	(3.0) also vor¿ der schule	
24	CLE	mhmh	
25	ILE	je (..) lèvE (..) levE et: (..) fait: (3.0) euhm (..) fait mon	
26		devoir, (..) et puis je mange (..) de pain, (..) oui (..)	
27		je: (..) prends mon sac à dos et mon (2.0) +jaquette+	
		<i>+geste bras droit &gt;</i>	
		<i>«enfiler un habit»+</i>	
		<i>+regard &gt; CLE+</i>	
28	CLE	*ta- ta veste¿*	
		<i>*acquiesce de la tête*</i>	
29	ILE	et (..) je allE à +l'école¿+	
		<i>+regard &gt; CLE+</i>	
30	CLE	mhmh	
31		en- à, (..) tu viens à vélo¿ (..) ou à pied¿	
32	ILE	à vélo	
33	CLE	à vélo (..) °d'accord°	
34		et qu'est-ce que tu as <u>fait</u> ¿ (..) hier soir	
35	ILE	hier: (2.0) °was habe ich gemacht° (1.0)	
36		hier je (..) fais (..) de le devoirs et (..) je me (2.0)	
37		écoutE de la m- musique (..) et: (..) j'ai téléphonE con	
38		mon amie	
39	CLE	mhmh (..) d'accord	
40		et le, le weekend (..) passé¿ qu'est-ce que tu as fait	
41	ILE	je: (2.0) je dormi à la maison de mon amie (..) et: (..)	
42		elle fa une, (1.0) une fête (2.0) et (..) depuis (..)	
43		je: (..) allE à maison	
44	CLE	une fête¿ vous avez (..) dansé	
45	ILE	non une fête de: (1.0) +compleaño+	
		<i>+regard &gt; CLE+</i>	
46	CLE	anniversaire?	
47	ILE	+(..)+	

- 48 CLE *+acquiesce de la tête+*  
**c'était (.) vous \*avez mangé:ç\* (.) vous avez,**  
*\*petit geste circulaire main droite\**
- 49 ILE **nous vous (.) mangE, et: (..) boire, (1.0) et: (.)**  
50 **voir une film,**
- 51 CLE **mhmh**
- 52 ILE **et depuis nous (1.0) avons (..) euhm (1.0) fait du foot**
- 53 CLE **mhmh (.) ok**
- 54 **et alors qu'est-ce que tu as faitç (.) pendant les vacances 03'20''**  
55 **(.) d'été**  
**(2.0)**
- 56 ILE **en vacances je: (1.0) fais: (..) euhm (.)**
- 57 **j'ai vu (.) +j'ai fait con mes- con mon amie (.)+**  
*+regard > CLE-----+*
- 58 **nous a à zurich (.) pour zurichç (.) et: (3.0) je: (2.0)**
- 59 **bin daheim +gsi+ç**  
*+regard > CLE+*  
*+sourire+*
- 60 CLE **tu es \*restée à la maison?\***  
*\*acquiesce de la tête\**
- 61 ILE **+(...)+**  
*+acquiesce légèrement de la tête+*
- 62 CLE **\*tu n'es pas allée en italieç\*  
*\*fait non de la tête\****
- 63 ILE **+non+**  
*+fait non de la tête+*
- 64 CLE **alors qu'est-ce que tu as fait à zurich?**
- 65 ILE **j'ai +faire du shopping+**  
*+regard intensif > CLE+*
- 66 CLE **ah**
- 67 **toutes les \*vacances?\***  
*\*sourire > ILE\**
- 68 ILE **+non+ (2.0) et j'ai faire du shopping et fait du +manger+**  
*+fait non de la tête+ +regard > CLE+*
- 69 **et: je: (1.0) dorm- je restE à la maison de mon (.) +amiS+**  
*+regard > CLE+*
- 70 CLE **\*(...)\*  
*\*acquiesce de la tête\****
- 71 ILE **+(...)+  
+ grand acquiescement de la tête+  
+regard > CLE+**
- 72 CLE **hm**
- 73 **les \*prochaines vacances\* (.) tu vas partir? 04'23''**  
*\*index droit vers l'avant\**
- 74 ILE **euh: (.) je va (..) une semaine para italie, (..)**
- 75 **et depuis (.) euh je fais (..)une fête (..) con monS amis,**
- 76 **(..) et je rester à la maison.**
- 77 CLE **hm**
- 78 **tu as de la famille en italie**
- 79 ILE **oui**
- 80 CLE **dans quelle (.) région (.) dans quelle ville**
- 81 ILE **euh à lecce, (.) et: (..) mon (1.0) mon grand-mère (..)**
- 82 **et mon (.) aunts c'est à italie**
- 83 CLE **mhmh**
- 84 **à lecceç**
- 85 ILE **oui**
- 86 CLE **d'accord.**
- 87 **est-ce que tu as déjà (..)**
- 88 **\*est-ce que tu as déjà (.) eu un accident\* 05'06''**  
*\*présente nouvelle fiche\**
- 89 ILE **oui je (2.0) fais (.) et je (..) also +stegge abegekeit+**



133           **super (.) danke**  
134           **wie fühlst du dich wenn du französisch sprechen muss**  
135    ILE     **ich muss erst überlegen was ich muss sagen**  
136    CLE     **aber du kannst schon viel sagen oder**  
137           **italienisch und portugiesisch was ist die grösste hilfe**  
138           **italienisch oder portugiesisch**  
139    ILE     **potugisisch**  
140    ILE     (acquiesce de la tête)  
141    CLE     **ja (..) warum**  
142    ILE     **es hat viel ähnlichkeit**  
143    CLE     **mehr als mit italienisch**  
144    ILE     (acquiesce de la tête)  
145    CLE     **gut (.) danke**

<u>Doctorant</u>	<u>Apprenante</u>	<u>École</u>	<u>Date</u>	<b>ILE 02</b>
Clément Zürn CLE	ILE	Grünigen	31 octobre 2017 2 / complet	

01 CLE tu peux me redire comment tu t'appelles 00'05''  
02 ILE ILE  
03 CLE c'est i ou i l-  
04 ILE I L E  
05 CLE e  
06 ILE hm  
07 CLE ah  
08 comment ça va;  
09 ILE bien  
10 CLE tu vas bien?  
11 ILE +(..)+  
*+acquiesce de la tête+*  
12 CLE qu'est-ce que tu as fait; (.) hier soir ILE 00'19''  
13 ILE je fais du devoirs per la mathématique (1.0)  
14 et: (2.0) je veux: (..) fait du shopping pour halloween  
15 CLE aha;  
16 tu vas fêter halloween (..) demain?  
17 aujourd'hui ou demain?  
18 ILE +aujourd'hui+  
*+montre la table de l'index droit+*  
19 CLE aujourd'hui  
20 qu'est-ce que tu vas faire;  
21 ILE euh je fais (..) also mit blut im gesicht  
22 CLE aha  
23 ILE et: (..) et puis je va con mon ami (1.0) na: mon maison (.)  
24 et (..) vu une film  
25 CLE regarder un film? ou,  
26 ILE +(..)+  
*+acquiesce de la tête+*  
27 CLE aha  
28 parce que (.) tu vas te déguiser avec le- (.)  
29 avec le sang hein c'-  
30 ILE +(..)+  
31 *+acquiesce de la tête+*  
32 CLE c'est pour une fête? ou c'est pour euh: ,  
33 ILE +(..)+  
34 *+fait non de la tête+*  
35 CLE comme ça.  
36 ILE oui  
37 CLE tu vas rencontrer des gens;  
38 ILE mhmh  
39 CLE toutes les, les gens de l'école;  
40 ILE oui  
41 CLE ah 01:10  
42 qu'est-ce que tu as fait; (.) le weekend dernier  
43 ILE letztes; wochenende  
44 CLE mhmh  
45 ILE euh (5.0) je (2.0) fait du (.) shopping con mon (.) amie  
46 et: (..) je (.) allE à zurich  
47 CLE mhmh  
48 pour faire du shopping?  
49 ILE oui  
50 CLE tu as fait du shopping dans, (.) à quel endroit à zurich  
51 ILE euh: à bahnhofstrasse

- 52 CLE **aha**
- 53 **tu as vu le nouveau magasin (..) de h&m**
- 54 ILE **+(..)+**  
*+fait non de la tête+*
- 55 CLE **le, le nouveau euh (.) hennes & moritz**
- 56 ILE **+(1.0)+**  
*+regarde dans le vide+*
- 57 CLE **tu l'as pas vu**
- 58 ILE **+(..)+**  
*+fait non de la tête+*
- 59 CLE **vous êtes all- (.) dans quel magasin (.) tu es allée**
- 60 ILE **euh: nous avons euh (.) claire's et starbuck's**
- 61 CLE **aha**
- 62 **est-ce que tu as acheté quelque chose?**
- 63 ILE **euh oui de +(..)+ halskette**  
*+main droite montre son cou+*
- 64 CLE **un collier?**
- 65 ILE **+(..)+**  
*+acquiesce de la tête+*
- 66 CLE **deux; colliers**
- 67 ILE **+une+**  
*+index droit vers le haut+*
- 68 CLE **un collier. (..) ah-**
- 69 **euh: (..) chez claire's.**
- 70 **c'est un magasin de bijoux**
- 71 ILE **oui**  
*+acquiesce de la tête+*
- 72 CLE **aha d'accord**
- 73 **et euh:(.) et qu'est-ce que tu as fait pendant tes vacances**
- 74 ILE **euh: (.) j'ai allE con mon famille à italie**
- 75 CLE **mhmh**
- 76 **tu, (.) tu as de la famille en italie**
- 77 ILE **oui**
- 78 CLE **et tu es allée avec euh: (.) tu es allée comment**
- 79 ILE **euh: nous allons euh con (.) +aéroport+**  
*+regard > CLE+*
- 80 CLE **avec l'avion?**
- 81 ILE **+(..)+**  
*+acquiesce de la tête+*
- 82 CLE **c'est, c'est dans quelle euh: (.)**
- 83 **dans quelle région d'italie je m'en rappelle plus**
- 84 ILE **euhm (..) gallipoli**
- 85 CLE **°ah: (.) c'est où gallipali°**
- 86 ILE **c'est: (.) la région du sud**
- 87 CLE **c'est \*en-dessous de:\* naples**  
*\*geste main droite\**
- 88 ILE **oui**
- 89 CLE **c'est euh: (..) euh en sicile; ou euh**
- 90 ILE **oui**
- 91 CLE **d'accord (.) ah;**
- 92 **donc vous allez, vous prenez l'avion; (.) vous avez pris**
- 93 **l'avion;**
- 94 ILE **+(..)+**  
*+acquiesce de la tête+*
- 95 **pour- pour quel; aéroport**
- 96 ILE **euh pour l'aéroport brindisi**
- 97 CLE **ah d'accord**
- 98 **et après vous êtes allés en voiture; ou,**
- 99 ILE **nouS euh (.) prends une voiture (.) et nous allons (.) à**
- 100 **(..)euh: (.) +parabita+**

- +regard > CLE+*
- 101 CLE **parabida c'est,**  
 102 ILE **c'est une ville**  
 103 CLE **d'accord.**  
 104 **et alors euh (.) qu'est-ce que tu as fait en italie** 03'28''  
 105 ILE **nous allons à, (.) +also ans meer+**  
*+geste deux mains plates devant soi+*
- 106 CLE **à la plage?**  
 107 ILE **oui**  
 108 **et (.) nous avons (..) faire du shopping et (1.0)**  
 109 **faire (.) du (.) arbeit**  
 110 CLE **quel tr- quel travail (.) quel type de travail**  
 111 ILE **euh: (.) mon père travaille (.) con (.) +tomates+**  
*+regard > CLE+*
- 112 **et con (1.0) olivenöl**  
 113 CLE **ah: (.) il fait du commerce; de tomates et de:,**  
 114 ILE **+(.)+**  
 115 *+acquiesce de la tête+*  
 116 CLE **des com- tomates (.) \*en conserve;\* (.) ou des tomates,**  
*\*geste deux mains\**
- 117 ILE **euh (..) +sosset+**  
*+geste main droite de haut en bas+*
- 118 CLE **ah: (..) du sugo (.) de tomates**  
 119 ILE **+(..)+**  
*+acquiesce de la tête+*
- 120 CLE **et il, il les importe; en suisse**  
 121 ILE **mhmh**  
 122 CLE **aha de, de, de l'huile d'olive et des tomates**  
 123 ILE **+(..)+**  
*+acquiesce de la tête+*
- 124 CLE **et toi aussi tu dois aussi, (.) tu dois aussi euh (.)**  
 125 **participer; tu dois aussi aider;**  
 126 ILE **mhmh**  
 127 CLE **qu'est-ce que tu as fait alors, qu'est-ce tu dois faire**  
 128 ILE **je: (..) lavE le (.) +tassen+ à la (.) euh (.) au magasin**  
*+regard > CLE+*
- 129 **de me- de mon père**  
 130 CLE **ah d'accord**  
 131 **ici; à zurich; ou en italie**  
 132 ILE **euh (.) +à zurich+**  
*+montre la table de l'index droit+*
- 133 CLE **ah:**  
 134 **et alors (..) \*tu m'as dit que t'es allée en avion;\*** 04'35''  
*\*montre nouvelle fiche\**
- 135 **est-ce que tu as déjà-**  
 136 **est-ce que tu as visité quelque chose (.) en italie**  
 137 ILE **le +coloseum+**  
*+regard > CLE+*
- 138 CLE **donc t'étais aussi à rome?**  
 139 ILE **+(..)+**  
*+acquiesce de la tête+*
- 140 CLE **c'est- (.) pendant les vacances? tu as,**  
 141 ILE **non (.) la (.) vacance de +frühlingsferien+**  
*+regard > CLE+*
- 142 CLE **ah d'accord (.) là tu as visité le, (.) le colisée.**  
 143 **est-ce que tu as vu quelque chose de spécial; (.) pendant**  
 144 **tes vacances ou fait quelque chose de spécial;**  
 145 ILE **+nont+**  
*+fait non de la tête+*
- 146 **je n'ai fait pas (.) quelque chose (..) spécial;**

- 147 CLE **rien de spécial**
- 148 **tu as, tu as de la famille en, (.) en italie**
- 149 ILE **+(..)+**  
*+acquiesce de la tête+*
- 150 CLE **qu- qui habite en italie**
- 151 ILE **euhm (..) mon (..) onkel (2.0) et: (..) mon cousi-**
- 152 **ma cousine**
- 153 CLE **aha**
- 154 **elle elle a aussi ton âge (.) ta cousine**
- 155 **ou elle est plus, plus petite ou plus grande**
- 156 ILE **euh: (.) elle a con âge (.) +euh+ (1.0) vier++zig++**
- 157 *+regard > plafond+ ++regard > CLE++*
- 158 CLE **\*(1.0)\***  
*\*fronce les yeux\**
- 159 ILE **+vierzig+**  
*+regard > CLE+*
- 160 CLE **quarante ans**
- 161 **ah elle est plus \*grande que toi\* alors**
- 162 *\*main droite vers le haut\**
- 163 ILE **+(..)+**  
*+acquiesce de la tête+*
- 164 CLE **ah.**
- 165 **et (.) elle a des enfants;**
- 166 ILE **non**
- 167 CLE **non °pas d'en-°**
- 168 **est-ce que tu as (.) \*écrit des\* cartes postales depuis** 05'39''  
*\*montre l'image sur la fiche+*
- 169 **l'italie**
- 170 ILE **+non+**  
*+fait non de la tête+*
- 171 CLE **est-ce que tu as écrit autre; chose**
- 172 **est-ce que tu \*communiques\* avec tes: (.) tes amis**  
*\*geste de va et vient main droite\**
- 173 ILE **con mon +téléphone+**  
*+regard > CLE+*
- 174 CLE **tu as téléphoné; (.) tu as fait des téléphones;**
- 175
- 176 ILE **+(..)+**  
*+acquiesce de la tête+*
- 177 CLE **pas de, (.) pas de sms;**
- 178 ILE **+(..)+**  
*+fait non de la tête+*
- 179 **+euh:+ peu de tel- de sms**  
*+agite main droite+*
- 180 CLE **aha**
- 181 **et est-ce que tu as (..) fait du sport?** 05'58''
- 182 ILE **non**
- 183 CLE **trop de travail**
- 184 ILE **+(..)+**  
*+acquiesce de la tête et sourit+*
- 185 CLE **+(..)+**  
*+rit+*
- 186 **est-ce que tu as lu (.) quelque chose**
- 187 **tu as lu des livres; ou euh,**
- 188 ILE **mhhh: (.) j'ai lu pas, also ich lese nicht so gern**
- 189 CLE **tu n'aimes pas lire?**
- 190 ILE **+(..)+**  
*+fait non de la tête+*
- 191 CLE **du tout;**
- 192 ILE **+(..)+**

+fait non de la tête+  
 193 CLE **tu lis des fois en italien?**  
 194 ILE [+non+  
 +non de la tête+  
 195 CLE [ou euh:,  
 196 non?  
 197 mais tu parles italien avec euh (.) ta fa[mille  
 198 ILE [oui  
 199 CLE mais pas de lecture  
 200 ILE +(..)+  
 +fait non de la tête+  
 201 CLE c'est trop difficile; ou euh,  
 202 ILE +mhhh:+ un peu  
 +agite les deux mains de gauche à droite+  
 203 es ist, (.) es ist schon schwierig aber,  
 204 CLE mais tu n'aimes pas beaucoup lire  
 205 ILE +(..)+  
 206 +fait non de la tête+  
 207 CLE non  
 208 ILE non  
 209 CLE tu préfères la télévision  
 210 ILE +oui+  
 +bruit vient du plafond, regard > plafond+  
 211 CLE \*oops\*  
 \*rit\*  
 212 okay;  
 213 et les \*prochaines vacances\* tu sais déjà ce que tu vas 06'38''  
 214 \*main droite montre vers l'avant\*  
 215 faire  
 216 ILE mhhh: (..) je va à (..) dubai  
 217 CLE ah:; (.) ah tu me raconteras ça la prochaine fois alors  
 218 super merci beaucoup  
 219 au revoir

<u>Doctorant</u>	<u>Apprenante</u>	<u>École</u>	<u>Date</u>	<b>ILE 03</b>
Clément Zürn CLE	ILE	Grünigen	19 janvier 2018 3 / complet	

01	CLE	<b>euh: (..) ILE</b>	00'10''
02	ILE	<b>[hm</b>	
03	CLE	<b>[c'est juste;</b>	
04		<b>comment ça va</b>	
05	ILE	<b>bien</b>	
06	CLE	<b>bien?</b>	
07	ILE	<b>mhmh</b>	
08	CLE	<b>qu'est-ce que tu as <u>fait</u>; (.) *euh à Noël* ILE</b> <i>*présente nouvelle fiche*</i>	00'18''
09	ILE	<b>je: (4.0) also ich habe nüt gemacht</b>	
10	CLE	<b>t'as rien fait du tout?</b>	
11	ILE	<b>+(..)+</b> <i>+fait non de la tête+</i>	
12		<b>tu n'as pas <u>fêté</u>; Noël</b>	
13	ILE	<b>oui mais mon famille (..) fait les vacances (..) dans notre</b>	
14		<b>maison</b>	
15	CLE	<b>mhmh</b>	
16	ILE	<b>et: (2.0) +et puis+ nous (..) alle (..) à maison et puis</b> <i>+hausse les épaules+</i>	
17		<b>je vais dormir (.) °also°</b>	
18	CLE	<b>mhmh</b>	
19		<b>ta maison ici; (.) à:</b>	
20	ILE	<b>+(..)+</b> <i>+acquiesce de la tête+</i>	
21	CLE	<b>et puis la fête; de Noël (.) tu as rien fait</b>	
22	ILE	<b>+mhmh+</b> <i>+acquiesce de la tête+</i>	
23	CLE	<b>tu as reçu des cadeaux?</b>	
24	ILE	<b>oui</b>	
25	CLE	<b>qu'est-ce que tu as reçu comme cadeaux</b>	
26	ILE	<b>euh (..) +watch+</b> <i>+montre son poignet droit+</i>	
27	CLE	<b>une montre</b>	
28	ILE	<b>et: (..) de l'argent</b>	
29	CLE	<b>*(..)*</b> <i>*acquiesce de la tête*</i>	
30	ILE	<b>+(3.0)+</b> <i>+regarde dans le vide+</i>	
31	CLE	<b>et est-ce que toi tu as fait des cadeaux</b>	
32	ILE	<b>non.</b>	
33	CLE	<b>non.</b>	
34		<b>tu as- tu as des frères et soeurs?</b>	
35	ILE	<b>oui (.) une petite soeur</b>	
36	CLE	<b>une petite soeur</b>	
37		<b>et tu lui a pas; fait de cadeau</b>	
38	ILE	<b>+(..)+</b> <i>+fait non de la tête, l'air légèrement dégoûté+</i>	
39	CLE	<b>et le, la, la <u>fête</u> de Noël vous avez fait quelque chose de</b>	
40	ILE	<b>spécial;</b>	
41	CLE	<b>mhh non</b>	
42	CLE	<b>non (.) rien de spécial.</b>	
43		<b>et pend- pendant les vacances alors qu'est-ce que tu as</b>	
44	ILE	<b><u>fait</u>; de spécial</b>	
44	ILE	<b>hm: j'ai alle à +zurich,+ (1.0) et je (..) alle au ki-</b>	

*+regard > CLE+*

au cinéma,

45 CLE **mhmh**

46 ILE **et: (.) °was habe ich noch gemacht°**

47 **j'ai faire du +ski+**  
*+regard > CLE+*

48 CLE **t'as été faire du ski¿**

49 **tu as été faire du ski où**

50 ILE **à flumserberg**

51 CLE **aha**

52 **avec qui**

53 ILE **avec mon père et ma soeur**

54 CLE **aha**

55 **et tu fais du ski¿ ou du snowboard**

56 ILE **ski**

57 CLE **du ski¿**

58 **le snowboard c'est plus à la mode**

59 ILE **+(.)+**  
*+fait non de la tête+*

60 CLE **personne fait du snowboard**

61 ILE **+(..)+**  
*+fait non de la tête d'un air légèrement dégoûté+*

62 CLE **\*(..)\***

63 **\*rit\***

64 **tes parents? (.) non**

65 ILE **non.**

66 CLE **non.**

67 ILE **tout le monde fa ski**

68 CLE **tout le monde fait du ski**

69 **d'accord**

70 **et (.) à zurich qu'est-ce que tu as fait quand tu es allée à 02'16''**

71 **zurich**

72 ILE **je (.) alle au cinéma con mon, (.) mon famille (..)**

73 **et depuis (.) nous allons manger**

74 CLE **mhmh**

75 ILE **+(..)+**  
*+acquiesce de la tête+*  
*+regard > CLE+*

76 CLE **tu as vu quoi comme film**

77 ILE **star wars**

78 CLE **ah (.) c'était bien?**

79 ILE **+mhmh+**  
*+acquiesce de la tête+*

80 CLE **et alors qu'- est-ce que tu as \*fait quelque chose de\* 02'34''**  
*\*présente nouvelle fiche\**

81 **spécial¿ (.) pour (.) euh le (.) nouvel an**

82 ILE **euh: (.) je: (1.0) vu une film avec mon famille (.) dans**

83 **(..) la +maison+**  
*+regard > CLE+*

84 CLE **mhmh**

85 ILE **et nous mangE (1.0) de pizza,**

86 **+ja.+**  
*+hausse les épaules+*

87 CLE **c'était bien?**

88 ILE **+(..)+**

89 *+acquiesce de la tête+*

90 CLE **et tu te réjouis de l'année deux mille dix-huit?**

91 ILE **euh: +was heisst das+**  
*+regard > CLE+*

92 CLE **deux mille dix-huit \*c'est la nouvelle année\***

- \*main droite arrondie montre la table\**
- 93 ILE +(..)+  
94 *+regard > CLE+*
- 95 CLE **euh: zweitausendachtzehn**  
96 CLE **tu te réjouis? (.) tu as des projets?**  
97 ILE **+non+**  
*+fait non de la tête+*
- 98 CLE **pas de projet spécial**  
99 ILE +(..)+  
100 *+fait non de la tête+*
- 101 CLE **pour l'école;**  
102 ILE +(..)+  
103 *+fait non de la tête+*
- 104 CLE **rien de spécial.**  
105 **qu'est-ce que tu as fait;** (..) euh (..) **\*le weekend dernier\*** 03'18''  
*\*présente nouvelle fiche\**
- 106 ILE **je (.) fait des devoirs, (..) et: (3.0) euh (.) deux mon,**  
107 **deux de mon s^amis (.) alle dans mon (.) maison,**  
108 **et nous (..) euh: +film+**  
*+regard > CLE+*
- 109 CLE **tu vois beaucoup de films?**  
110 ILE +(..)+  
*+acquiesce de la tête+*
- 111 CLE **en- sur une, (.) au, (.) sur euh (.) une vidéo; ou euh**  
112 ILE **sur netflix**  
113 CLE **aha**  
114 **et c'était quoi comme film**  
115 ILE **euh: (..) +silent hill+**  
*+regard > CLE+*
- 116 CLE **a[ha**  
117 ILE **[c'est une horrofilm**  
118 CLE **aha**  
119 **et c'est quoi l'histoire;**  
120 ILE **euh: (.) c'est une, (1.0) +petit+ (..)**  
*+main droite sur le côté à hauteur d'lm+*
- 121 **also ein kleines mädchen et (.) elle (..) c'est mort**  
122 CLE **mhmh**  
123 ILE **et (1.0) toujours elle, (1.0) sie bringt immer öpper um**  
124 CLE **\*elle [quoi;\***  
*\*se penche > ILE\**
- 125 ILE **sie bringt immer jemand um**  
126 CLE **elle \*tue\* des gens**  
*\*écarquille les yeux\**
- 127 ILE +(..)+  
*+acquiesce de la tête+*
- 128 CLE **que- comment elles les tue**  
129 ILE **+gar nüt+**  
*+hausse des épaules+*
- 130 CLE **tout- tout \*à coup ils sont morts\* et on sait pas pourquoi;**  
*\*deux mains écartées sur les côtés\**
- 131 ILE **also sie kommt so ins zimmer und dann (.) zieht sie die**  
132 **leute an (.) et depuis leS,**  
133 CLE **pis après ils sont morts.**  
134 ILE **mhmh**  
135 CLE **un bon film;**  
136 ILE +(..)+  
*+acquiesce de la tête+*
- 137 CLE **et c'est tout ce que tu as fait ce weekend;**  
138 ILE **+mhmh+**  
*+acquiesce de la tête+*

139 CLE **et le weekend qui vient (.) qu'est-ce que tu (.) as comme**  
140 **projets**  
141 ILE **je: (.) allE con mon père (.) à (.) Italie**  
142 CLE **aha (.) pour le weekend?**  
143 ILE **mhmh**  
144 CLE **voir ta famille**  
145 ILE **non.**  
146 CLE **non.**  
147 **où en italie**  
148 ILE **au rimini**  
149 CLE **aho (.) c'est loin**  
150 ILE **+(..)+**  
*+acquiesce de la tête+*  
151 CLE **vous allez comment (.) en avion?**  
152 ILE **euh oui**  
153 CLE **ah d'accord**  
154 **juste deux jours**  
155 ILE **+(..)+**  
*+acquiesce de la tête+*  
156 CLE **il fait chaud à rimini?**  
157 ILE **hmh**  
*+fait non de la tête+*  
158 CLE **\*non\***  
159 **\*rit\***  
160 **très bien (.) merci beaucoup**  
161 **[au revoir**  
162 ILE **[au revoir**

<u>Doctorant</u>	<u>Apprenante</u>	<u>École</u>	<u>Date</u>	<b>ILE 04</b>
Clément Zürn CLE	ILE	Grünigen	13 avril 2018 4 / complet	

01	CLE	comment ça va ILE	00'11''
02	ILE	bien	
03	CLE	ça va bien	
04	ILE	oui	
05	CLE	qu'est-ce que tu as fait ce matin;	
06	ILE	je (.) mangE une <i>++banane,*+</i> <i>+regard &gt; CLE+</i>	
	CLE	<i>*acquiesce de la tête*</i>	
07	ILE	et <i>+depuis+</i> je (.) <i>++allE à l'école.++</i> <i>+regard &gt; plafond+ ++regard &gt; CLE++</i>	
08	CLE	mhmh	
09	ILE	tu viens à l'école comment;	
10	ILE	avec pied	
11	CLE	à pied;	
12	ILE	tu mets combien de temps	
13	ILE	ich habe die frage nicht verstanden	
14	CLE	<u>combien de temps</u> tu <u>mets</u> (.) venir à l'école	
15	ILE	<i>+ (.) +</i> <i>+pas de réaction, regarde devant soi+</i>	
16	ILE	dix minutes; ou euh	
17	ILE	euh: (.) avec le vélo deux minutes (.) et avec pied (..)	
18	ILE	dix minutes	
19	CLE	dix minutes ok.	
20	ILE	tu viens <i>*des fois à vélo et des fois (.) à pied*</i> <i>*mouvement main gauche de gauche à droite*</i>	
21	ILE	non	
22	CLE	toujours à pied;	
23	ILE	mhmh	
24	CLE	ouais d'accord.	
25	ILE	qu'est-ce que tu as fait hier soir?	00'48''
26	ILE	je: (1.0) °was habe ich gemacht° (5.0)	
27	ILE	je faire de (..) devoirs,	
28	CLE	mhmh	
29	ILE	et (1.0) pff (.) j'ai vu une film	
30	CLE	qu'est-ce que tu as vu comme film;	
31	ILE	une horror film	
32	CLE	aha	
33	ILE	c'était quoi l'histoire	
34	ILE	de: (..) butterfly film (..) c'est de (.) papillons,	
	CLE	mhmh	
35	ILE	qui mangent les personnes	
36	CLE	ah (.) donc des <i>*grands*</i> papillons; <i>*grand geste circulaire deux mains*</i>	
37	ILE	<i>+ (..) +</i>	
38	ILE	<i>+acquiesce de la tête+</i>	
39	CLE	et ça se finit (..) euh <u>bien</u> ; (.) ou ça se finit mal	
40	ILE	euh <i>+hausse les épaules+</i>	
41	CLE	ni bien ni <i>*mal*</i> <i>*rire*</i>	
42	ILE	mhmh	
43	CLE	qu'est-ce que tu as fait le weekend passé;	01'34''
44	ILE	je (.) allE au zurich, (..) avec mon amie, (2.0)	
45	ILE	et depuis (..) je (.) allE à (..) maison (.) de mon amie,	

46 ja.  
47 CLE et qu'est-ce que vous avez fait (.) dans sa maison  
48 ILE nous mangE de z'nacht  
49 CLE aha  
50 +(.)+ et depuis j'ai allE (..) à mon maison,  
*+rire+*  
51 CLE et alors qu'est-ce que vous avez fait à zurich  
52 ILE nous (.) mangE (.) de (..) +chinoisch;  
*+regard interrogatif > CLE+*  
53 CLE chinois;  
54 ILE et depuis je (.) nous^allons à (.) au +lac;  
*+regard > CLE+*  
55 CLE mhmh  
56 tu aimes bien la cuisine chinoise?  
57 ILE +(.)+  
*+acquiesce+*  
58 CLE et le les, les dernières vacances qu'est-ce que tu as fait 02'19''  
59 ILE +(.)+  
*+regarde dans le vide+*  
60 CLE tu te rappelles de tes vacances;  
61 ILE nüt  
62 CLE rien;  
63 ILE +(.)+  
*+fait non de la tête+*  
64 CLE tu es restée à zurich  
65 ILE +(.)+  
*+acquiesce de la tête+*  
66 et tu as rien fait  
67 ILE non  
68 CLE rien de spécial.  
69 qu'est-ce que tu devais faire comme devoirs; (.) hier 02'33''  
70 ILE jE fait de devoirs (.) de anglais  
71 CLE qu'est-ce que tu devais faire en anglais  
72 ILE euh (.) +je écrit+ de: (..) ++sätze++  
*+main droite > «écrire»+ ++regard > CLE++*  
73 CLE mhmh (..) des phrases;  
74 sur quoi; (.) c'est quoi le thème;  
75 ILE euhm (..) also (..) grammatiksätze  
76 CLE aha  
77 y avait pas de thème spécial;  
78 ILE non  
79 CLE simplement des phrases  
80 ILE +(.)+  
*+acquiesce+*  
81 CLE et en français qu'est-ce que vous faites  
82 dans les cours de français (..) c'est quoi le thème  
83 ILE euhm (..) euhm (.) thème de requin  
84 CLE du requin?  
85 et vous avez vu le film (.) sur le requin;  
86 ILE +(.)+  
*+acquiesce+*  
87 CLE c'était difficile à comprendre; pour toi; (.)  
88 ou c'est- [ça va  
89 ILE [hm (.) non  
90 CLE tu comprends bien;  
91 ILE mhmh  
92 CLE c'était un film (..) difficile?  
93 ILE +(.)+  
*+fait non de la tête+*  
94 non



147 CLE **\*hmm?\***  
*\*se penche vers ILE\**

148 ILE **lagotto**

149 CLE **ah \*je connais pas\***  
*\*fait non de la tête\**

150 ILE **c'est de italie**

151 CLE **d'accord**

152 **il est d'quelle couleur**

153 ILE **euh (.) blanche**

154 CLE **il est \*grand\* ou euh**  
*\*montre de la main gauche une hauteur de 1m du sol\**

155 ILE **non +c'est petit+**  
*+montre de la main droite une hauteur de 30cm du sol\**

156 CLE **ah un petit chien**

157 **d'accord**

158 **et est-ce que tu as des projets pour tes prochaines** 04'51''

159 **vacances**

160 ILE **je restE à la maison (..) parce que mon père (.)**

161 **avec de (.) arbeit**

162 CLE **mhmh**

163 ILE **ja.**

164 CLE **donc tu, tu sais- tu vas rester tu vas faire des choses**

165 **spéciales;**

166 ILE **non**

167 CLE **rien de spécial de prévu.**

168 **c'est loin encore**

169 ILE **+(..)+**  
*+acquiesce+*

170 CLE **ok (.) merci beaucoup**

171 **[au revoir**

172 ILE **[au revoir**

<u>Doctorant</u>	<u>Apprenante</u>	<u>École</u>	<u>Date</u>	<b>ILE 05</b>
Clément Zürn CLE	ILE	Grünigen	18 mai 2018 5 / complet	

01	CLE	<b>euh: (2.0) ILE</b>	00'04''
02	ILE	+(..)+ <i>+acquiesce+</i>	
03	CLE	<b>comment ça va ILE</b>	
04	ILE	<b>bien</b>	
05	CLE	<b>ça va bien?</b>	
06	ILE	+(..)+	
07		<i>+acquiesce+</i>	
08	CLE	<b>qu'est-ce que tu as fait (.) pendant tes vacances</b>	
09	ILE	<b>euhm (5.0) je restE à la maison</b>	
10	CLE	<b>hmh</b>	
11	ILE	<b>et: (.) ja</b>	
12	CLE	<b>rien de spécial?</b>	
13	ILE	+(..)+ <i>+fait non de la tête+</i>	
14	CLE	<b>tu es allée à londres;</b>	
15	ILE	<b>+was heisst das+</b> <i>+fronce le nez+</i>	
16	CLE	<b>london</b>	
17	ILE	<b>ah: (.) non</b>	
18	CLE	<b>parce que *tu as* (..) sur ta veste [c'est marqué londres</b> <i>*montre son dos de la main droite*</i>	
19	ILE	[ah	
20		<b>non c'est de mon père</b>	
21	CLE	<b>ah d'accord</b>	
22		<b>est-ce que tu peux me raconter (.) une journée typique</b>	
23		<b>de tes vacances</b>	
24	ILE	<b>hmm: (1.0) je restE à mon lit (..) et (5.0) +euh+</b> <i>+rire nerveux+</i>	
25	CLE	<b>toute la journée tu es restée au lit?</b>	
26	ILE	<b>ja</b>	
27	CLE	<b>toute la journée</b>	
28	ILE	<b>et je (2.0) also ich lug netflix</b>	
29	CLE	<b>tu as regardé des films;</b>	
30	ILE	+(..)+ <i>+acquiesce+</i>	
31	CLE	<b>qu'est-ce que tu, tu as regardé comme film</b>	
32	ILE	<b>je regarde euh (.) river day</b>	
33	CLE	<b>mhmh</b>	
34		<b>qu'est-ce que c'est comme histoire;</b>	
35	ILE	<b>oui</b>	
36	CLE	<b>[c'-</b>	
37	ILE	<b>[c'est: (.) de: (1.0) élèveS qui +(2.0)+</b> <i>+geste saccadé main droite+</i>	
38		<b>also es ist so ein krimi</b>	
39	CLE	<b>aha qui- qui- qui euh- (.) qui jouent à la police;</b>	
40		+(..)+ <i>+acquiesce+</i>	
41		<b>qui cherchent des: (1.0) y a des <u>crimes</u>?</b>	
42	ILE	+(..)+ <i>+acquiesce+</i>	
43	CLE	<b>c'est vrai?</b>	
44		+(..)+ <i>+acquiesce+</i>	

45 **y a des morts?**  
46 ILE **mhmh**  
47 CLE **ah oh là là**  
48 **et c'est de, c'est \*des épisodes;\* (.) c'est une série;**  
49 *\*mouvements saccadés main gauche sur la table\**  
50 ILE **oui**  
*+acquiesce+*  
51 CLE **et tu as tout regardé;**  
52 ILE **mhmh**  
53 CLE **oh:**  
54 **y'en a d' - y'en a d'autres encore**  
55 ILE **euh non**  
56 CLE **non**  
57 **c'est tout ce que tu as fait**  
58 ILE **+mhmh+**  
*+rire+*  
59 CLE **\*pendant deux semaines\***  
*\*rire\**  
60 ILE **+ (..) +**  
*+acquiesce+*  
61 CLE **tu devais faire des devoirs**  
62 ILE **non.**  
63 CLE **non.**  
64 **et alors qu'est-ce que tu as fait cette semaine (.)**  
65 **à l'école**  
66 ILE **je fais de mes devoirs et: (..) je fais de (..) de tests**  
67 CLE **mhmh**  
68 **qu'est-ce que tu as fait comme test**  
69 ILE **une test de mathé (.) et une test de (1.5) allemand**  
70 CLE **mhmh**  
71 **et qu'est-ce que vous deviez faire pour l'allemand;**  
72 ILE **hmm (..) leseverstehen**  
73 CLE **mhmh**  
74 **avec des questions;**  
75 ILE **+ (..) +**  
*+acquiesce+*  
76 **et qu'est-ce que vous faites en français; (.) maintenant**  
77 ILE **euh: (..) nous fait une plakat de (.) animaux**  
78 CLE **\* (..) \***  
*\*acquiesce\**  
81 ILE **comme un, (..) je fais de lion**  
82 **ja**  
83 CLE **et alors qu'est-ce que tu peux me dire (.) sur le lion**  
84 ILE **euh: (..) +ich weiss es nöd+**  
*+rire, main droite sur son oeil+*  
85 CLE **qu'est-ce que c' - (.) qu'est-ce que c'est comme animal**  
86 ILE **alors il mange de (.) viande**  
87 CLE **mhmh**  
88 ILE **et: (1.5) il habite dans (.) la savane**  
89 **nein**  
90 **mal**  
91 CLE **ouais**  
**en afrique dans la savane**  
92 **+ (..) +**  
*+acquiesce+*  
94 CLE **et euhm: (1.0) c'est tout ce que tu sais**  
95 ILE **+ja+**  
*+rire+*  
96 CLE **t'as marqué \*beaucoup de choses\* sur l'affiche**  
97 *\*geste circulaire main droite, regard suit la main\**

98 ILE +(..)+  
 99 *+acquiesce en riant+*  
 100 CLE **tout oublié**  
 101 ILE **mhmh**  
 102 CLE **est-ce que tu as eu un test de français**  
 103 ILE **euh: non**  
 104 CLE **vous allez \*encore avoir\* un test**  
 105 *\*petit geste circulaire main droite\**  
 106 ILE +(..)+  
 107 *+acquiesce+*  
 108 CLE **quand**  
 109 ILE **euh: (.) je ne sais pas ma (..) euh nous fais une test**  
 110 **de (..) °grammatik°**  
 111 CLE **de grammaire**  
 112 ILE +(..)+  
 113 *+acquiesce+*  
 114 CLE **d'accord.**  
 115 **et qu'est-ce que tu vas faire pendant tes vacances d'été** 03'43''  
 116 ILE **also welli; ferien**  
 117 CLE **sommerferien**  
 118 ILE **euh: (..) je (.) allE une semaine à zurich,**  
 119 CLE +(..)+  
 120 *+acquiesce+*  
 121 ILE **et depuis (..) je restE à la maison,**  
 122 CLE **mhmh**  
 123 ILE **+oui+**  
 124 *+regard > CLE+*  
 125 CLE **tu fais, tu fais du sport; aussi**  
 126 ILE **non**  
 127 CLE **pas de sport.**  
 128 ILE +(..)+  
 129 *+fait non de la tête+*  
 130 CLE **et t'as des autres- d'autres hobbies**  
 131 ILE **non**  
 132 CLE **pas de hobbies**  
 133 ILE **non**  
 134 CLE **l'école (..) et netflix**  
 135 ILE +(..)+  
*+acquiesce en riant+*  
 136 CLE **okay**  
 137 **je me rappelle plus tu as des frères et soeur;**  
 138 ILE **un petit soeur**  
 139 CLE **une petite soeur**  
 140 ILE **qui s'appelle comment;**  
 141 ILE **stella**  
 142 CLE **aha**  
 143 **très bien (.) merci beaucoup**  
 144 **[au revoir**  
 145 ILE **[au revoir**

<u>Doctorant</u>	<u>Apprenante</u>	<u>École</u>	<u>Date</u>	<b>ILE 06</b>
Clément Zürn CLE	ILE	Grüningen	29 juin 2018 6 / complet	

01	CLE	<b>toi c'est gina</b>		00'10''
02	ILE	<b>+(1.0)+ ILE</b> <i>+fait non de la tête+</i>		
03	CLE	<b>*ILE*</b> <i>*rire*</i>		
04		<b>comment ça va ILE</b>		
05	ILE	<b>bien</b>		
06	CLE	<b>ça va bien?</b>		
07		<b>qu'est-ce que tu as <u>fait</u> (.) ce matin</b>		00'17''
08	ILE	<b>je: (.) fais (.) de mon devoirs de mathématique et je (..)</b>		
09		<b>fais une test</b>		
10	CLE	<b>*aha*</b> <i>*acquiesce*</i>		
11		<b>de mathématiques?</b>		
12	ILE	<b>euh non (.) de français</b>		
13	CLE	<b>et c'est <u>quoi</u> le test de français</b>		
14	ILE	<b>euh (.) leseverstehen</b>		
15	CLE	<b>aha</b>		
16		<b>et c'est sur quoi;</b>		
17	ILE	<b>sur le (.) euh: (..) hecht</b>		
18	CLE	<b>un brochet</b>		
19	ILE	<b>oui</b>		
20	CLE	<b>et ça, ça raconte (.) comment (.) qu'est-ce que le brochet</b>		
21		<b>mange; (.) ou bien</b>		
22	ILE	<b>+(..)+</b> <i>+acquiesce+</i>		
23	CLE	<b>et c'est difficile;</b>		
24	ILE	<b>+non+</b>		
25		<i>+fait non de la tête+</i>		
26	CLE	<b>t'es *en train d'écrire* maintenant?</b> <i>*montre la direction de la salle de classe de l'index*</i>		
27	ILE	<b>+(..)+</b> <i>+acquiesce+</i>		
28	CLE	<b>ah (..) okay</b>		
29		<b>et qu'est-ce que tu as fait le weekend passé;</b>		
30	ILE	<b>je: (..) +°was habe ich gemacht°+ (3.0)</b> <i>+regard &gt; plafond+</i>		
31		<b>j'ai +allE à badi+</b> <i>+regard &gt; CLE+</i>		
32	CLE	<b>mhmh</b>		
33	ILE	<b>et: (..) je (.) +allE au travailler+</b> <i>+regard &gt; CLE+</i>		
34	CLE	<b>tu es allée travailler?</b>		
35	ILE	<b>+(..)+</b>		
36		<i>+acquiesce de la tête+</i>		
37	CLE	<b>qu'est-ce que tu fais comme travail;</b>		
38	ILE	<b>je: allE tous +le (5.0)+ ++euh (1.0) Sonntag++</b> <i>+regard &gt; plafond+ ++compte sur ses doigts++</i>		
39	CLE	<b>tous les dimanches?</b>		
40	ILE	<b>euh (.) de kellnerin</b>		
41	CLE	<b>aha; (..)</b>		
42		<b>dans un, dans un bar? dans un bistrot? dans un café?</b>		
43	ILE	<b>dans le café de mon père</b>		
44	CLE	<b>ah d'accord (..)</b>		

- 45 **et tu fais combien de, (.) combien d'heures**
- 46 ILE **hm (1.0) de: neuf heures (1.0) bis (..) +cinq ou six heures+**  
*+regard > CLE+*
- 47 CLE **okay (.) \*ah des longues journées\* (..)**  
*\*hoche la tête\**
- 48 **comme ça tu fais \*un peu d'argent?\***
- 49 ILE **+(.)+**
- 50 *+acquiesce de la tête*  
*+sourire*
- 51 CLE **pour acheter quoi?**
- 52 ILE **eh de (..) +cent+**  
*+regard > CLE+*
- 53 CLE **\*des?\***  
*\*plisse les yeux\**
- 54 ILE **+cent (.) hundred+**  
*+regard intensif > CLE+*
- 55 CLE **\*hm?\***  
*\*plisse les yeux\**
- 56 ILE **+hundred+**  
*+reg intensif > CLE+*
- 57 CLE **\*aha\* (.) mais \*qu'est-ce que tu fais avec, (.)**  
*\*acquiesce\* \*petit geste circulaire main droite\**
- 58 ILE **[aha**
- 59 CLE **[pour faire quoi avec l'argent**
- 60 ILE **euh: (.) +also für was ich es bruch?+**  
*+regard > CLE+*
- 61 CLE **hmhm (1.0) ou bien \*tu le mets à la banque;\***  
*\*mouvement main droite vers l'avant\**
- 62 ILE **+non+**  
*+fait non de la tête+*
- 63 CLE **\*non;\***  
*\*rire\**
- 64 ILE **pour (..) euh (.) was heisst schon wieder +kaufen+**  
*+regard > CLE+*
- 65 CLE **pour \*acheter;\***  
*\*acquiesce\**
- 66 ILE **pour achetE une (.) nouveau (..) +handy**  
*+regard > CLE*
- 67 CLE **\*ah d'accord\* (.) oui ça c'est, (.)**  
*\*grand acquiescement de la tête\**
- 68 **tu vas acheter quoi; comme euh (.) comme marque**
- 69 ILE **de apple**
- 70 CLE **apple c'est les mieux;**
- 71 ILE **+(..)+**  
*+acquiesce+*
- 72 CLE **ehm (.) j'trouve aussi.**
- 73 **qu'est-ce que tu as fait mercredi (.) après-midi**
- 74 ILE **je (.) allE à la piscine, et (..) première je: (..)**
- 75 **+also ich bin krank gsi am morgen+**  
*+regard > CLE+*
- 76 CLE **tu étais malade;**
- 77 ILE **+(.)+**  
*+acquiesce+*
- 78 CLE **aha**
- 79 ILE **et (..) à (.) depuis je allE à la piscine**
- 80 CLE **t'étais \*plus malade alors\***  
*\*deux mains écartées devant soi\**
- 81
- 82 ILE **+(.)+**  
*+fait non de la tête+*
- 83 CLE **non**

84 et euh (.) qu'est-ce que tu as fait à la piscine; (.)  
85 tu as rencontré quelqu'un?, des gens?  
86 ILE also je mangE de (.) une glacé, et: (..) de (.) +pizza+  
*+regard > CLE+*

87 CLE mhmh  
88 ILE ja.  
89 CLE tu es allée seule; ou tu es allée avec qui  
90 ILE euh: (.) con mon amis  
91 CLE mhmh  
92 avec \*une\* personne ou \*\*plusieurs\*\* amis  
*\*pouce en l'air\* \*\*geste circulaire deux mains\*\**

93 ILE +euh oui+  
*+geste circulaire deux mains+*

94 CLE beaucoup d'amis; (.) ah d'accord  
95 c'est la piscine \*ici\*  
*\*montre la table de la main\**

96 ILE mhmh  
97 CLE tu (.) aimes bien (..)  
98 tu préfères la piscine ou le bord du lac  
99 ILE hmm: lac  
100 CLE \*le lac tu préfères;\*
*\*acquiesce\**

101 quand tu vas au lac tu vas où  
102 ILE +à zurich+  
*+regard > CLE+*

103 CLE à zurich? (.) dans quelle euh, (.) dans quelle badi  
104 ILE euhm: (.) badi c'est (.) +auch so e bissli gross+  
*+mouvement circulaire deux mains devant soi+*

105 CLE simplement \*au bord du lac;\*
*\*grand mouvement circulaire devant soi\**

106 ILE +(.)+  
*+acquiesce+*

107 CLE au, près de, comment ça s'appelle, chinagarten  
108 ILE +(.)+  
*+acquiesce+*

109 CLE près de là; (.) ah d'accord  
110 et (.) qu'est-ce que tu vas faire pendant tes prochaines 03'42''  
111 vacances  
112 ILE je restE à la maison, (..) et (.) une semaine je (..)  
113 allE (.) travailler au zurich  
114 CLE mhmh  
115 ILE et: (1.0) ja.  
116 CLE travailler chez ton père; de nouveaux  
117 ILE non je (.) allE travailLE à zurich à une (.) +confiserie;+  
*+regard > CLE+*

118 CLE d'accord  
119 ah tu travailles beaucoup;  
120 ILE +(.)+  
*+acquiesce+*

121 CLE c'est bien  
122 comme ça tu auras beaucoup d'argent  
123 ILE +(.)+  
*+acquiesce+*

124 CLE pour acheter un, pour [acheter le,  
125 ILE [mhmh  
126 CLE il est cher le iphone  
127 ILE +(.)+  
*+acquiesce+*

128 CLE c'est \*le iphone, (.) c'est quel numéro\*  
*\*plisse les yeux\**

- 129 ILE **sept**
- 130 CLE **sept c'est le dernier**
- 131 **et en automne il va, il va y avoir le huit; (.) ou pas**
- 132 ILE **alors je: (.) une amie euh hat +so'n iphone x+**  
*+regard > CLE+*
- 133 **et ça c'est (..) eintausend+zweihundert+**  
*+regard > CLE+*
- 134 CLE **okay. (.) ah le x c'est le dernier numéro**
- 135 **ah: (..) ça c'est le mieux;**
- 136 ILE **+(.)+**  
*+acquiesce+*
- 137 CLE **c'est ce qu-, tu veux acheter le le x ou le, ou le sept**
- 138 ILE **mhh je ne sais pas (.) +ou le x ou le sept+**  
*+mouvement main droite de droite à gauche+*
- 139 CLE **okay (.) ça dépend**
- 140 ILE **+(.)+**  
*+acquiesce+*
- 141 CLE **okay (.) super merci beaucoup**

<u>Doctorant</u>	<u>Apprenante</u>	<u>École</u>	<u>Date</u>	<b>HAJ 01</b>
Clément Zürn CLE	HAJ	Schule Feld Ville de Zurich	27 septembre 2017 1 / complet	

133	CLE	est-ce que tu peux te présenter;	00'03''
134	HAJ	je m'appelle HAJ et j'ai (..) treize (..) ans	
135		j'ai une frère (.) il s'appelle jon;	
136		euhm (1.0) mon anniversé est le sei- six mars;	
137	CLE	et HAJ tu écris comment;	
138	HAJ	ha (1.0) a (1.0) jot (1.0)	
139	CLE	okay	
140		et quelle- quelle langue est-ce tu parles (.) à la maison	
141	HAJ	pardon?	
142	CLE	quelle langue tu <u>parles</u> avec tes parents;	
143	HAJ	tamilisch	
144	CLE	aha	
145		okay (.) et tu parles *d'autres* langues? (.) encore;	
		<i>*geste index droit*</i>	
146	HAJ	pardon;	
147	CLE	tu parles encore *d'autres langues;* ou seulement tamil	
		<i>*deux mains vers l'avant, paumes en haut*</i>	
148	HAJ	c'est mon- (.) <i>+muttersprache+</i>	
		<i>+regard &gt; CLE+</i>	
149	CLE	*c'est ta langue maternelle* (.) ouais (.)	
		<i>*acquiesce de la tête*</i>	
150		aber du kannst- du hast keine anderen sprachen	
151	HAJ	hmhm	
152	CLE	c'est déjà <u>bien</u> (..) ist schon mal sehr gut oder;	
153	HAJ	+(1.0)+	
		<i>+sourit+</i>	
154	CLE	qu'est-ce que tu as fait; ce matin? (.) avant l'école	01'06''
155	HAJ	j'ai (1.0) mange (..) le (1.0) pain avec le (.) nutella;	
156		et j'ai bois le lait;	
157		après j'ai (..) préparE mon pour le- (.) l'école	
158	CLE	hmhm	
159		et tu viens- tu es venue à l'école (.) comment;	
	HAJ	<i>+regard interrogatif &gt; CLE+</i>	
160	CLE	tu es venue à vélo? ou à pied;	
161	HAJ	au pied	
162	CLE	°à pied°	
163		tu habites *dans le quartier*	
		<i>*geste index droit*</i>	
164	HAJ	yes	
165	CLE	°hm°	
166		et qu'est-ce que tu as fait (.) <u>hier</u> soir (.) <u>après</u> l'école	
167	HAJ	j'ai (..) visite mon cousin? (2.0)	
168		il habitE à (.) winterthour;	
169		et après (.) j'ai allE dans le (..) tanz; (.) kurs;	
170	CLE	hmhm tu prends un cours de danse	
171	HAJ	oui	
172	CLE	quel type de danse tu fais	
173	HAJ	c'est une traditioneller tanz;	
174	CLE	ahah	
175		une danse euh- tamil;	
176	HAJ	oui	
177	CLE	hmhm (..) d'accord	
178		et tu pr- tu fais des cours toutes les semaines?	
179		ton cours de danse c'est *tous les mardis;* (.)	

\*geste «haché» main droite\*

180 chaque semaine  
181 HAJ j'ai allE au mar- merc- mercredi et au samedi  
182 CLE ah c'est intensif [alors (.) d'accord.  
183 HAJ [hm  
184 CLE et qu'est-ce que tu as fait le weekend dernier; 02'38''  
185 HAJ euhm (.) j'ai (..) allé; (..) jé le- (..) chez ma tante  
186 parce que mon (..) parents ne c'est pas à la maison?  
187 et (..) après (..) z'ai allé- (..) j'ai allé le tanzkurs;  
188 CLE hmhm  
189 HAJ et oui.  
190 CLE d'accord;  
191 CLE qu'est-ce que tu as fait pendant tes vacances; (..) d'été 03'10''  
192 HAJ j'ai allé au +grande-bretagne+ (..) *+regard > CLE--+*  
193 pour visite la- ma grand-mère et ma grand (..) père;  
194 et j'ai (..) aussi; (1.5) allé (1.0) au: (1.0) supermarché et  
195 acht' le- (2.0) ah ich weiss nicht wie lebensmittel heisst  
196 CLE la nourriture?  
197 la nourriture; des-  
198 HAJ oui [et-  
199 CLE [des choses \*à (.) manger\* *\*geste main gauche > bouche\**  
200 HAJ +(1.0)+ *+acquiesce de la tête+*  
201 et j'ai (..) aussi resté à la maison et ai rencontré ma (..) *+regard > CLE--+*  
202 tante et ma grand-père  
203 CLE d'accord.  
204 et tes grands-parents; en angleterre; ils habitent où (..) *+regard > CLE--+*  
205 en grande-bretagne  
206 HAJ oui  
207 CLE où (.) à londres ou à-  
208 à la campagne;  
209 HAJ ils habitent avec ma tante et ma onkel  
210 et ma famille est le sri lanka  
211 CLE d'accord;  
212 et quand tu es en grande-bretagne; (.)  
213 tu parles^euh- anglais aussi;  
214 HAJ oui  
215 ah; (.) alors (.) tu parles aussi bien l'anglais  
216 HAJ +(1.0)+ *+acquiesce de la tête+*  
217 oui  
218 CLE ah °très bien°  
219 CLE est-ce que tu as déjà; (.) rencontré; (.) 04'31''  
220 une personne célèbre;  
221 HAJ mon idole est XXX c'est une (2.0) acteur de inde et (..) *+regard > CLE--+*  
222 j'aime le XXX parce que c'est- (1.0) il (1.0) c'est (..) *+regard > CLE--+*  
223 +non+  
224 *+deux mains devant le visage+*  
224 son film est (..) intéressant et (2.0)  
225 CLE il danse; aussi; (..) [il fait de la danse;  
226 HAJ [oui  
227 CLE tu l'as déjà rencontré;  
228 HAJ +(1.0)+ *+regard interrogatif > plafond+*  
229 CLE tu l'as déjà \*vu?\* *\*index droit > yeux\**  
230 HAJ *+regard interrogatif > CLE+*  
231 ou \*seulement\* au cinéma

*\*fait non de la tête\**

232 HAJ **+sourire, regard interrogatif > CLE+**

233 CLE **\*>tu l'as déjà rencontré\* tu l'as déjà vu;< (..) ton idole**  
*\*geste main droite\**

234 **ou tu l'as seulement vu; au cinéma**

235 HAJ **+(1.0)+**  
*+regard interrogatif+*

236 CLE **hast du ihn schon mal getroffen**

237 HAJ **+humhum+**  
*+fait non de la tête+*

238 CLE **tu \*aimerais\* le rencontrer**  
*\*acquiesce de la tête\**

239 HAJ **hmhm**

240 CLE **qu'est-ce que tu ferais; si tu le rencontrais**

241 HAJ (3.0) **ich verstehe die frage nicht**

242 CLE **qu'est-ce que-**

243 **si tu rencontrais (..) ton idole**

244 **wenn du ihn treffen würdest**

245 **qu'est-ce que tu ferais;**

246 HAJ **c'est- (4.0)**

247 CLE **was würdest du machen wenn du ihn treffen würdest**

248 HAJ (5.0) **ich würde XXX sein**

249 CLE **hmh (..) okay**

250 **est-ce que tu as déjà eu; (..) un accident**

251 HAJ (2.0) **euhm j'ai (..) une (..) fracture à- au pied**

252 **+c'est- (4.0)+**  
*+regard > plafond+*

253 **es war (..) im november (..) letztes jahr**

254 CLE **c'était en novembre;**

255 **comment ça s'est passé?**

256 HAJ **j'ai descendre le-**

257 **j'ai descendre et après (..) j'ai- (2.0)**

258 **wie sagt man ausgerutscht?**

259 CLE **tu as glissé?**

260 HAJ **oui et (..) après j'ai- (..) ich war am boden**

261 CLE **tu es tombée**

262 HAJ **et après mon copain (..) alle (..) chez moi et (1.0)**

263 **il (..) alle avec (..) moi (..) chez le (..) médecin**

264 CLE **hmh (..) d'accord;**

265 **gut (..) wie fühlst du dich?**

266 HAJ **+(1.0)+**  
*+lacht+*

267 **ich glaube ich hab's schlecht gemacht**

268 CLE **hast du schlecht gemacht?**

269 **ich finde gar nicht**

270 **hast du sehr viel erzählen können**

271 **ich find du kannst viel erzählen;**

272 **du musst ein bisschen überlegen aber das ist normal**

273 HAJ **mh**

<u>Doctorant</u>	<u>Apprenante</u>	<u>École</u>	<u>Date</u>	<b>HAJ 02</b>
Clément Zürn CLE	HAJ	Schule Feld Ville de Zurich	18 décembre 2017 2 / complet	

- 01 CLE eeeuh toi c'est- >°faut que j'demande°< HAJ 00'05''
- 02 HAJ oui
- 03 CLE on dit comme ça¿ (.) HAJ¿ c'est juste¿
- 04 HAJ +(1.0)+  
*+regard interrogatif > CLE+*
- 05 CLE ou comment on prononce¿ \*<HAJ>\*  
*\*acquiesce de la tête\**
- 06 HAJ mhmh
- 07 CLE madame journoud¿ elle est pas là?
- 08 HAJ +(1.0)+  
*+fait non de la tête+*
- 09 CLE pourquoi elle est pas là¿
- 10 HAJ hm elle (.) a une (6.0)
- 11 CLE elle a eu un problème avec le pied?
- 12 HAJ oui
- 13 CLE aha
- 14 et elle a dû faire une opération?
- 15 HAJ hmhm
- 16 CLE et quand c'est qu'elle va revenir¿
- 17 HAJ +(1.0)+  
*+regard interrogatif > CLE+*
- 18 CLE elle rest- elle reste-
- 19 elle [reste à la maison combien de temps¿
- 20 HAJ [pour-
- 21 HAJ elle va (..) euhm (3.0) après le +(.) vacanka+  
*+index gauche vers le haut+*
- 22 CLE après les vacances elle re[vient
- 23 HAJ [hmhm
- 24 CLE ah °d'accord°
- 25 et euh (.) qu'est-ce que tu as fait ce weekend¿ 00'58''
- 26 HAJ j'ai visitE +mon+ (..) grands-+parents¿+  
*+regard > CLE+ +regard > CLE+*
- 27 CLE qui habitent à zurich¿^euh
- 28 HAJ non
- 29 CLE ils habitent où¿
- 30 HAJ berne
- 31 CLE à berne¿ (..) en ville¿ de berne
- 32 HAJ hmhm
- 33 CLE dans la ville¿
- 34 et alors qu'est-ce que tu as fait¿ (.)
- 35 chez tes grands-parents
- 36 HAJ nous (2.0) restE à la maison
- 37 et au (..) samedi nous allons (.) +le cinéma¿+  
*+regard > CLE+*
- 38 CLE hmh
- 39 HAJ et (1.0) regarde une (..) film
- 40 CLE quel film tu as vu¿
- 41 HAJ une (.) tamil (.) +film+  
*+regard > CLE+*
- 42 CLE aha d'accord.
- 43 c'était bien?
- 44 HAJ mhmh
- 45 CLE un bon film¿
- 46 et tu es restée à berne euh- (.) °pour°- pendant la nuit

47 tu as dormi; à berne  
48 HAJ oui  
49 CLE et alors dimanche qu'est-ce que tu as fait  
50 HAJ au dimanche nous +retournE+ à la maison  
*+geste circulaire main gauche sur l'épaule+*  
51 CLE en voiture;  
52 HAJ oui  
53 CLE y avait de la neige sur la route;  
54 HAJ oui  
55 CLE beaucoup  
56 HAJ +(1.0)+  
*+acquiesce de la tête+*  
57 CLE quelle est-  
58 ich frage dich nach dem (.) coolsten was du dieses  
59 jahr gemacht hast  
60 HAJ +(1.0)+  
*+acquiesce de la tête+*  
61 quelle est la chose la plus cool que tu as faite cette année 02'08''  
62 HAJ j'ai fait (3.0) le (5.0) wie sagt man handarbeit  
63 CLE euh- du bricolage?  
64 HAJ oui le bricolage et (.) j'ai fait une (..) +pull-over+;  
65 CLE hmh  
66 ah tu as \*tricoté;  
*\*mouvement des mains\**  
67 HAJ oui  
68 CLE aha  
69 quelle couleur;  
70 HAJ noir  
71 CLE c'est difficile;  
72 HAJ [oui  
73 [tu as fait aussi des \*dessins\* ou  
*\*geste main > «broder»\**  
74 HAJ non  
75 CLE tout simple  
76 HAJ +(1.0)+  
*+acquiesce de la tête+*  
77 CLE ah c'est c'- (.)  
78 tu as mis combien de temps (.) c'était long?  
79 HAJ (5.0) hm (4.0)  
80 CLE com- combien de temps tu as \*tricoté\*  
*\*geste deux mains > «tricoter»\**  
81 un mois ou une semaine  
82 HAJ +(1.0)+  
*+fait non de la tête+*  
83 CLE combien de- (..)  
84 ou bien \*trois mois\*  
*\*geste deux mains > «intervalle»\**  
85 HAJ +(1.0)+  
*+regard interrogatif > CLE+*  
86 CLE wie- wie viel zeit? °hast du gebraucht°  
87 HAJ fünf lektionen  
88 CLE ah (..) tout-  
89 tu as fait tout \*à l'école;  
*\*index droit > porte\**  
90 HAJ hmhm  
91 CLE en cing leçon tu avais \*tricoté;  
*\*geste deux mains > «tricoter»\**  
92  
93 HAJ oui  
94 CLE °donc° t'es rapide; hein  
95 HAJ +(1.0)+

- +acquiesce de la tête+*
- 96 CLE **ah (.) tu es une bonne- une bonne (.) tricoteuse**
- 97 HAJ **oui**
- 98 CLE **ah °d'accord°**
- 99 **et qu'est-ce que tu as fait de cool (.)** 03'32''
- 100 **à \*l'extérieur\* de l'école**  
*\*geste deux mains > fenêtre\**
- 101 **autre chose que- mais pas à l'école**
- 102 HAJ **j'ai fait le (.) culture danse de tamil**
- 103 CLE **mhmh**
- 104 **c'est un ex- c'est un examen? un test; aussi?**
- 105 HAJ **oui**
- 106 CLE **et c'est un test de langue**
- 107 HAJ **je va faire une test le (1.0) le prochain +(3.0)+**  
*+index droit > haut+*
- 108 **wie sagt man jahr**
- 109 CLE **l'année prochaine;**
- 110 HAJ **oui**
- 111 **en (..)janvier**
- 112 CLE **hmhm**
- 113 **et donc c'est un test tu dois écrire;**
- 114 HAJ **écrire et (..) je dois (.) danser**
- 115 CLE **ah d'a-**
- 116 **tu fais de la danse tamil ah c'est ça**
- 117 **et \*écrire\* le tamil c'est- c'est difficile**  
*\*geste main droite > «écrire»\**
- 118 HAJ **oui**
- 119 CLE **tu as- c'est beaucoup de travail;**
- 120 HAJ **mhmh**
- 121 CLE **et maintenant tu es- tu sais bien écrire;**
- HAJ *+hoche de la tête > «plus ou moins»+*
- 122 CLE **ça va**
- 123 HAJ **ja**
- 124 CLE **qu'est-ce- qu'est-ce qui est difficile;**
- 125 **c'est parce qu'y a beaucoup de- beaucoup de lettres;**
- 126 HAJ **oui**
- 127 CLE **et elles sont toutes différentes;**
- HAJ *+acquiesce de la tête+*
- 128 CLE **des- des- de nos \*lettres\***  
*\*geste main droite > «écrire»\**
- 129 HAJ **oui**
- 130 CLE **ah**
- 131 **mais parler tu parles bien;**
- 132 HAJ **oui**
- 133 CLE **ah**
- 134 **avec tes grands-parents tu parles tamil**
- 135 HAJ **mhmh**
- 136 CLE **c'est \*un\* dialecte? ou y a \*plusieurs\* dialectes;**  
*\*pouce dr > haut\*      \*trois doigts > haut\**
- 137 HAJ **+un+ dialecte**  
*+pouce gauche > haut+*
- 138 CLE **un dialecte**
- 139 **et qu'est-ce que tu vas faire à Noël**
- 140 **ou les prochaines vacances; qu'est-ce que tu vas faire**
- 141 HAJ **(0.5)**
- 142 CLE **préparer ton test**
- 143 HAJ **mhmh**
- 144 CLE **c'est vrai?**
- 145 **c'est beaucoup de travail; alors**
- 146 HAJ **oui**

147 CLE **d'accord (.) super**  
148 **merci**

Doctorant	Apprenante	École	Date	
Clément Zürn CLE	HAI	Schule Feld Ville de Zurich	22 janvier 2018 3 / complet	<b>HAI 03</b>

01	CLE	euh je me rappelle <u>plus</u> (.) comment tu t'appelles	00'04''
02	HAI	HAI	
03	CLE	comment ça s'écrit?	
04	HAI	ha (.) a (.) jot	
05	CLE	okay	
06		comment ça va? (.) HAI	
07	HAI	bien	
08	CLE	ça va bien? (.)	
09		qu'est-ce que tu as <u>fait</u> (.) pour Noël	
10	HAI	euh (.) je ne (.) célèbre pas (..) Noël	
11	CLE	donc tu n'as pas fait- rien fait de spécial?	
12	HAI	+hmhm+ <i>+fait non de la tête+</i>	
13	CLE	rien de spécial	
14		tu n'as pas reçu de cadeaux? non plus	
15	HAI	non	
16	CLE	non	
17		et qu'est-ce que tu as <u>fait</u> ? pendant les vacances	00'35''
18	HAI	euhm (.) j'ai (.) visité mon (..) cousin dans le wintethour	
19		et (..) +j'ai+ (..) wie sagt man übernachte <i>+regard &gt; plafond+</i>	
20	CLE	j'ai dormi?	
21	HAI	oui	
22	CLE	tu as dormi chez tes cousins?	
23	HAI	hmhm	
24	CLE	et qu'est-ce que vous avez <u>fait</u> ?	
25	HAI	nous (.) allé (1.0)	01'10''
26		nous fait le +course+ et (1.0) nous (1.0) joué <i>+regard &gt; CLE+</i>	
27	CLE	hmhm	
28		tu es restée combien de jours? (..) à winter[thour?	
29	HAI	[oui	
30	CLE	une semaine?	
31	HAI	oui	
32	CLE	une semaine à winterthour? (..) en ville?	
33	HAI	hmhm	
34	CLE	et qu'est-ce que tu as <u>fait</u> (.) pour nouvel an	01'30''
35	HAI	(4.0) mes grands-parents (.) visité moi	
36		et nous célébré (..) euhm +le nouvel+ an <i>+regard &gt; papier+</i>	
37		et resté à la maison et +(4.0)+ fûürwerk anzünde <i>+sourit et regard &gt; plafond+</i>	
38	CLE	vous avez fait du- (.) des feux d'artifice?	
39	HAI	oui	
40	CLE	<u>dans</u> la maison?	
41	HAI	hmhm	
42	CLE	dehors.	
43		des *grands* feux d'artifice <i>*deux mains &gt; haut*</i>	
44	HAI	oui	
45	CLE	okay	
46		et qu'est-ce que vous avez mangé?	
47	HAI	euhm (.) nous allé au restaurant	
48	CLE	hmh	

- 49 et (.) j'ai (.) mange le (..) **+pommES+**  
+regard > CLE+
- 50 CLE **mhmh**
- 51 **des pommes frites;**
- 52 HAJ **mhmh**
- 53 CLE **et (.) donc tu fêtes pas Noël?**
- 54 HAJ **+(1.0)+**  
+regard interrogatif > CLE+
- 55 CLE **tu ne célèbres pas Noël;^euh avec ta famille**
- 56 HAJ **hmhm**
- 57 CLE **parce que euh (.) vous fêtez une autre fête;** 02'30''
- 58 **y a des autres fêtes?**
- 59 HAJ **euhm je suis hindouist**
- 60 CLE **hmhm**
- 61 **y a- y a aussi un \*grande\* fête pour les- [pour les hindous**  
\*deux mains > haut\*
- 62 HAJ **[oui**
- 63 **euhm nous célèbrE (3.0) wie sagt man vieli**
- 64 CLE **fili; ça s'appelle?**
- 65 HAJ **viele**
- 66 CLE **beaucoup**
- 67 HAJ **beaucoup de (1.0) festivals**
- 68 CLE **okay**
- 69 **et pendant Noël y avait pas de- y avait pas de fête**
- 70 HAJ **hmhm**
- 71 CLE **d'accord**
- 72 **et qu'est-ce que tu as fait; (.) le weekend dernier** 03'01''
- 73 HAJ **euhm j'ai (4.0) visitE le (..) course +de danse+ trai-**  
+regard > CLE+
- 74 CLE **mhmh**
- 75 HAJ **et nous (2.0) trai-**
- 76 **nous nous +entraînons+ pour une- (2.0)**  
+regard > CLE+
- 77 **wie sagt man +uuftritte+**  
+regard > CLE+
- 78 CLE **pour une (.) représentation;**
- 79 HAJ **oui**
- 80 CLE **pour un spectacle**
- 81 HAJ **oui**
- 82 **et (..) j'ai fait les courses avec ma sapie**
- 83 CLE **hmhm**
- 84 HAJ **°ja°**
- 85 CLE **avec ta s- s- s- (.) j'ai pas compris**
- 86 HAJ **avec (.) mon amie**
- 87 CLE **ah avec ton amie;**
- 88 HAJ **+acquiesce de la tête+**
- 89 CLE **okay**
- 90 **et c'est un- un \*groupe de danse\* (.)**
- 91 **\*mouvement deux mains\***
- 92 CLE **c'est une [danse folklorique**
- 93 HAJ **[oui**
- 94 **nous sommes le (1.0) vingt (1.0) personnes;**
- 95 CLE **vingt personnes**
- 96 **et quand- (.) quand c'est; le spectacle**
- 97 **c'est dans [combien de temps**
- 98 HAJ **[c'est une (4.0) cul- danse de culture tamil**
- 99 CLE **mhmh**
- 100 **et- et le- le spectacle; c'est quand**
- 101 **c'est bientôt;**
- 102 HAJ **+ich vestah es nöd+**

*+rit+*  
103 CLE **wann ist es**  
104 HAJ **euhm c'est (.) prochaine (.) samedi**  
105 CLE **oh ok**  
106 **et c'est à zurich? (.) c'est dans une grande salle;**  
107 HAJ **oui**  
108 CLE **et vous êtes prêtes;**  
109 HAJ **+oui+**  
*+hoche de la tête+*  
110 CLE **ça va (.) y'a encore d'autres répétitions**  
111 HAJ **oui**  
112 CLE **ok merci beaucoup**

<u>Doctorant</u>	<u>Apprenante</u>	<u>École</u>	<u>Date</u>	
Clément Zürn CLE	HAJ	Schule Feld Ville de Zurich	26 mars 2018 4 / complet	<b>HAJ 04</b>

02	CLE	non c'est (.) pas HAJ; non	00'10''
03	HAJ	HAJ doch	
04	CLE	HAJ <u>na</u>	
05	HAJ	mhmh	
06	CLE	comment ça va; (.) HAJ	
07	HAJ	+bien+ <i>+regard intensif &gt; CLE+</i>	
08	CLE	ça va bien;	
09	CLE	qu'est-ce que tu as fait; (.) ce weekend	
10	HAJ	euhm (..) j'ai restE +à la maison+ <i>+regard &gt; CLE+</i>	
11	CLE	tu n'as rien fait?	
12	HAJ	+hmhm+ <i>+fait non de la tête+</i>	
13	CLE	j'ai +relaxe+ <i>+regard &gt; CLE+</i>	
14	CLE	tu t'es rela- alors tu as relaxé;	
15	CLE	tu as regardé la télévision;	
16	HAJ	oui euhm (1.0) j'ai vu une (2.0) +film+ <i>+regard &gt; CLE+</i>	
17	CLE	mhmh	
18	HAJ	euhm il s'appelle (1.0) euhm (2.0) bay watch	
19	CLE	ahah	
20	HAJ	j'ai (.) vu avec (.) ma (.) co+pine+ (.) et (.) mon +frère+ <i>+regard &gt; CLE+ +regard &gt; CLE+</i>	
21	CLE	et tu as regardé bay watch en (.) allemand; ou en anglais	
22	HAJ	allemand	
23	CLE	tu regardes; des fois des films en anglais?	
24	HAJ	non	
25	CLE	non trop difficile	
26	HAJ	mhmh	
27	CLE	ah	
28	CLE	qu'est-ce que tu as fait; (.) pendant les dernières vacances	01'21''
29	HAJ	j'ai- (2.0) je suis alle (..) au (..) partis+ <i>+regard &gt; CLE+</i>	
30	CLE	ahah	
31	HAJ	pour visitE mon (..) mère sa (.) +soeur+ <i>+regard &gt; CLE+</i>	
32	CLE	ta tante^euh?	
33	HAJ	[oui	
34	CLE	[ouais	
35	CLE	et alors qu'est-ce que tu as fait à paris	
36	HAJ	j'ai vais (.) visitE le (1.0) +eiffelturm+ <i>+rire et regard &gt; CLE+</i>	
37	CLE	la tour eiffel?	
38	HAJ	oui	
39	CLE	et après nous allons, (..) nous fait (.) les courses	
40	CLE	hmhm	
41	HAJ	ja	
42	CLE	et la- t- ta tante elle habite en <u>ville</u> ; de paris	
43	HAJ	oui [en ville	
44	CLE	[dans la ville;	
45	HAJ	ja	
46	CLE	et dans un beau quartier;	

- 47 un [joli quartier;  
48 HAJ [oui  
49 CLE et c- et comment ça t'a pl-  
50 ça t'a plu; paris tu as beau- tu as aimé?  
51 c'est une belle ville;  
52 HAJ oui  
53 CLE qu'est-ce que vous avez- (.) euh  
54 vous avez pris le métro? ou les bus; (.) vous avez:;  
55 ou en voiture. dans la ville  
56 HAJ +(1.0)+  
*+regard interrogatif+*  
57 CLE tu as pris le métro?  
58 HAJ +(1.0)+  
*+regard interrogatif+*  
59 CLE die euh (..) le subway; tu as pris;  
60 HAJ oui;  
61 CLE oui  
62 HAJ *+acquiesce de la tête+*  
63 CLE et euh  
64 donc tu as vu-  
65 tu as vu que la tour eiffel? ou tu as vu autre chose  
66 HAJ euhm (2.0) können sie die frage noch mal wiederho;le  
67 CLE tu as vu la tour eiffel;  
68 tu as dit hein la tour eiffel.  
69 tu es \*montée; sur la\* tour eiffel  
*\*mouvement des doigts > «monter»\**  
70 HAJ oui  
71 CLE ouais  
72 et tu as rien vu- tu as pas vu de musée: ou les magasins:  
73 HAJ non  
74 CLE non  
75 tu as été chez ta tante surtout  
76 HAJ +(1.0)+  
*+acquiesce de la tête+*  
77 CLE ah très bien  
78 et qu'est-ce que tu vas faire pendant les prochaines-  
79 pendant le weekend de pâques  
80 le weekend prochain c'est un long weekend avec cinq-  
81 quatre jours  
82 qu'est-ce tu vas faire  
83 HAJ euh (..) je n'ai (..) pas (5.0)  
84 CLE pas de projet  
85 HAJ wie sagt man (..) entscheiden  
86 CLE tu as pas encore décidé;  
87 HAJ oui  
88 CLE quelles sont les \*options\*  
*\*geste deux mains > «plusieurs»\**  
89 tu as \*plusieurs options\*  
*\*geste deux mains > «plusieurs»\**  
90 HAJ le option (.) numéro un est (..) allE (..) au sri +lanka;+  
*+regard > CLE+*  
91 CLE aha  
92 HAJ et (..) le (.) prochain option est (..)  
93 mon mère sa (.) mère (..) vais allE (..) à moi  
94 CLE aha.  
95 elle habite au sri lanka?  
96 HAJ oui  
97 CLE et elle veut peut-être venir en suisse;  
98 HAJ +(1.0)+  
*+acquiesce de la tête+*

98 CLE ah  
99 elle est déjà venue;  
100 HAJ oui  
101 CLE oui  
102 ah très bien  
103 est-ce que tu as fait; la (.) l'examen de- du gymnase; la- 04'14''  
104 HAJ non  
105 CLE non  
106 HAJ j'ai fait le (.) stellwerk  
107 CLE aha  
108 et tu as réussi; le stellwerk  
109 HAJ oui  
110 CLE ah très bien  
111 donc tu vas aller au gymnase?  
112 HAJ non  
113 CLE non  
114 tu vas: ,  
115 HAJ hmhm  
116 CLE tu sais ce que tu veux faire;  
117 HAJ non  
118 CLE tu es, tu n'as pas décidé encore;  
119 HAJ +(1.0)+  
*+fait non de la tête+*  
120 CLE non  
121 très bien;  
122 encore autre chose à me raconter?  
123 HAJ non  
124 CLE non c'est tout  
125 ok merci beaucoup

<u>Doctorant</u>	<u>Apprenante</u>	<u>École</u>	<u>Date</u>	<b>HAJ 05</b>
Clément Zürn CLE	HAJ	Schule Feld Ville de Zurich	14 mai 2018 5 / complet	

01	CLE	comment ça va	00'08''
02	HAJ	ça va	
03	CLE	ça va bien?	
04	HAJ	oui	
05	CLE	oui	
06		qu'est-ce que vous faites maintenant;	
07	HAJ	nous (...) fait (2.0) euhm +(5.0)+ oh mein gott <i>+regard &gt; de côté+ +doigt gauche en l'air+</i>	
08	CLE	vous devez <u>écrire</u> quelque chose;	00'30''
09	HAJ	non nous (...) lisons	
10	CLE	ah d'accord.	
11		une histoire ou euh,	
12	HAJ	une texte avec (.) les (...) dessins	
13	CLE	c'est une bande dessinée;	
14	HAJ	euhm ce sont dessinés (.) euhm (...) avec le (.) vêtements	
15	CLE	ah d'accord	
16		vous devez <u>décrire</u> les vêtements;	
17	HAJ	oui	
18	CLE	qu'est-ce que tu as <u>fait</u> pendant le weekend	00'57''
19	HAJ	j'ai restE à la maison (...)	
20		et j'ai (.) écrit le sms avec (.) ma copine	
21	CLE	hmhm	
22	HAJ	et (.) après nous (2.0) sont allE (.) dans une (...)	
23		grand magasin	
24	CLE	hmhm	
25		qu'est-ce que tu as acheté;	
26		tu as acheté quelque chose?	
27	HAJ	nous (1.0) avons acheté le (.) vêtements et (...) +euhm+ <i>+regard &gt; de côté+</i>	
28		livres et cahiers et (.) autre (...) matériel pour l'école	
29	CLE	hmhm	
30		parce que tu avais besoin de <u>nouveaux</u> cahiers?	
31		oui	
32	CLE	pour ce- pour maintenant ou pour^euh (.) l'année prochaine	
33	HAJ	une (.) cahier pour +écrire (.) dans (2.0)+ <i>+geste main droite &gt; «écrire»+</i>	
34	CLE	pour-	
35		dans le cahier?	
36	HAJ	oui	
37	CLE	pour quelle- pour quelle matière	
38		pour le français; ou pour euh,	
39	HAJ	non pour (1.0) phy+sique+, <i>+regard &gt; CLE+</i>	02'00''
40	CLE	hmhm	
41	HAJ	et (...) alle+mand;+ <i>+regard &gt; CLE+</i>	
42			
43	CLE	très bien	
44		et qu'est-ce que tu as fait <u>hier</u>	
45	HAJ	+ (...) + <i>+prend son souffle pour parler+</i>	
46	CLE	ça c'était samedi;	
47	HAJ	+ (...) + <i>+regard &gt; CLE+</i>	
48	CLE	le grand magasin c'était samedi;	

49 HAJ oui

50 CLE et qu'est-ce que tu as fait hier;

51 HAJ j'ai(.) restE à la maison (..) et (..) 02'30''

52 HAJ j'ai (..) fait une (1.0) cadeau pour ma +mère;+  
+regard > CLE+

53 parce que le (2.0) +hm+ (..) ++wie sagt man muttertag?++  
+regard > loin+ ++regard > CLE++

54 CLE ah pour le: (.) la fête des mères

55 HAJ oui et (.) j'ai fait une petit déjeuner pour ma mère;

56 CLE mhmh

57 HAJ +ja.+  
+regard > CLE+

58 CLE très bien

59 et qu'est-ce que tu as fait pendant tes dernières vacances;

HAJ +regard > CLE+

60 CLE pendant les vacances; tu as fait quoi

61 HAJ euhm (3.0) j'ai (4.0) gott (7.0) 03'00'

62 CLE tu es restée à zurich?

63 HAJ oui et (..) ma (.) grand-mère (..) à (.) +luzern+ (.)  
+regard > CLE+

64 visitE mon famille

65 CLE mhmh

66 HAJ et il (3.0) wie +sagt man übernachten+  
+regard > CLE+

67 CLE elle est restée?

68 HAJ oui elle est restE (.) à la maison et (.) nous +(4.0)+  
+mouvement

69 nous sommes+ allE (..) dans (.) le +cinéma+ et (.) 04'00''  
main gauche > «compter»+ +regard > CLE+

70 nous (..) regardE (..) +une+ (..) film (1.0) en tamil  
+regard > CLE+

71 CLE ahah

72 un film nouveau?

73 HAJ oui +nouveau;+  
+regard > CLE+

74 CLE qui s'appelle comment

75 en [tamil

76 HAJ [nandhi

77 CLE comment

78 HAJ nandhi

79 CLE c'est une histoire de, (..) d'une personne;

80 HAJ c'est une (.) euhm (..) +comédie;+  
+regard > CLE+

81 CLE mhmh

82 HAJ et une histoire (4.0) une (3.0) +schauspieler;+ 04'30''  
+regard > CLE+

83

84 CLE euh (.) une actrice; ou un acteur

85 HAJ actrice

86 euh (1.0) von den neuziger jahren;

87 CLE des années quatre-vingt-dix;

88 HAJ oui

89 et (.) après nous (..) sommes allE(1.0) au restaurant

90 et mangE (..) ensemble

91 CLE d'accord

92 et le film il était EN TAMOUL

93 HAJ oui

94 CLE ah

95 le tamoul c'est très différent de (.) du hindi

96 tu parles aussi hindi

97 HAJ mhmh

98 CLE non (.)  
 99 c'est différent [c'est pas  
 100 HAJ [oui  
 101 CLE et euh,  
 102 ah c'est bien  
 103 c'est un nouveau film qui (.)  
 104 un film des années quatre-vingt-dix  
 105 HAJ +(.)+  
 +regard interrogatif > CLE+  
 106 CLE le film c'était un film qu-, (.) qui est TOUT NOUVEAU  
 107 ou euh, (.) ou qui est un peu plus ancien 05'30''  
 108 HAJ +(1.0)+  
 +rit+  
 109 ich vestah das nöd  
 110 CLE le FILM^euh (.) que tu as vu  
 111 HAJ oui  
 112 CLE et comment il s'appelait;  
 113 HAJ nandhi  
 114 CLE nandhi  
 115 c'est un film nouveau; (.) de maintenant;  
 116 ou un film [plus ancien  
 117 HAJ [oui une nouveau de maintenant  
 118 CLE ah très bien  
 119 gut du hast fortschritte gemacht  
 120 merkst du das  
 121 HAJ glaube schon, e chli fortschritt habe i scho gemacht

**Doctorant**  
Clément Zürn  
CLE

**Apprenante**  
HAJ

**École**  
Schule Feld  
Ville de Zurich

**Date**  
25 juin 2018  
6 / complet

HAJ 06

01 CLE HAJ comment vas-tu 00'05''

02 HAJ bien

03 CLE tu vas bien?

04 HAJ mhmh

05 CLE qu'est-ce que tu as fait ce weekend;

06 HAJ euhm (...) j'ai (...) regarde (.) le match au foot

07 CLE aha

08 tous les matchs; tu regardes

09 HAJ oui

10 CLE et alors quel était le match; (.) ce weekend

HAJ *+regard > CLE+*

11 CLE qui a joué

12 HAJ euhm (.) le, (3.0)

13 wie sagt man dütschland

14 CLE allemagne?

15 HAJ allemagne

16 euhm contre le-

17 schwede?

18 CLE la suède;

19 HAJ et (.) au (3.0) suisse contre (2.0) euhm

20 CLE contre la ser[bie

21 HAJ [serbie

22 oui

23 CLE et quelle est ton équipe préférée

24 HAJ suisse

25 CLE la suisse?

26 HAJ oui

27 CLE tu aimerais que la +suisse gagne;+

HAJ *+acquiesce+*

28 CLE tu penses qu'ils ont une chance?

29 HAJ +(.)+

*+regard interrogatif+*

30 CLE ils ont une chance; de gagner

31 HAJ +(.)+

*+regard interrogatif+*

32 je n'ai pas comprend

33 CLE est-ce qu- est-ce qu'ils ont une (.) chance? de gagner

34 HAJ +(1.0)+

*+regard fixe > CLE+*

35 CLE est-ce qu'ils vont gagner; tu penses

36 HAJ +(1.0)+

*+regard fixe > CLE+*

37 CLE werden sie gewinnen;

38 HAJ euhm (2.0) je ne sais pas

39 CLE tu sais pas

40 tu n'as pas fait de pronostiques

41 HAJ hmhm

42 CLE et qu'est-ce que tu as fait d'autre pendant le weekend 01'33''

43 HAJ j'ai (.) apprend pour le (.) test

44 CLE mhmh

45 HAJ j'ai fait le (...) uni test

46 CLE pour le français?

47 HAJ oui

48 CLE et qu'est-ce que vous deviez (.) apprendre

- 49 HAJ j'ai apprendre le vocabulaire (.) et le grammaire  
 50 et (1.0) oui.  
 51 CLE et tu as (..) une bonne impression;  
 52 HAJ +(1.0)+  
*+sourit+*  
 53 CLE c'était facile [ou c'était difficile  
 54 HAJ [mh  
 55 HAJ c'est difficile  
 56 CLE c'est difficile  
 57 HAJ oui  
 58 CLE okay  
 59 qu'est-ce qui est difficile (.)  
 60 la grammaire; ou le vocabulaire  
 61 HAJ la grammaire  
 62 CLE c'était quoi comme grammaire  
 63 HAJ euhm le comparatif (.) des (.) adjectifs  
 64 CLE mhmh  
 65 HAJ et le (.) objet direct (.) et indirect  
 66 CLE okay  
 67 ça c'est difficile  
 68 HAJ oui  
 69 CLE aha  
 70 et qu'est-ce que tu as fait pendant la (.) projektwoche 02'23''  
 71 HAJ euhm (.) j'ai vais au +berg (.) au interlaken+  
*+regard > CLE+*  
 72 CLE mhmh  
 73 HAJ et nous (.) visitE (..) la (1.0) beatus +höllen+  
*+regard > CLE+*  
 74 CLE mhmh  
 75 HAJ et nous (1.0) euhm (1.0) fait le (..) +bowling?+  
*+regard > CLE+*  
 76 CLE \*le quoi?+  
*\*penche la tête sur le côté\**  
 77 HAJ mir händ- mir sind go bowle  
 78 CLE je sais \*pas ce que c'est\*  
*\*fait on de la tête\**  
 79 HAJ +(1.0)+  
*+rit+*  
 80 CLE qu'est-ce qu-  
 81 HAJ BOWling  
 82 CLE BOWLING (..) [ah  
 83 HAJ [ja  
 84 CLE faire du bowling; (.) ah ouais  
 85 HAJ et (..) euhm (.) nous fait une (2.0) orientation;  
 86 orientierungs+lauf+  
*+regard > CLE+*  
 87 CLE okay  
 88 une \*course d'orientation\*  
*\*acquiesce de la tête\**  
 89 HAJ oui  
 90 et nous (..) allE (..) en (.) forêt  
 91 CLE mhmh  
 92 qu'est-ce que tu, (.) vas faire pendant tes vacances 03'29''  
 93 HAJ +(1.0)+  
*+regard interrogatif+*  
 94 CLE tu sais; ce que tu vas faire  
 95 HAJ *+fait non de la tête+*  
 96 CLE pendant les vacances d'été;  
 97 HAJ euhm (..) je ne sais pas  
 98 CLE tu n'as pas de projets?

- 98 HAJ hmhm
- 99 CLE qu'est-ce que tu aimerais faire
- 100 HAJ je voudrais allE (.) au paris
- 101 CLE hmhm
- 102 avec tes parents?
- 103 HAJ oui
- 104 CLE qu'est-ce que tu ai-
- 105 qu'est-ce que tu aimerais voir; à paris
- 106 HAJ eiffelturm et (.) j'ai (1.0) veux visitE mon (..) cousin
- 107 CLE tu es \*déjà allée à paris\* hein;  
\*acquiesce de la tête\*
- 108 HAJ +(1.0)+  
+regard interrogatif+
- 109 CLE tu es déjà \*allée\*?  
\*fronce les yeux\*
- 110 CLE [à paris
- 111 HAJ [oui
- 112 CLE \*plusieurs fois\*;  
\*acquiesce de la tête\*
- 113 HAJ +regard interrogatif+
- 114 CLE \*une fois\* ou \*plusieurs fois\* (+geste des doigts)  
\*pouce en l'air\* \*plusieurs doigts > «compter»\*
- 115 HAJ une fois
- 116 CLE \*une fois\*  
\*acquiesce de la tête\*
- 117 et euhm (.) parce que tu as ton, tes, tes:,
- 118 de la famille; à paris
- 119 HAJ oui
- 120 CLE aha °d'accord°
- 121 et de la, avec la famille à paris tu parles français; non
- 122 HAJ hmhm
- 123 CLE tu parles,
- 124 HAJ je parle tamil
- 125 CLE ah ouais
- 126 et euhm: (..) qu'est-ce que tu veux faire comme profession? 04'27''  
HAJ +regard interrogatif+
- 127 CLE comme métier tu sais déjà;
- 128 HAJ je veux faire le (..) fachfrau gesundheit?
- 129 CLE mhmm
- 130 dans le:, (.) dans un hôpital; ou euh
- 131 HAJ oui dans un hôpital
- 132 CLE et tu as déjà trouvé une place (.) de, euhm (..)
- 133 de- (.) euhm (..) d'apprentissage?
- 134 HAJ +(1.0)+  
+regard interrogatif+
- 135 CLE ei- eine l- lehrstelle
- 136 HAJ +hmhm+  
+fait non de la tête+
- 137 ce (.) prochain (1.0) schuljahr
- 138 CLE la prochaine année tu vas chercher;
- 139 HAJ hmhm
- 140 CLE okay
- 141 et tu aimerais faire ça dans quel hôpital; (.) tu sais
- 142 HAJ ich weiss es noch nöt
- 143 CLE c'est égal
- 144 HAJ mhmm
- 145 CLE okay
- 146 merci beaucoup

