LA COMPETENCE D'INTERACTION EN L2:

GESTION DE LA COHERENCE INTERACTIVE

PAR DES APPRENANTS DU FRANÇAIS

Thèse présentée à la Faculté des Lettres et des Sciences humaines
Institut des Sciences du langage et de la communication
Université de Neuchâtel

Pour l'obtention du grade de docteur ès Lettres

Par

EVELYNE POCHON-BERGER

Thèse de doctorat dirigée par
Prof. SIMONA PEKAREK DOEHLER (Université de Neuchâtel)

Membres du jury:
Prof. LORENZA MONDADA (Université de Lyon 2)
Prof. LUCI NUSSBAUM (Université Autonome de Barcelone)
Prof. Ass. GUDRUN ZIEGLER (Université du Luxembourg)

Soutenue le 13 septembre 2010

Université de Neuchâtel

Faculté des lettres et sciences humaines

Le doyen
- Espace Louis-Agassiz 1
- CH-2000 Neuchâtel

IMPRIMATUR

La Faculté des lettres et sciences humaines de l'Université de Neuchâtel, sur les rapports de Mme Simona Pekarek Doehler, directrice de thèse, professeur ordinaire de linguistique appliquée à l'Université de Neuchâtel ; Mme Lorenza Mondada, professeure à l'Université Lumière Lyon 2 ; Mme Luci Nussbaum, professeure à l'Université Autonome de Barcelone ; Mme Gudrun Ziegler, professeure assistante à l'Université du Luxembourg, autorise l'impression de la thèse présentée par Mme Evelyne Pochon-Berger, en laissant à l'auteur la responsabilité des opinions énoncées.

Neuchâtel, le 13 septembre 2010

Le doyen
Laurent Tissot

■ Téléphone : +41 32 718 17 00 ■ Fax : +41 32 718 17 01 ■ E-mail : doyen.lettres@unine.ch ■ www.unine.ch/lettres

Remerciements

Je remercie Simona Pekarek Doehler, directrice de ce travail de thèse, pour son encadrement tout au long de cette recherche. Simona, ton regard critique, mais toujours constructif, a su stimuler mes réflexions, tes conseils et tes encouragements ont été une source de motivation. Je te remercie aussi pour avoir insufflé un climat de travail dynamique, ouvert au dialogue et marqué profondément par un sens du travail d'équipe, dans lequel j'ai pu évoluer au cours de ces années de thèse.

Je tiens à remercier plus généralement l'équipe du Centre de Linguistique Appliquée, Virginie Fasel Lauzon, Claudia Fama, Simone Groeber, Clelia Farina et aussi Fee Steinbach Kohler de l'université de Bâle et associée au CLA. Virginie et Fee, votre apport à ce travail est inestimable. Les nombreux moments qu'on a passés à échanger nos idées, à parfois tout remettre en question, mais aussi les collaborations qu'on a menées sur des projets concrets ont largement contribué à forger mes réflexions et mes outils d'analyse. Toute l'équipe du CLA, je vous remercie pour m'avoir épaulée tout au long de ce processus, et en particulier pour m'avoir déchargée de nombreuses tâches afin que je puisse me consacrer pleinement à la rédaction finale de ce travail.

Mes chaleureux remerciements vont aussi à l'équipe du Dica-Lab de l'université du Luxembourg au sein de laquelle j'ai fait un séjour de recherche, financé par le Fond National de la Recherche du Luxembourg. Merci à Gudrun Ziegler pour m'avoir donné la possibilité de vivre ce séjour riche en expériences scientifiques et humaines. Je ne saurais remercier suffisamment Anne Meyer, Kristian Mortensen et Spencer Hazel pour m'avoir intégrée dans leur équipe. J'ai beaucoup appris à travers nos discussions (parfois très polémiques!) et nos data sessions.

Je remercie également Lorenza Mondada, Luci Nussbaum et Gudrun Ziegler pour avoir accepté de faire partie de mon jury de thèse et pour avoir enrichi ce travail par leurs commentaires stimulants.

Le Fonds National Suisse de la Recherche Scientifique a financé le projet de recherche CODI dans lequel cette thèse s'est inscrite, qu'il en soit remercié. Je remercie aussi Georges Lüdi, Nicolas Pépin et Fee Steinbach Kohler, de l'Institut d'Etudes françaises et francophones, Université de Bâle, pour avoir mis à disposition le corpus, sans lequel ce travail n'aurait tout simplement pas pu voir le jour.

Je remercie Jean-François de Pietro, Uli Dausendschön-Gay, Gabriele Pallotti, l'équipe de l'Université de Newcastle, de même que les collègues de l'Institut des Sciences du Langage et de la Communication, pour les discussions que nous avons pu avoir au cours des différentes réunions de projet et colloques de recherche.

Je remercie infiniment ma famille et mes amis pour leur soutien au cours de ces années d'études, pour m'avoir parfois obligée à prendre l'air après de longues heures de rédaction, pour m'avoir tendu l'oreille quand j'avais envie de me plaindre, et plus généralement pour l'intérêt qu'ils ont porté à mon projet. Merci Hugo pour ton soutien technique lors de la mise en page de ce manuscrit. Merci Hanni et Souad pour le temps que vous avez consacré à la relecture minutieuse de cette pile de pages. Merci Véro et Lucia pour votre coaching. Enfin, mon remerciement le plus important va à mon mari, qui a 'subi' avec patience mes années de doctorat. Alex, je te suis reconnaissance pour ta présence à mes côtés depuis le début de cette thèse et pour m'avoir soutenue dans ce projet. Merci du fond du cœur.

Table des matières

CHAPITRE 1
Introduction 1

Partie I
Fondements théoriques: une approche interactionniste de l'apprentissage des L2

CHAPITRE 2
Définir la compétence en langues 11

1 Au-delà de la compétence linguistique: la compétence de communication 11
1.1 La compétence de communication selon Hymes 11
1.2 Les quatres sous-compétences 12
1.3 Le cadre européen commun de référence pour les langues 13
2 Vers une reconceptualisation de la notion de compétence: la compétence d'interaction 15
2.1 Propriétés de la compétence 15
2.1.1 Une compétence située 16
2.1.2 Une compétence observable 17
3 La compétence d'interaction 19

CHAPITRE 3
Apprentissage des langues secondes et interactions sociales 21

1 Apprendre une L2: perspectives socio-interactionnistes 21
1.1 Courant interactionniste francophone 23
1.2 Approche socioculturelle de l'apprentissage 25
1.3 Communautés de pratique et apprentissage situé 28
1.4 Socialisation langagière 30
1.5 L'analyse conversationnelle et l'acquisition des L2 (CA-SLA) 33
1.6 Résumé: Compétence et contexte social 34
2 Interaction, participation, apprentissage 35
2.1 Ce qu'interagir en L2 veut dire… 35
2.1.1 De la 'normalité' des interactions en L2 35
2.1.2 L'apprenant comme participant compétent 38
2.2 Le rôle de l'interaction dans l'apprentissage 40
3 Analyse conversationnelle et apprentissage des L2 (CA-SLA) 43
3.1 La compétence d'interaction comme ressource et objet d'apprentissage 43
3.2 Observer l'apprentissage dans les interactions sociales 44

3.2.1 CA-SLA et la problématique de l'apprentissage 44
3.2.2 Vers une reconceptualisation de la notion d'apprentissage 46

CHAPITRE 4
La classe de langue: un contexte d'apprentissage et d'interaction 49

1 Introduction 49
2 La classe comme milieu institutionnel 49
2.1 Une communication orientée vers un objectif d'apprentissage 49
2.2 Rôles institutionnels 51
2.3 Participants multiples, interaction 'dyadique' 52
2.4 IRE: une routine interactionnelle scolaire 54
3 La classe de langue comme milieu communicatif 56
3.1 Des formes d'interaction diversifiées 56
3.2 De l'authenticité des échanges 58
4 L'organisation de la parole en classe 60
4.1 Modalités de prise de parole en classe entière 60
4.2 Modalités de prise de parole dans les petits groupes 63
5 Perspectives sur la notion de tâche 65
5.1 La tâche dans la perspective de l'enseignement-apprentissage des L2 65
5.2 La tâche comme accomplissement pratique 67
5.3 La tâche comme lieu d'interaction 69
Résumé de la partie I 73

Partie II
Cadre méthodologique pour la description de la compétence d'interaction en L2

CHAPITRE 5
La compétence d'interaction: procédures de gestion de la parole-en-interaction 77

1 L'analyse conversationnelle comme cadre méthodologique 77
1.1 Principes organisationnels de l'interaction sociale 77
1.1.1 L'ordre social: les 'ethnométhodes' de Garfinkel 77
1.1.2 La conversation ordinaire comme lieu de constitution de l'ordre social 78
1.2 L'organisation séquentielle de l'interaction 80
2 L'organisation de l'alternance des locuteurs 82
2.1 Les techniques de transfert de la parole 82
2.2 La complétude d'un tour comme pierre d'angle du système d'alternance des locuteurs 84
2.3 Les ressources multimodales dans l'organisation du 'turn-taking' 87
3 La gestion de la cohérence interactive 89
3.1 Enchaîner sur le discours d'autrui 89

3.2 La notion de cohérence interactive 91

CHAPITRE 6
Le dispositif méthodologique: objectifs, données, procédures d'analyse..... 97

1 Présentation de la recherche 97
1.1 Enjeux et objectifs..... 97
1.2 Cadre de la recherche (projet CODI) 98
2 Les données..... 99
2.1 Approche du terrain..... 99
2.2 Un corpus d'interactions en classe de langue..... 100
2.2.1 Recueil des données 100
2.2.2 Traitement des données 104
2.3 Procédure analytique 109
Résumé de la partie II 115

Partie III
Analyse des méthodes de gestion de la cohérence interactive dans les interactions en petit groupe

CHAPITRE 7
L'organisation de la participation dans les travaux en groupes 119

1 Introduction 119
2 La tâche comme objet à organiser..... 120
2.1 Répartition du travail 120
2.2 Organisation des ressources utiles à la tâche..... 126
3 Dynamiques participatives 135
3.1 Gestion des cadres et statuts de participation 136
3.2 Différentes logiques communicatives..... 140
3.3 Profils participatifs des individus 147
3.4 Interagir avec un expert: une configuration participative particulière 152
4 Résumé..... 156

CHAPITRE 8
Méthodes d'appropriation du tour de parole 159

1 Introduction 159
2 Entrer dans le tour: un enjeu pratique..... 159
3 Le discours d'autrui comme occasion de participation: le cas de la complétion..... 162
3.1 La complétion actionnelle..... 163
3.2 La complétion syntaxique..... 170

3.3 Bilan 177
4 Les marqueurs discursifs comme amorce de tour 178
4.1 Obtenir l'attention 180
4.2 Prolonger un état d'attention mutuelle 186
4.3 Répliquer une tentative d'appropriation du floor 187
4.4 Bilan 189
5 La reprise comme dispositif d'entrée dans le tour 191
5.1 Un moyen pour gagner l'attention 195
5.2 Une stratégie de gain de temps 201
5.3 Bilan 207
6 Résumé 209

CHAPITRE 9
Méthodes d'expansion discursive 213

1 Introduction 213
2 Expansion d'une unité conversationnelle potentiellement complète 218
2.1 Expansion immédiate 218
2.1.1 A la suite d'une séquence descriptive 219
2.1.2 A la suite d'un tour évaluatif 227
2.2 Expansion à distance: retour au tour précédant la clôture d'une séquence . 232
2.3 Bilan 239
3 Expansion d'une unité conversationnelle en cours 241
3.1 Expansion immédiate 241
3.2 Expansion à distance: retour au tour précédant une séquence latérale 246
3.3 Bilan 264
4 Résumé 265

CHAPITRE 10
Méthodes d'enchaînement contrastif 269

1 Introduction 269
2 Le désaccord dans l'interaction 270
2.1 Le principe de 'préférence' 270
2.2 Gérer un désaccord L2 274
2.3 Le désaccord comme objet d'étude 277
3 Les marqueurs de polarité (du type *non*, *si*) 278
3.1 Enchaînement contrastif à un TRP 279
3.2 Enchaînement contrastif retardé 283
3.2.1 Désaccord atténué 283
3.2.2 Désaccord aggravé 287

3.3 Enchaînement contrastif précoce 290
3.4 Bilan 292
4 'Mais' contrastif 294
4.1 La construction [oui-mais-X] 302
4.2 Bilan 304
5 Formes de reprise 306
5.1 La répétition réaffirmative 306
5.2 La répétition interrogative 309
5.3 Le format tying 312
5.4 Bilan 316
6 Résumé 318
Résumé partie III 321

CHAPITRE 11
Discussion et conclusion 325

1 Résumé 325
2 Synthèse des résultats 326
2.1 Méthodes de gestion de la cohérence interactive et compétence d'interaction 326
2.2 Conditions interactives de déploiement de la compétence d'interaction 331
3 Discussion 335
3.1 La notion de cohérence interactive 335
3.2 Un dispositif méthodologique pour observer l'apprentissage? 339
3.3 Considérations méthodologiques sur les données 341
4 Implications et perspectives futures 343

Bibliographie 347

Résumé: La présente recherche porte sur la compétence d'interaction d'apprenants du français langue seconde de niveau intermédiaire. Celle-ci est approchée à travers l'examen de l'une de ses dimensions constitutive: l'accomplissement de la cohérence interactive d'un tour de parole à un autre.

La participation à des interactions verbales suppose une capacité à enchaîner de manière cohérente sur le discours d'autrui, impliquant à la fois le minutage approprié de la prise de tour dans la dynamique de l'échange et l'articulation du tour émergeant aux actions précédentes. Une telle entreprise relève plus généralement d'une compétence d'interaction grâce à laquelle les participants se coordonnent, s'adaptent les uns aux autres et organisent conjointement leurs conduites discursives. Lorsque l'on apprend une langue seconde, cette compétence d'interaction constitue à la fois une ressource pour la participation aux activités communicatives et un objet d'apprentissage ne pouvant être développé qu'à travers la pratique elle-même. Décrire comment cette compétence d'interaction se déploie en situation, ici dans le cadre de travaux en groupes, est d'une importance centrale pour comprendre son potentiel de développement.

Cette recherche s'inscrit dans une approche praxéologique de l'apprentissage et de la compétence en langues, centrée sur l'observation des façons de participer des apprenants au moyen des outils de l'analyse conversationnelle. Se basant sur un corpus d'interaction en petits groupes en classe de langue, cette recherche identifie des *méthodes* (au sens ethnométhodologique) que les apprenants mettent en œuvre pour gérer la cohérence avec le discours d'autrui lorsqu'ils prennent la parole. Ces méthodes sont observées au sein de trois 'activités': le désaccord, l'expansion discursive et l'appropriation de la parole comme participant non-adressé.

Mots-clés: compétence d'interaction, prise de parole, analyse conversationnelle, interactions en langue seconde, apprentissage des langues secondes, classe de langue, travaux en groupes

Abstract: The present research aims at describing the interactional competence of intermediate learners of French L2. Interactional competence is observed through the study of one of its constitutive dimensions: the accomplishment of interactional coherence from one turn to another.

Participation in social interaction entails the ability to take the turn at the right moment in the dynamics of the interaction. However, taking a turn is not only a matter of appropriate timing but also of tying the emerging turn to previous actions. This endeavor is a matter of interactional competence which allows participants to coordinate themselves, to adjust to each other and to jointly organize their verbal conducts. When learning a second language, this interactional competence is both a resource for participating in communicative activities as well as an object of learning which may only be developed through practice itself. Describing how this interactional competence is deployed in situations, in this specific case that of group works, is of central importance for understanding its potential development.

This research draws on a praxeological approach to learning and language competence, and, using the tools of Converstaion Analysis, focuses on the observation of the learners' ways of participating in social interaction. Based on a corpus of small group interactions in the language classroom, this research identifies *methods* (in an ethnomethodological sense) learners deploy to manage interactional coherence when taking a turn, within three specific 'activities': disagreement, appropriating the floor as a non-addressed participant and discursive expansions.

Keywords: interactional competence, turn-taking, conversation analysis, second language interactions, second language learning, language classroom, group work

CHAPITRE 1

Introduction

Le postulat généralement admis aujourd'hui selon lequel l'apprentissage d'une langue ne consiste pas seulement à mémoriser des formes et des structures linguistiques mais à développer une capacité à utiliser des ressources langagières pour communiquer sous-tend les approches communicatives de l'enseignement-apprentissage des langues secondes (L2 ci-après) en vigueur dans nos systèmes d'éducation depuis une trentaine d'années (Nunan, 2004). Si communication il y a dans les contextes d'enseignement-apprentissage des L2, se pose alors la question de savoir comment se présente la compétence en L2 d'un élève. Quelles sont les caractéristiques des moyens communicationnels déployés en une langue qui n'est pas la langue première du locuteur et comment ces moyens prennent-ils forme dans le contexte spécifique des interactions en classe?

La recherche dans le domaine de l'acquisition des L2 a montré la difficulté des apprenants à prendre part à des interactions verbales en langue cible (Cekaite, 2007; Pallotti, 2005; Vion & Mittner, 1986), et cela même à un niveau avancé en L2 (Pekarek Doehler, 2002). Les problèmes peuvent se poser sur divers plans de l'organisation *on-line* du discours: gestion de la fluidité verbale (cf. Towell et al., 1996), construction de contenus informationnels (p.ex. gestion du codage référentiel au sein de séquences discursives dépassant l'énoncé, cf. Carroll et al. 2000; Carroll & Lambert, 2003), régulation de la participation plus généralement (cf. Pekarek, 1999, 2002), entre autres. Cette difficulté à participer aux échanges verbaux est d'ailleurs reconnue par les participants eux-mêmes (cf. représentations des apprenants de leurs compétences en L2, Pekarek, 1999). En effet, participer à une interaction en langue étrangère – et à toute interaction verbale de manière générale – suppose la mise en œuvre non seulement de connaissances linguistiques (système linguistique), mais aussi discursives (relatives à la manière d'organiser les contenus informationnels ou de maintenir la cohérence du discours), socioculturelles (qui permettent d'adapter son comportement aux particularités de la situation

d'interaction) et interactives (comme par exemple pouvoir identifier le moment opportun pour prendre la parole ou reconnaître le développement d'une séquence d'actions).

Aussi, l'apprentissage d'une L2 consiste-t-il à développer une *compétence d'interaction* qui se définit comme un ensemble de savoirs de nature procédurale grâce auquel l'apprenant *agit discursivement*, de concert avec d'autres participants, au sein d'activités sociales. La compétence d'interaction en L2 soulève une problématique double: elle est à la fois la condition *sine qua non* pour participer aux interactions verbales en langue cible et l'objet même du développement des compétences langagières en L2. Ainsi, saisir la nature de la compétence d'interaction des apprenants de L2 se révèle être une dimension centrale pour comprendre les processus acquisitionnels d'une L2 et les conditions d'apprentissage en classe. Pourtant, dans le domaine de l'acquisition des L2, la problématique du développement de la compétence d'interaction n'a été thématisée en tant que telle que par un petit nombre de travaux d'orientation socio-interactionnistes (cf. *Bulletin Vals-Asla*, 84, 2006; Cekaite, 2007; Hall et al., à paraître; Pallotti, 2008; Young, 2003).

De manière plus générale, la recherche en acquisition des L2, qui a longtemps évacué les dimensions sociales, contextuelles et surtout interactives, compte encore peu d'études sur les circonstances conversationnelles dans lesquelles la compétence langagière émerge (Wagner & Gardner, 2004). D'autre part, les travaux relevant de l'analyse des conversations se sont essentiellement concentrés sur les interactions entre locuteurs natifs; on constate un manque d'études sur des interactions impliquant des locuteurs non-natifs (Wong & Olsher, 2000; des travaux dans le domaine francophone constituent toutefois une exception, cf. pt. 1.1 du chapitre 3). La présente entreprise cherche ainsi à faire un pont entre ces deux domaines de recherche, d'une part l'acquisition des L2 dans le domaine de la linguistique appliquée et d'autre part l'analyse conversationnelle d'origine sociologique, dans la mouvance du courant émergent CA-SLA (analyse conversationnelle et acquisition des L2). Ce questionnement sur le développement de la compétence d'interaction en L2 s'inscrit ainsi dans les débats actuels sur la possibilité d'observer des processus acquisitionnels dans les interactions auxquelles participent les apprenants d'une L2 soulevés par les travaux en CA-SLA (cf. numéros spéciaux de *IRAL – International Review of Applied Linguistics*, 2009; *The Modern Language Journal*, 47, 91 (Focus issue), 2007; *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53 (1), 2009).

L'étude de la compétence d'interaction pose cependant des problèmes méthodologiques. Se trouvant à la base de toute conduite discursive et intégrant en son sein le déploiement de ressources linguistiques, discursives, interactives et sociales s'imbriquant de manière complexe, elle soulève la question de sa définition et de sa descriptibilité dans les pratiques interactives des apprenants (cf. Fasel et al., 2008; Pallotti, 2008; Pekarek Doehler & Pochon-Berger, à paraître). La solution méthodologique proposée dans cette recherche consiste à explorer la compétence d'interaction à travers l'une de ses dimensions constitutives, à savoir la gestion de la cohérence interactive qui se manifeste dans les enchaînements sur le discours d'autrui. En effet, la capacité à enchaîner sur le discours d'autrui est indispensable pour participer à une interaction verbale. Elle constitue la base sur laquelle s'établit et se maintient l'intersubjectivité.

Enchaîner sur le discours d'autrui implique pour le locuteur d'identifier le moment opportun pour prendre la parole dans le déroulement séquentiel de l'échange et de produire son tour de parole avant tout autre locuteur potentiel par un minutage précis de son initiation, tout en inscrivant sa contribution dans la continuité du contexte discursif antérieur sur le plan actionnel. Prenons l'exemple suivant (qui sera traité de manière plus détaillée au chapitre 8) dans lequel une élève, Michelle, demande une clarification à l'assistante de l'enseignant concernant le terme 'cadeau' (qui a fait l'objet d'une confusion avec 'gâteau' juste avant l'arrivée de l'assistante):

Exemple 1

(WBS-tschu-TG1-181105-sadj, l.419-439)

```
01   ASS: *vous avez déjà- vous êtes déjà avancées?
     ass  *regarde LOR
02        (0.7)
03   LOR: *un- +peu ((en riant))+=
     lor   *regarde MIC
04 > MIC: =un- peu *mais *(1.5) *ehm: ts on fait un p-
     ass           *regarde MIC
      mic                  *pointe sur la feuille de consignes et la fait tourner
     mic                          *se penche sur la feuille (semble la lire)
05   MIC: [un mange&
06   LOR: [+(xx)((en riant))+
07   MIC: &[*cadeau c'est&
     mic    *se remet en arrière
08   MIC: &[(.) un: geschenk]&
     trad             cadeau
09   LOR:  [.hh (..) °chueche°]
     trad                gâteau
10   MIC: &pas un (.) torte?=
     trad                tourte
```

Ce qui nous intéresse dans cet extrait est la manière dont Michelle initie son tour à la ligne 4. On constate qu'à la question de l'assistante répond une élève, Lorena, de manière plutôt énigmatique. Michelle enchaîne alors sur la réponse fournie par sa camarade pour ensuite procéder à une demande de clarification, adressée à l'assistante, sur la base du support écrit, concernant le terme 'cadeau' (l.4-10). La présence au début de son tour de parole d'une reprise du segment discursif constituant la réponse de Lorena ('un peu') joue un rôle significatif dans le maintien de la cohérence interactive (cf. Berger, 2008). En effet, la reprise marque une continuité discursive avec le tour de Lorena, comme si elle allait développer ce que sa camarade avait amorcé, alors que par la suite Michelle oriente son discours vers un nouveau projet communicatif (demander une clarification lexicale). Notons encore que le tour de Michelle est initié par un enchaînement rapide, c'est-à-dire dès la première occasion séquentielle pour le changement de locuteur, sans toutefois chevaucher le locuteur précédent. En somme, l'on peut observer dans la partie initiale du tour de Michelle une gestion de la cohérence interactive à différents niveaux:

(i) un travail minutieux de coordination des contributions respectives qui se manifeste par un placement subtilement minuté du tour (cf. enchaînement rapide);

(ii) une orientation vers la cohérence actionnelle et topicale par l'établissement d'une continuité discursive (cf. hétéro-reprise) là où s'accomplit une réorientation du cours d'action;

(iii) une orientation vers la gestion de l'intersujectivité dans l'affiliation avec le locuteur précédent (cf. ratification de la réponse de Lorena par l'hétéro-reprise), malgré l'initiation d'un nouveau projet communicatif.

Ainsi, l'étude de la gestion de la cohérence interactive permet de mettre en évidence le travail de coordination interactionnelle et d'ajustements mutuels des participants, où sont mobilisées à la fois des ressources linguistiques, discursives et interactives entre autres. C'est précisément ce type de procédé que nous entreprenons de décrire dans cette étude.

La présente recherche se propose d'explorer *les méthodes de gestion de la cohérence interactive*, à savoir comment un participant enchaîne sur le discours d'autrui. Elle porte sur un corpus particulier: des *apprenants peu avancés* d'une L2 en *classe de langue*. Dans ce contexte, les observations porteront sur une *configuration participative spécifique*: le travail en groupe. Ces trois dimensions constituent un défi empirique pour l'étude des méthodes d'enchaînement discursif: à un niveau peu avancé en L2 et qui plus est, dans le contexte des interactions en classe (en plenum), il n'est pas aisé d'observer des prises de parole auto-sélectionnées. En effet, les moyens limités et le contexte institutionnel ont pour conséquence que les apprenants, la plupart du temps, ont tendance à rester dans une position plus réactive qu'initiative. Le travail en groupe, dans la mesure où la gestion des dynamiques participatives ressort de la seule responsabilité des apprenants, offrira dès lors un terrain d'observation intéressant.

Le présent travail s'articule à un projet de recherche plus large mené à l'Université de Neuchâtel entre 2006-2008 intitulé: "L'organisation du discours dans l'interaction en français langue première et seconde: acquisition, enseignement, évaluation" sous la direction de Prof. S. Pekarek Doehler. Dans la perspective de ce projet, la présente recherche vise les objectifs suivants:

- identifier des méthodes de gestion de la cohérence interactive au sein de trois activités discursives récurrentes relevant d'un enchaînement auto-sélectionné;
- décrire les conditions interactionnelles qu'offre le contexte de la classe de langue, dans lesquelles ces méthodes sont déployées.

A travers l'examen des méthodes de gestion de la cohérence interactive, la présente recherche entend apporter un éclairage sur *l'état de la compétence d'interaction en L2*, telle qu'elle se manifeste à un niveau peu avancé. Les observations contribueront en outre à mieux comprendre les mécanismes interactionnels à l'œuvre dans le contexte de la classe de langue et plus particulièrement dans le travail en groupe, permettant de la sorte de saisir le potentiel de développement des compétences en L2.

Ce travail se divise en trois parties. Une première partie présente le cadre épistémologique, ses fondements théoriques et les implications méthodologiques que ceux-ci entraînent. Dans ce cadre, l'apprentissage d'une langue seconde est abordé en tant que phénomène foncièrement social. Le rôle de l'interaction sociale ne se limite pas à un simple lieu de mise en pratique de connaissances préexistant à l'interaction, mais il a un effet structurant sur le déploiement de savoirs et de savoir-faire, et par là même sur leur possible développement. Ainsi, le chapitre 2 invite à une redéfinition de la compétence en langues en tant que *compétence d'interaction*. Elle met l'accent sur sa nature située (dans un contexte socioculturel et historique) et socialement partagée (car déployée publiquement), l'éloignant de la sorte d'une conception mentaliste et individualisante. Les deux chapitres subséquents traitent de la dimension 'apprentissage' sous deux aspects: conceptuel et contextuel. Après avoir succinctement présenté différents courants de recherche d'orientation socio-interactionniste sur l'apprentissage des L2 qui, d'une manière ou d'une autre, ont démontré l'ancrage social des processus acquisitionnels, le chapitre 3 concerne une approche plus spécifiquement interactionniste, à savoir l'analyse conversationnelle appliquée à la problématique de l'apprentissage des L2 (CA-SLA), laquelle porte une attention minutieuse à la manière dont des locuteurs d'une L2 se comportent dans l'interaction sociale. Le chapitre 4 s'occupe d'un contexte d'apprentissage particulier: la classe de langue. La nature institutionnalisée de ce contexte d'apprentissage se matérialise dans des mécanismes interactionnels particuliers au sein desquels les apprenants développent des compétences langagières. Bien que la 'naturalité' des échanges soit souvent remise en question, une approche interactionniste invite à repenser la classe comme un contexte communicationnel à part entière.

La deuxième partie traite de la démarche analytique permettant de décrire la compétence d'interaction, et plus spécifiquement la gestion de la cohérence interactive. Celle-ci se base sur une compréhension des procédures d'organisation de l'interaction décrites par les travaux en analyse conversationnelle (chapitre 5). L'attention est particulièrement portée aux mécanismes de gestion de l'alternance des locuteurs, car elles constituent le fondement des enchaînements sur le discours d'autrui. Le chapitre 6 présente concrètement la recherche: les objectifs, les données et la méthodologie.

La troisième partie quant à elle présente les analyses empiriques qui sont au cœur de ce travail. Une première analyse des dynamiques participatives au sein des travaux en groupes

(chapitre 7) permet de poser un cadre pour une meilleure compréhension des pratiques interactives qui sont analysées dans les chapitres suivants. Ceux-ci portent sur trois phénomènes interactionnels spécifiques: l'appropriation du tour de parole (chapitre 8), l'expansion discursive (chapitre 9) et l'enchaînement contrastif (chapitre 10). Le chapitre de conclusion offre une synthèse et une discussion des résultats, puis ouvre sur des perspectives futures.

Partie I

Fondements théoriques:
une approche interactionniste de l'apprentissage des L2

CHAPITRE 2
Définir la compétence en langues

1 Au-delà de la compétence linguistique: la compétence de communication

1.1 La compétence de communication selon Hymes

La recherche en linguistique a longtemps été dominée et l'est d'ailleurs encore à l'heure actuelle, par une vision cognitiviste de la compétence en langue, inspirée notamment par les travaux de Noam Chomsky (cf. Chomsky, 1965). Dans cette perspective, la compétence consiste en un dispositif biologique (*language-acquisition device*), localisé quelque part dans le cerveau humain dès la naissance et composé de principes abstraits permettant de produire un nombre infini d'énoncés formellement corrects. Or, l'être humain étant 'imparfait' de nature, la mise en œuvre dans les faits de ce savoir grammatical est entachée d'erreurs (dues par exemple à des problèmes de traitement cognitif comme la mémoire, l'attention, etc.).

Prenant position face à cette conceptualisation de la compétence en langue, Hymes (2001 [1972]) soulève plusieurs problèmes épistémologiques que pose la vision chomskyenne. D'une part, l'argumentation de Chomsky, séparant radicalement la *compétence* de la *performance*, discrimine les pratiques authentiques des acteurs, celles-ci n'étant qu'une manifestation imparfaite de leur compétence véritable – dénigrant leur intérêt pour la recherche:

> "Human life seems divided between grammatical competence, an ideal innately-derived sort of power, and performance, an exigency rather like the eating of the apple, thrusting the perfect speaker-hearer out into a fallen world." (Hymes 2001 [1972]: 55).

D'autre part, cette compétence ne se reflète pas dans les pratiques effectives des acteurs sociaux, dans la mesure où elle évacue toute dimension sociale de l'usage d'une langue et des variations qui en découlent. Celles-ci ne sont pas le résultat d'un problème de traitement cognitif, mais s'expliquent par des enjeux sociaux de la situation d'énonciation. Ainsi, le

locuteur, en tant qu'être vivant dans un monde social, ne doit pas seulement être doté d'un savoir formel qu'il applique de manière décontextualisée, mais doit également être sensible aux paramètres d'ordre social dans une situation donnée. En effet, il ne suffit pas qu'un énoncé soit grammaticalement correct, il doit surtout être *approprié* au contexte. La vision de la compétence en langue décrite par Hymes est ainsi une compétence dépassant l'unique compétence linguistique, renvoyant à une capacité d'usage (*ability for use*), supposant donc une dimension sociolinguistique de la compétence de communication. Cette compétence en langue comprend non seulement des connaissances mais aussi une capacité à utiliser ces connaissances (Canale et Swain, 1980).

1.2 Les quatres sous-compétences

L'élargissement de la compétence à la dimension contextuelle effectuée par Hymes a fait l'objet d'une réappropriation dans le domaine de la recherche sur l'enseignement-apprentissage des L2, notamment par Canale et Swain (1980; et aussi Canale, 1983). Selon ces derniers, la compétence communicative se décompose en quatre types de compétences:

- une compétence *grammaticale*, comprenant des savoirs d'ordre lexical, morphosyntaxique et phonologique, permettant la production d'énoncés corrects;
- une compétence *sociolinguistique* qui renvoie aux règles socio-culturelles de la situation d'énonciation (normes et conventions de la situation, statuts des participants, etc.) permettant d'avoir un comportement socialement approprié;
- une compétence *discursive* concernant les règles d'organisation du discours (cohésion et cohérence): elle sert à combiner les formes et structures grammaticales de façon à créer un texte unifié;
- et une compétence *stratégique* qui consiste en des stratégies de communication permettant de s'adapter aux imprévus de la communication (par exemple des problèmes dus à une compétence déficiente).

Dans la perspective de Canale et Swain, ces types de compétence sont des savoirs sous-jacents rendus manifestes dans une situation communicative donnée. Cela revient à maintenir la distinction compétence-performance, pourtant rejetée par Hymes:

> "communicative testing must be devoted not only to what the learner knows about the second language and about how to use it (competence) but also to what extent the learner is able to actually demonstrate this knowledge in a meaningful situation (performance)." (Canale & Swain, 1980: 34).

Des développements récents sur la notion de compétence en langue(s) (cf. notamment Bronckart & Dolz, 1999; Castellotti, 2002; Hall & Pekarek Doehler, à paraître; Pekarek Doehler, 2005; 2006; 2010; Vasseur, 2002; Young, 2003), dans une perspective socio-interactionniste, formulent plusieurs réserves à l'égard de la notion de compétence de communication et de ses traitements ultérieurs dans le domaine de la recherche sur l'enseignement-apprentissage des langues. D'une part, bien qu'ayant le mérite de prendre en considération les aspects situationnels, la production d'un énoncé reste envisagée de manière monologale: en effet, la compétence communicative ignore la nature adaptative de la production d'un énoncé en fonction des activités d'autrui (inter-action). Dans cette perspective, le locuteur est un locuteur parlant seul *face* à autrui, mais pas *avec* autrui (Pekarek Doehler, 2005, 2006; Young, 2003). Le contexte y est conçu comme quelque chose de 'statique' (Pekarek Doehler, 2005), porteur d'un certain nombre de traits qui définissent à l'avance la situation de communication, au lieu de quelque chose de dynamique se configurant et se reconfigurant à chaque instant de l'événement communicatif. D'autre part, l'idée semble persister de savoirs et capacités préexistant chez le locuteur pouvant simplement être actualisés pour faire face à une situation concrète (Bronckart & Dolz, 1999). Cela revient à conceptualiser la compétence de manière décontextualisée, dans la mesure où les ressources langagières sont considérées comme étant disponibles indépendamment du contexte (Pekarek Doehler, 2005). Enfin, les tentatives d'implémentation de cette compétence communicative dans le domaine de l'enseignement-apprentissage des L2 reposent toujours sur une conception monolingue de la compétence, dans la mesure où l'enjeu reste l'apprenant qui doit atteindre un niveau de compétence équivalent à un locuteur natif idéalisé (Cots & Nussbaum, 2008; Lüdi, 2006).

1.3 Le cadre européen commun de référence pour les langues

Dans la lignée de cette conceptualisation de la compétence langagière comme étant de nature communicative, une large entreprise européenne émerge dans les années 90 visant une description standardisée des compétences de locuteurs de L2 se trouvant dans des situations de communication concrètes. Cette entreprise est née d'un besoin grandissant de transparence

et de cohérence dans les pratiques d'évaluation des compétences en langues à travers les contextes linguistiques et culturels au sein de l'Europe. Ainsi, le Conseil de l'Europe émet en 1991 une recommandation pour un outil de description des compétences en langues permettant la comparabilité des acquis langagiers – ce qui devrait ainsi faciliter la mobilité et les échanges en Europe. En 2001 est ainsi publié par le Conseil de l'Europe le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (CECR) qui est un document proposant des descripteurs de savoirs et d'habiletés correspondant à différents niveaux standardisés de compétence en langue, destiné en particulier aux milieux éducatifs (cf. Conseil de l'Europe, 2001 pour le document de référence, voir aussi p.ex. Little, 2007; North, 1999; 2007; Trim, 1999 pour des présentations plus succinctes). Cette échelle de référence comporte 6 niveaux – allant d'un niveau très élémentaire à un niveau très expérimenté, proche de la compétence des locuteurs natifs – qui renvoient aux différentes étapes du processus d'apprentissage d'une langue et de son utilisation dans des situations communicatives concrètes. Cette démarche descriptive se veut ainsi à la fois générale, de façon à pouvoir s'appliquer indifféremment à toutes les langues et à tous les contextes communicatifs, culturels, etc., et détaillée en fournissant des points de repères concrets sur ce que cela signifie pour un locuteur d'une L2 de communiquer efficacement dans cette langue à différents moments du processus d'apprentissage. Les descripteurs font appel à des compétences de nature linguistique, pragmatique et sociolinguistique, reprenant ainsi les sous-compétences définies par Canale et Swain (1980), de même qu'ils couvrent différentes activités communicatives: compréhension et production orale ou écrite de type monologal, mais également l'interaction, qui constitue dès lors une activité communicative à part entière.

Bien que cette conception de la compétence communicative accorde une place à la dimension interactive, la réelle nature de celle-ci reste cependant sous-explorée (cf. Fasel et al., 2009; Pekarek Doehler, 2007). D'une part, les habiletés relatives aux différentes tâches communicatives sont décrites de manière floue, ne fournissant pas de points de repères opérationnels (Pekarek Doehler, 2007). Par exemple, l'énoncé "Peut commencer, soutenir et terminer une conversation avec naturel et avec des tours de parole efficaces", signalé pour le niveau B2, ne donne aucune indication sur ce qu'est 'un tour de parole efficace', ni les moyens qui doivent être mis en œuvre pour effectuer une ouverture ou une clôture de conversation (i.e. il ne suffit pas de se taire pour clore une conversation, une clôture implique la coordination des conduites réciproques et des attentes des participants à travers des procédures spécifiques, cf. Schegloff & Sacks, 1973). D'autre part, les descripteurs sont

présentés comme s'inscrivant dans une progression linéaire de la compétence, en termes d'absence et de présence de certaines habiletés à certains moments. Pourtant, pour certains d'entre eux, le développement ne consiste pas tellement en leur apparition à un moment donné, sinon en des manières de faire qui peuvent éventuellement changer avec le temps – de même qu'en fonction du contexte. Par exemple, il a été décrit pour le niveau C2 la présence de stratégies pour obtenir et garder la parole, or, de telles stratégies peuvent tout à fait être déployées à un niveau moins avancé (cf. chapitre 8 ici même). La mise en œuvre de ces stratégies peut prendre des formes diverses (différentes formes linguistiques, mais aussi des procédés non-verbaux, comme les gestes, la prosodie), en réponse au contexte séquentiel et situationel. Elles ne peuvent par conséquent pas être attribuées à un niveau de compétence spécifique, du moins pas avec une catégorisation aussi vague que 'stratégies pour prendre et garder la parole'.

Bien que la perspective du CECR se veuille actionnelle (cf. Conseil de l'Europe, 2001:15), c'est-à-dire en mettant l'accent sur des tâches qu'un locuteur-apprenant est amené à accomplir dans des situations de communication, la vision de la compétence communicative reste celle d'un locuteur agissant seul face à autrui (cf. critiques évoquées au pt. 1.2 supra). La nature adaptative des conduites langagières, et plus spécifiquement la dimension séquentielle dans l'organisation des activités sociales, restent sous-explorées dans ce modèle de la compétence communicative. Dans la définition de l'activité d'interaction, celle-ci est envisagée comme une alternance pour l'apprenant entre une position productive et réceptive (ibid. p.18), plutôt que comme des positions étroitement imbriquées du fait qu'il y a adaptation permanente aux conduites des autres interactants.

2 Vers une reconceptualisation de la notion de compétence: la compétence d'interaction

2.1 Propriétés de la compétence

Dans une perspective socio-interactionniste sur l'apprentissage des L2 (cf. chapitre 3) qui conçoit les processus acquisitionnels comme étant foncièrement ancrés dans l'action sociale, la compétence langagière se doit d'être reconsidérée sous deux aspects: sa nature *située* et son caractère *observable*.

2.1.1 Une compétence située

Pekarek Doehler (2005, 2006, 2010) décrit la compétence comme étant *située* sur deux plans. D'une part, elle est située dans un contexte local qui émane de la dynamique d'ajustements réciproques continuellement effectués par les participants de leurs conduites discursives, à chaque instant de l'interaction. La compétence est ainsi déployée de manière à s'adapter aux circonstances séquentielles, en réponse à un contexte discursif antérieur. Mais elle est également déployée de manière prospective par la projection de pertinences pour la poursuite de l'interaction, créant de cette manière de nouvelles significations contextuelles. Par ailleurs, dans la mesure où chaque contribution est articulée à l'activité d'autrui, la compétence ne relève plus seulement de ce que fait le locuteur seul, mais se manifeste au travers d'un accomplissement collectif. Ainsi, chaque tour de parole et chaque élément (formel et non-verbal) qui le compose se comprend au regard des particularités du contexte où il émerge; en ce sens l'activité discursive est hautement indexicale (Garfinkel, 1967). D'autre part, la compétence est située dans un contexte socioculturel, historiquement forgé. Les pratiques interactives des acteurs se constituent au travers des expériences sociales, collectivement accomplies, au sein d'une communauté donnée (Hall, 1993), ces pratiques se sédimentant à travers leur mise en œuvre répétée dans le temps. Cette expérience commune, ce répertoire de pratiques conventionnalisées, constitue le 'savoir de sens commun' (Garfinkel, 1967), lequel permet précisément la coordination des conduites des participants dans un cours d'action partagé. En effet, le caractère conventionnalisé des pratiques confère un potentiel de prédiction de cours d'action subséquents permettant dès lors aux acteurs sociaux d'organiser leurs actions, de coordonner leurs conduites (Hall, 1999).

Dans la présente recherche, le contexte institutionnel dans lequel se déroulent les interactions observées prend toute son importance: les processus développementaux en L2 s'ancrent ainsi dans des processus de socialisation scolaire (Pekarek Doehler, 2005). Par conséquent, les conduites discursives des apprenants ne reflètent pas seulement ce qu'ils sont capables de faire en L2, mais témoignent également de comportements socialement appropriés dans le contexte spécifique de la classe qui implique des pratiques conventionnalisées (Mondada & Pekarek Doehler, 2004).

2.1.2 Une compétence observable

L'organisation des interactions sociales se fonde sur une coordination et un ajustement minutieusement accompli des conduites discursives mutuelles des participants (cf. chapitre 5). Ce travail de coordination et d'ajustement est rendu possible par la reconnaissabilité des actions réciproques des participants, dont l'accomplissement relève de ressources mutuellement partagées (cf. 'savoir de sens commun', Garfinkel, 1967, supra) et contextuellement intelligibles (situées), qu'il s'agisse d'éléments prosodiques pour signaler la fin d'un tour de parole (Ford & Thompson, 1996) ou d'amorces de gestes pour indiquer une prise de parole imminente (Streeck & Hartge, 1992), de pré-séquences pour annoncer une narration ou préparer le terrain pour une invitation ou une requête (Schegloff, 1990, 2007), ou encore des routines interactionnelles pour s'engager dans une conversation avec quelqu'un ou au contraire la clore (Schegloff, 1968; Schegloff & Sacks, 1973), et bien plus encore. Ces ressources interactionnelles constituent un répertoire commun mis en œuvre par les participants. Cette nature partagée rend ces ressources compréhensibles lorsqu'elles sont mobilisées au cours de l'interaction. Les acteurs sociaux parviennent ainsi à rendre compte, de manière publiquement accessible, de leur interprétation du contexte moment après moment et leur agissement au sein de celui-ci. Par conséquent, la compétence est approchée en tant que phénomène observable, déployé publiquement au sein de l'interaction et se matérialisant au travers de conduites appropriées (Mondada, 2006a).

D'autre part, les travaux récents s'inscrivant dans une perspective interactionniste sur la grammaire (cf. p.ex. Auer, 2005; Ford, 2004; Fox, 2007; Hayashi, 2004; Lerner, 1991; 2004; Mori, 1999; et les ouvrages collectifs tels Ochs, Schegloff & Thompson, 1996; Ford, Fox & Thompson, 2002 et Selting & Couper-Kuhlen, 2001) argumentent pour une signification éminemment actionnelle des choix relatifs au formatage grammatical des tours de parole: par exemple une dislocation à droite (i.e. redoublement du sujet, SN co-référentiel avec un pronom antérieur) peut servir de ressource pour solliciter la réaction d'autrui en occasionant un second point de transition potentielle (Horlacher, 2007) ou 'je veux dire' (sans le marqueur de subordination) pour projeter un tour multi-unité et ainsi garder le tour (Pekarek Doehler, à paraître/a).

Dans une telle vision, l'on ne peut plus considérer la compétence langagière comme 'pilotant' l'action (dans la mesure où elle consisterait en un ensemble de règles préexistant à une mise en oeuvre en situation), mais comme faisant partie intégrante de l'action (Mondada, 2006a),

façonnant les cours d'action mais étant également façonnées par ceux-ci (Pekarek Doehler, à paraître/a et b); c'est-à-dire une *compétence-en-action* (Pekarek Doehler, 2006a).

La nature située et observable de la compétence peut cependant soulever des questionnements critiques, notamment dès le moment où se pose la question de son évaluation. L'étude de Cots et Nussbaum (2008) par exemple démontre des modes de participations totalement différents de personnes immigrées, dans le contexte catalan, au sein d'un travail en dyade (en classe d'anglais L2) et lors de l'interview avec l'enquêteur. Dans le premier cas, les deux participants observés restent en retrait, laissant leur partenaire, non-immigré, prendre les initiatives dans la gestion de la tâche et de l'interaction, manifestant donc une compétence communicative plus limitée. Dans la deuxième situation par contre, face à l'enquêteur, les participants se montrent beaucoup plus sûrs d'eux, s'engageant plus activement dans l'interaction et faisant preuve de coopérativité, démontrant dès lors une compétence plus développée. Cependant, les auteurs concluent (sur la base également des contenus des interviews) que ces différences de comportements dans l'interaction s'articulent à des enjeux sociaux différents liés à chaque situation. Dans le premier cas, leur comportement en retrait s'explique par une reconnaissance de l' 'autorité' du locuteur plus compétent (i.e. le participant non-immigrant) dans la gestion de la tâche tout en suivant avec attention son accomplissement afin d'être en mesure de répondre aux éventuelles sollicitations. Dans le deuxième cas de figure, les deux participants immigrés exhibent une volonté de s'affilier à l'institution en affichant leurs objectifs académiques (apprendre les langues pertinentes dans le contexte catalan). Ce qui ressort de ces différences dans les modes de participation aux activités, c'est une orientation des participants vers une identité de 'bon élève' plutôt que vers celle d'agir en 'bon locuteur'. Ainsi, la manière dont les participants perçoivent le contexte, interprètent leurs rôles et identités respectifs, a des répercussions sur les 'performances', en tant que 'compétence observable', de ceux-ci dans ce même contexte. Cet exemple illustre ainsi la nature située de la compétence langagière: celle-ci n'est pas un savoir simplement transférable d'un contexte à un autre, au contraire, elle est déployée en réponse à des circonstances locales qui diffèrent inévitablement d'un contexte à l'autre. Ces différences de performances donnent lieu logiquement à des évaluations différentes, et potentiellement inadaptées aux compétences 'réelles' des apprenants. L'on pourrait alors se poser la question de savoir comment identifier ce que les apprenants sont 'réellement' capables de faire dans une situation donnée, puisque les performances ne sont visiblement pas les mêmes d'une situation à une autre. Mais poser cette question revient à faire à nouveau la distinction entre compétence et performance, la performance n'étant qu'une

application imparfaite de la compétence, en tant que savoir préexistant et simplement mis en opération. Dans la perspective socio-interactionniste, la question n'est pas tant de savoir ce que les participants *pourraient faire*, mais d'observer ce qu'ils *font* dans une situation donnée.

3 La compétence d'interaction

> "Interactional competence might be described as the capacity for using language appropriately, for particular routines in particular context which might then be relevant for interaction in other equivalent contexts." (Hellermann, 2008:5)

La compétence d'interaction est souvent définie comme la capacité à *participer de façon appropriée* à des interactions sociales (Mondada, 2006a), au sein d'une communauté de pratique (Cekaite, 2007; Hellermann, 2008). Mais une telle définition reste cependant difficile à saisir et à décrire dans les faits, étant une catégorie englobante, de même que le serait la notion de 'communication' ou de 'participation'. Le terme 'approprié' est à son tour problématique: 'approprié' au regard de quoi? De l'organisation séquentielle des activités? Du milieu culturel? Des relations sociales? Etc. De même, une participation appropriée peut se matérialiser sous diverses actions aussi différentes les unes que les autres (p.ex. modalités de prise de parole, registre langagier, formes de politesse ou de familiarité).

La définition que nous adoptons ici s'inscrit dans la manière d'envisager la 'compétence' au sein d'interactions sociales dans la perspective des travaux en analyse conversationnelle. Dans cette perspective, la compétence d'interaction est conçue comme *un ensemble de méthodes* (Mondada, 2006a; Pekarek Doehler, 2010; Pekarek Doehler & Pochon-Berger, à paraître), c'est-à-dire des procédures récurrentes et régulières, par lesquelles les acteurs sociaux gèrent l'ordre social et maintiennent l'intersubjectivité (cf. chapitre 5), comme par exemple introduire une narration par une annonce préalable qui donne l'occasion à l'interlocuteur de ratifier ou rejeter l'activité narrative projetée (Goodwin, 1984), relancer une conversation en voie d'épuisement par une demande de nouvelles (du type: 'Et sinon, quoi de neuf?', Button & Casey, 1984; Maynard, 1980), ou encore auto ou hétéro-initier la réparation d'un problème communicationnel (cf. Schegloff, Jefferson & Sacks, 1977). Ces procédures sont à la fois *systématiques*, donc renvoyant à des patterns comportementaux routiniers, et *indexicales*, c'est-à-dire située dans un contexte particulier (Garfinkel, 1967). Ces procédures sont mises en œuvre par les participants pour faire face à des circonstances locales, donnant ainsi du sens à leurs actions réciproques. Elles peuvent s'actualiser au moyen d'une panoplie de ressources sémiotiques, rendues localement pertinentes (Goodwin, 2000). Le langage constitue une

ressource centrale pour ce faire. De fait, les gestes, les manipulations d'objet, le regard, les postures corporelles, les déplacements dans l'espace, de même que la prosodie ou encore la temporalité (dans le sens de 'minutage' des actions) jouent également un rôle clé dans l'accomplissement de l'action sociale.

C'est sur la base de ces méthodes que les participants parviennent à se coordonner, à organiser conjointement les cours d'action, dans la mesure où elles traduisent en fait une orientation vers des conduites normatives (Heritage, 1984a), c'est-à-dire des comportements mutuellement attendus. Ces attentes normatives permettent de rendre compte et de comprendre la manière dont la situation est interprétée par les acteurs sociaux, comme étant ordinaire, dans le cas où la conduite répondrait à la norme. Elles permettent par là même d'accomplir, d'anticiper et de reconfigurer des cours d'action:

> "The very coherence and viability of the course of such interaction, jointly produced by the participants through a series of moves in a series of moments that are each built in some coherent fashion with respect to what went before, depends on some considerable degree of shared understanding of what has gone before, both proximately and distally, and what alternative courses of action lie ahead." (Schegloff, 1991:157)

Pour revenir à la définition initialement proposée de la compétence d'interaction comme capacité à participer ou agir de manière appropriée; 'approprié' se comprend, dans la perspective garfinkelienne, en termes de "normative accountability" (Heritage 1984a: 115), c'est-à-dire de conduite sociale incarnant une orientation vers des attentes normatives collectivement partagées par les coparticipants à l'événement social et donc une capacité à exploiter ces attentes normatives pour donner du sens à ses actions et gérer conjointement des cours d'action.

En somme, la définition de la compétence en L2 que nous retiendrons ici est *une compétence mobilisant des savoirs de nature procédurale, des 'méthodes' qui sont systématiques mais dont le déploiement est adapté au contexte local*. Une telle conception de la compétence en langue suppose dès lors de concevoir le développement d'une L2 comme l'élargissement des capacités d'agir du locuteur dans la L2, au sein d'une communauté de pratique donnée (cf. chapitre 3).

CHAPITRE 3
Apprentissage des langues secondes et interactions sociales

1 Apprendre une L2: perspectives socio-interactionnistes

La recherche en acquisition des L2 voit émerger un 'tournant social' dès les années 70 (Block, 2003). La notion de *compétence communicative* formulée par Hymes (1972), en réaction à la vision mentaliste chomskyenne qui réduit la compétence langagière à la seule maîtrise d'un système linguistique par le locuteur, a ouvert la voie à la prise en compte des aspects contextuels et sociaux de l'usage du langage, ainsi que de son acquisition (Block, 2003). Une première intégration de la dimension sociale dans le processus acquisitionnel est réalisée par une série de travaux s'inscrivant dans le courant que Block (2003) dénomme comme étant le modèle 'Input-Interaction-Output' (Gass, 1997; Gass & Varonis, 1985; Gass et al., 1998; Long, 1981, 1985; Pica et al., 1987; Swain, 1985; 1995; inter alia; cf. Gass & Mackey, 2006 pour une présentation générale), modèle important en recherche sur l'acquisition des L2 encore à ce jour. Le rôle de l'interaction, et de l'usage de la langue dans ce cadre, y est toutefois relégué à une fonction instrumentale (Block, 2003): l'interaction est considérée comme lieu où l'apprenant est exposé à des données linguistiques, qui font l'objet de négociations avec des locuteurs plus experts notamment de manière à ce qu'elles soient plus compréhensibles pour lui – et potentiellement intériorisables. En outre, l'interaction est conçue comme simple échange d'informations, évacuant la dimension sociale et interactive des processus communicatifs.

Une position radicalement distincte de ce modèle cognitiviste et individualiste du processus acquisitionnel ne se fait qu'à partir des années 90, notamment avec l'article polémique de Firth & Wagner (1997). Dans cet article, les auteurs invitent les chercheurs en acquisition des L2 à une reconceptualisation tant théorique que méthodologique orientée vers les dimensions interactionnelles et sociolinguistiques du langage: 1) une prise en compte de l'apprenant en tant qu'être communicatif 'compétent' car capable de participer, avec les moyens à disposition,

à des activités sociales, 2) une vision du processus acquisitionnel qui n'est pas un phénomène localisé uniquement dans le cerveau des individus mais comme étant ancré dans des pratiques sociales; 3) ces deux conceptions impliquent dès lors pour les chercheurs d'étudier des données conversationnelles au lieu de données issues de procédures expérimentales, comme s'y employaient les études classiques. En effet, la prise en compte de la dimension sociale du langage implique que l'on observe l'activité langagière telle qu'elle est produite par les acteurs sociaux en situation 'naturelle' (i.e. non-élicitée par le chercheur), en réponse à des besoins communicatifs et à des enjeux interlocutifs.

Un mouvement général traversant diverses disciplines s'intéressant à la problématique de l'apprentissage se produit allant d'une conception de l'apprentissage comme 'acquisition' vers une conception de l'apprentissage comme 'participation'. Sfard (1998) décrit ces deux conceptions comme s'opposant sous plusieurs aspects:

- Dans la métaphore de l'acquisition, le savoir est perçu comme un bien que l'apprenant finit par posséder au terme du processus développemental; l'apprentissage est donc approché au travers de l'enrichissement – cognitif – d'un individu seul, l'identité de l'apprenant se définissant ainsi par les savoirs qu'il a acquis.

- La métaphore de la participation, quant à elle, envisage le savoir non pas en termes d'entité statique mais en tant que processus dynamique (en anglais, Sfard propose le terme *knowing* à la place de *knowledge*) par lequel l'individu devient un acteur prenant part à des activités sociales; l'apprentissage est un mouvement permanent et fluctuant, n'atteignant pas de point terminal; l'identité de l'apprenant se définit dès lors par son appartenance à une entité plus large (un groupe, une communauté).

Avec la métaphore de la participation, le focus se déplace des processus cognitifs et individuels vers une dynamique d'action sociale collective. C'est cette deuxième conception de l'apprentissage qui tisse la toile de fond de la présente recherche.

Dans cette section seront présentées différentes approches qui envisagent l'acquisition de la L2 dans et à travers l'interaction sociale. Sur le plan conceptuel, la prise en compte de la dimension sociale des processus acquisitionnels, notamment le contexte de l'interaction, les amène logiquement à trouver de l'inspiration dans des courants de pensée d'horizons

disciplinaires divers tels la psychologie et l'anthropologie développementales ou encore la sociologie. Sur le plan méthodologique, ces courants abordent les processus acquisitionnels à travers l'observation de données authentiques, c'est-à-dire des pratiques observées dans un environnement communicatif 'naturel', et non pas provoquées par un dispositif expérimental ou encore issues de l'imagination du chercheur.

1.1 Courant interactionniste francophone

Comme le rapporte Pekarek Doehler (2000), dès les années 80 émerge dans la recherche d'orientation francophone un intérêt pour les interactions en L2 en milieu 'naturel' – c'est-à-dire hors de l'école – d'apprenants de L2 (cf. p.ex Berthoud & Mondada, 1993; De Pietro, Matthey & Py, 1989; Gülich, 1986; Krafft & Dausendschön-Gay, 1993; 1994; Vasseur, 1990; 1993).[1] Ces interactions reçoivent l'appellation de *conversations exolingues* (cf. Porquier, 1984): il s'agit d'échanges se déroulant entre un individu s'exprimant dans une langue qui n'est pas sa langue première et un (ou plusieurs) individu(s) s'exprimant dans sa langue première – ces échanges sont typiques des situations de migration. Cette constellation induit non seulement une différence de compétences linguistiques entre les participants à l'échange, mais également une différence quant aux savoirs quotidiens (Py, 1992), d'ordre socioculturel. Ces travaux interactionnistes francophones s'inspirant d'une part du courant ethnométhodologique et d'autre part de la psychologie développementale de Vygotsky et Bruner, ont notamment mis en évidence la nature doublement orientée de ces conversations vers la communication (en termes de gestion de l'intercompréhension) et le code linguistique qui est en voie de développement chez le locuteur non-natif. De Pietro, Matthey & Py (1989) observent ainsi un type de séquence latérale, c'est-à-dire une séquence interrompant momentanément une activité principale, portant sur la résolution collective d'un problème linguistique (*séquence potentiellement acquisitionnelle*). Cette double orientation, ou *bifocalisation* (cf. Bange, 1992) se manifeste dans des formats interactifs particuliers permettant à l'apprenant de surmonter des difficultés communicationnelles dues à sa compétence linguistique insuffisante. Krafft & Dausendschön-Gay (1994) remarquent ainsi le

[1] Ce courant interactionniste francophone s'est développé de manière relativement autonome par rapport à la recherche anglo-saxonne (cf. Pekarek Doehler, 2000; 2010).

recours fréquent à des procédés d'aide à la production (p.ex. co-construction d'énoncés), d'aides à la compréhension (p.ex. séquence analytique, Krafft & Dausendschön-Gay, 1993) et d'aide à l'apprentissage linguistique (p.ex. corrections).

L'ensemble de ces procédés établit des conditions favorables à l'apprentissage par le locuteur non-natif de savoirs en L2 qui lui sont rendus disponibles au travers de l'aide du locuteur natif. Ils traduisent en fait l'instauration d'un *contrat didactique* (De Pietro, Matthey & Py, 1989), c'est-à-dire une définition commune de la situation comme étant une situation d'apprentissage. Cette définition implique dès lors que le locuteur natif, en tant qu'expert dans la langue cible, s'engage dans le partage de son savoir linguistique, et inversement que le locuteur non-natif se montre disponible à recevoir ce savoir linguistique. Ce contrat didactique suspend ainsi des problèmes de faces qui pourraient découler de l'asymétrie des compétences linguistiques et permet donc à l'apprenant de bénéficier de l'aide d'autrui sans perdre la face (Matthey, 1996).

Dans la perspective de ces travaux, l'interaction verbale joue un rôle central sur l'apprentissage de la L2 dans la mesure où elle sert de déclencheur des processus acquistionels, qui sont d'ordre cognitifs (Bange, 1992). En effet, le processus communicatif fait émerger des besoins linguistiques, lesquels font ensuite l'objet de (re)structurations au travers de l'intervention d'autrui. Loin de vouloir déterminer si les éléments traités au cours de ces formats d'interaction font réellement l'objet d'une intégration cognitive, ces procédés démontrent avant tout une orientation des participants eux-mêmes vers ces formats comme menant à un apprentissage (De Pietro, Matthey & Py, 1989). En ce sens, les opportunités d'apprentissage sont comprises comme étant construites localement par les participants mêmes.

De manière plus générale, ces travaux contribuent à envisager l'apprentissage d'une L2 comme étant ancrée dans des activités communicatives concrètes: en situation de contact, les apprenants ne s'expriment pas seulement dans le but d'acquérir des connaissances en langue cible (comme cela serait le cas dans les interactions en classe) mais s'expriment tout en accomplissant des tâches diverses (construction des identités, gestion des rôles et des statuts, établissement et maintien de relations sociales, etc.). Il se trouve qu'au cours de leurs activités ordinaires, ces locuteurs non-natifs s'orientent aussi, à toutes fins pratiques, vers des formes linguistiques, qu'ils négocient, lesquelles deviennent ainsi susceptibles de faire l'objet d'un apprentissage.

1.2 Approche socioculturelle de l'apprentissage

L'approche socioculturelle s'inspire des travaux du psychologue Vygotsky – travaux portant sur le développement de capacités cognitives supérieures (c'est-à-dire des processus cognitifs 'volontaires' tels que le raisonnement logique, le calcul, l'abstraction, la planification, la résolution de problème, etc.) chez l'enfant – et en applique les concepts à la problématique de l'apprentissage des L2, y compris par des adultes (pour une introduction à la théorie socioculturelle en matière d'acquisition des L2, voir notamment Lantolf, 2000a; Lantolf & Thorne, 2006, 2007).

De manière générale, la perspective vygotskyenne envisage le processus d'apprentissage comme un mouvement allant du social vers l'individuel, de l'inter-mental vers l'intra-mental (Hall, 1997). Les travaux plus récents de Swain (2000; Swain & Lapkin, 1998) portant sur des séquences de 'dialogues collaboratifs' entre apprenants d'une L2, c'est-à-dire des séquences de négociation et résolution de problèmes linguistiques dans la langue cible, montrent la manière dont de nouveaux savoirs linguistiques sont construits collectivement à travers l'interaction verbale. En effet, la construction de savoirs prend ici la forme d'attention portée ('noticing') à des éléments structurels, du fait qu'un problème linguistique est identifié, puis à des verbalisations de différentes solutions, hypothèses, offrant ainsi des opportunités de consolider et développer la compétence en L2. D'ailleurs, la réutilisation ultérieure, par les participants individuels, de ces éléments linguistiques qui ont émergé dans ces séquences de dialogue collaboratif est l'indice d'une appropriation individuelle.

De nouveaux savoirs sont ainsi construits dans et à travers l'interaction sociale, au sein d'activités communicatives structurées et socialement pertinentes. Cette origine sociale du processus développemental détermine à la fois le type de savoirs acquis et la manière dont ils sont construits:

> "The varied ways in which the symbolic tools of these events are used define not only what gets learned by an individual, but the very process of learning itself." (Hall, 1997: 303).

En ce sens, identifier par exemple les pratiques communicatives qui se déroulent dans le contexte de la classe de langue permet de mieux comprendre les compétences que développent les apprenants de la L2 à travers leur engagement au sein de pratiques institutionnalisées (Hall, 1997).

Ces nouveaux savoirs sont ensuite appropriés, intériorisés, automatisés, par l'individu apprenant. De manière générale, le processus développemental se divise en trois étapes: une première étape de régulation de l'activité mentale au moyen d'un objet (*object-regulation*), une deuxième étape de régulation de l'activité mentale par autrui (*other-regulation*) et une étape finale de régulation par soi-même (*self-regulation*). Le processus d'intériorisation de nouvelles capacités prend place dans la *zone de développement proximal*, c'est-à-dire un espace dans lequel un apprenant est capable de mettre en œuvre un savoir, une capacité, avec une aide extérieure; aide qui lui permet ainsi de dépasser ce que sa compétence actuelle, pas encore assez développée, ne lui permettrait pas d'accomplir. Il s'agit en somme du passage de l'hétéro-régulation de l'activité à l'auto-régulation. Ohta (2000) présente par exemple une étude de procédures d'étayage entre apprenants impliqués dans une tâche de rédaction conjointe en Japonais L2. L'auteure montre que l'aide offerte par le participant plus expérimenté est subtilement ajustée non seulement à la compétence grandissante du participant moins expérimenté, mais également fournie uniquement lorsque qu'il y a sollicitation d'aide de la part du novice. Ainsi, une aide ajustée aux besoins précis de l'apprenant aura plus d'effets sur le développement des capacités de l'apprenant. L'intériorisation de ce nouveau savoir se manifeste par la capacité grandissante de l'apprenant à contrôler lui-même la tâche et à avoir de moins en moins besoin de l'aide d'autrui.

Cette importance capitale de l'interaction sociale s'inscrit plus généralement dans une *médiation* de l'activité humaine, sociale et mentale. La notion de médiation renvoie à l'idée selon laquelle l'être humain n'agit pas directement sur le monde qui l'entoure mais par l'intermédiaire d'outils (Lantolf, 2000a). Ceux-ci sont des *artéfacts* symboliques (tels que le langage, les systèmes d'écriture, etc.) ou physiques (comme un crayon, une calculatrice, etc.). Ils sont de *nature socio-historique*, c'est-à-dire élaborés par les cultures humaines au fil du temps. L'artéfact en tant que tel et l'usage qui en est fait sont ainsi adaptés au contexte social local au fur et à mesure de leur mobilisation. Leur utilisation répétée dans le temps en fait des ressources conventionnalisées, constituant un répertoire commun à une communauté (Hall, 1995). Dans cette perspective, l'apprentissage consiste alors à devenir plus expérimenté dans l'usage de ces ressources (Hall, 1995: 217).

Ainsi, le langage, en tant que ressource symbolique élaborée à travers les générations, constitue un outil de médiation des relations sociales entre les individus d'une part et de

l'activité mentale d'autre part. Ainsi, par la communication verbale, au sein d'un travail en dyade ou en groupe en classe de langue, les participants créent une réalité sociale partagée (par le travail d'ajustement des interprétations des consignes ou encore la répartition du travail à faire) comme le soulèvent Brooks & Donato (1994). Cette communication verbale permet ainsi de coordonner les actions mutuelles dans l'accomplissement collaboratif de la tâche (Nussbaum & Unamuno, 2000). Enfin, pour ce qui est d'outil de médiation de l'activité mentale, le langage peut servir de support à des procédures qui ne seraient pas encore automatisées. On observe cela notamment dans le discours privé (*private speech*), c'est-à-dire un discours qui n'est pas adressé à un partenaire conversationnel mais à soi-même. Ce type de phénomène langagier a été observé notamment dans l'accomplissement de tâches. Par exemple, l'étude de Frawley & Lantolf (1985) qui porte sur une tâche de narration en L2 à partir d'une suite d'images observe que parfois les participants 'réfléchissent à voix haute' sur ce qu'ils voient sur l'image avant de l'intégrer dans la narration. Ce phénomène a aussi été observé simplement dans des formes de répétition, à voix basse, des propos d'autrui, par lesquelles l'apprenant manipule et s'approprie de nouvelles formes et structures linguistiques en L2 (cf. p.ex. Ohta, 2001; aussi Steinbach Kohler, en préparation). De la même manière, le recours à une autre langue (notamment la L1) que la langue ciblée par la tâche pédagogique fonctionne comme médiateur de l'apprentissage de la L2 dans la mesure où l'autre langue permet notamment de traiter des problèmes linguistiques que pose une compétence insuffisamment développée en L2 et permet donc d'avancer dans l'accomplissement de la tâche (Brooks & Donato, 1994, Nussbaum & Unamuno, 2000; Platt & Brooks, 1994).

Un apport intéressant de cette approche est notamment de reconsidérer les 'performances' des participants à une tâche communicative, qu'il s'agisse d'un milieu expérimental ou naturel tel que la classe. En effet, une même tâche est réappropriée de manière variable par différents individus en fonction de dispositions personnelles – telles que les interprétations de la tâche, les objectifs et motivations personnelles, les expériences préalables, etc. Coughlan & Duff (1994) proposent par conséquent de faire une distinction entre *tâche* et *activité*. La tâche correspond au cadre général (p.ex. la conception de la tâche) au sein duquel va se dérouler une activité, alors que l'activité est la pratique effective obtenue.

Il en résulte que les apprenants sont eux-mêmes responsables de leur(s) apprentissage(s), dans la mesure où ce sont précisément les conditions de leur engagement dans l'activité qui vont créer des opportunités d'apprentissage et façonner la construction de savoirs (Lantolf &

Pavlenko, 2001; Ohta, 2000). Dans cette perspective, la notion de *agency*, c'est-à-dire la prise d'initiative de l'apprenant dans l'activité, est centrale pour observer un processus d'apprentissage. Selon van Lier (2008: 172), l'*agency* suppose une auto-régulation de son comportement et une prise de conscience (*awareness*) de sa responsabilité dans les actions qui sont des aspects conduisant à un apprentissage.

Les travaux dans l'approche socioculturelle ont ainsi mit en évidence la nature située, dans un contexte culturel et historique, de toute activité humaine, sociale et mentale, et donc des processus acquisitionnels afférents. L'apprentissage est ainsi imbriqué dans des activités culturellement structurées et socialement significatives pour l'apprenant.

1.3 Communautés de pratique et apprentissage situé

Emanant d'une réflexion sur le développement de compétences professionnelles, l'apprentissage est envisagé par Jean Lave et Etienne Wenger (Lave, 1991, Lave & Wenger, 1991 et Wenger, 1998) sous la forme d'une dynamique d'intégration de l'apprenant-novice au sein d'une communauté de pratique, composée de membres expérimentés (par exemple, la communauté des bouchers ou des mécaniciens sur automobile). Selon Wenger (1998), la communauté de pratique se caractérise par les aspects suivants:

- les participants sont réunis en raison d'une *entreprise commune*, d'un objectif qu'ils cherchent à réaliser ensemble (p.ex. apprendre le métier de boucher);
- en raison de cette entreprise commune, les participants sont *engagés mutuellement* les uns envers les autres; le sens de leurs actions est par conséquent constamment négocié entre eux;
- les participants développent un *répertoire partagé* de ressources (moyens linguistiques, routines interactionnelles, gestes, symboles, etc.) permettant la communication au sein de la communauté de pratique; ce répertoire est constitué collectivement au fil des expériences sociales de la communauté et est ainsi disponible pour des engagements ultérieurs.

L'appartenance à la communauté s'incarne dans l'usage approprié de ce répertoire, c'est-à-dire la capacité à mettre en œuvre les pratiques constitutives de la communauté tout en contribuant à leur renouvellement.

La notion de communauté de pratique embrasse cependant des contextes socioculturels variés, dépassant le cadre des contextes professionnels et englobant par exemple les microcosmes familiaux ou encore des associations (p.ex. l'association des alcooliques anonymes, Lave & Wenger, 1991). A ce titre, la classe de langue peut être considérée comme une communauté de pratique où le motif réunissant les participants en un même lieu est l'apprentissage d'une L2 et où le 'savoir' se co-construit au travers des interactions (Hellermann, 2008) entre des novices (les apprenants) et un expert (l'enseignant). Hellermman (2008) soulève d'ailleurs que les participants d'une classe de langue s'acheminent vers une appartenance à deux communautés qui se chevauchent: la communauté des locuteurs de la langue cible et la communauté de la classe. L'appartenance à ces deux communautés suppose ainsi le développement de capacités leur permettant à la fois d'interagir en L2 mais également d'agir de manière appropriée au contexte institutionnel.

L'apprentissage, tel qu'il est décrit par Lave & Wenger (1991), est un processus consistant à devenir membre d'une communauté donnée et qui se manifeste par une participation de plus en plus active au sein de celle-ci. Ce processus d'apprentissage se concrétise dans un mouvement allant d'un statut de participation périphérique, mais légitime (*legitimate peripheral participation*), à un statut de participation centrale ou active (*full participation*). L'appartenance à une communauté se caractérise ainsi par différents degrés d'implication dans les activités sociales. Alors que la notion de participation centrale se comprend en termes de participation 'accomplie', telle que le font les membres expérimentés de la communauté, la notion de 'participation périphérique légitime' quant à elle nécessite quelques précisions. En effet, le novice, n'ayant pas encore développé les ressources partagées de la communauté, participe aux activités de manière limitée, et ne peut réaliser la palette de pratiques mises en œuvre par les membres expérimentés. Son statut de participation périphérique est toutefois légitimé, reconnu, ratifié socialement dans la mesure où les membres de la communauté ne peuvent attendre de lui une participation plus active, du fait qu'il est justement novice (Hellermann, 2008). Son statut de novice est ainsi établi conjointement avec les membres de la communauté.

Ce statut de 'participation périphérique légitime' permet à l'apprenant de prendre part aux activités de la communauté; engagement qui lui permet non seulement d'accéder aux pratiques, au répertoire partagé, mais également de se les approprier. Dans cette perspective, l'apprentissage est un processus *situé*. Ce terme n'est pas compris ici au sens d'une

contextualisation des pratiques dans une situation donnée mais évoque la relation inextricable entre pratiques sociales et développement de compétences et de savoirs au sein d'une dynamique de négociation constante du sens entre les membres:

> "In our view, learning is not merely situated in a practice – as if it were some independently reifiable process that just happened to be located somewhere; learning is an integral part of generative social practice in the lived-in world." (Lave & Wenger, 1991: 35)

Le processus d'apprentissage est dès lors saisissable dans les changements observables de façons de participer au sein d'une même activité, c'est-à-dire dans les ressources que l'apprenant déploie pour réguler l'activité et contribuer à la faire avancer. Dans le domaine de l'acquisition des L2, l'étude longitudinale présentée par Young & Miller (2004) est exemplaire. L'étude décrit le comportement interactionnel d'un apprenant d'anglais L2 prenant part à plusieurs reprises à une séance de tutorat au sujet de ses dissertations. Les auteurs observent qu'au cours du temps, l'apprenant fait preuve d'une plus grande autonomie et initiative dans la gestion des ouvertures/clôtures de séquences, de la structuration des activités et des contenus (p.ex. identification d'un problème linguistique, explication du problème, correction d'une erreur), de l'organisation des tours de parole (longueur des tours de parole et sélection du locuteur). L'apprenant semble ainsi se déplacer d'un statut de participation périphérique vers une participation plus centrale. De manière intéressante, ces changements de comportements sont étroitement articulés à des modifications dans le comportement du tuteur qui lui laisse de plus en plus d'espace interactionnel pour déployer son autonomie. Par conséquent, on observe une diminution des sollicitations et des directives du tuteur à mesure que l'apprenant prend plus d'initiatives dans la gestion de l'interaction. Les modes de participation tant de l'apprenant que de l'expert reflètent des ajustements mutuels continus au fur et à mesure que l'apprenant développe des compétences et s'achemine vers une participation plus centrale.

1.4 Socialisation langagière

Un courant proche de la notion de communauté de pratique, mais émanant de l'anthropologie développementale, s'intéresse aux dynamiques de socialisation des apprenants (d'abord focalisé sur le développement des enfants dans leur L1, puis élargi aux apprenants adultes d'une L2) dans une culture donnée. Bien plus que de montrer la manière dont des individus 'non-expérimentés' (i.e. des novices) deviennent peu à peu compétents pour agir de manière

appropriée au sein d'une communauté donnée (cf. pt. 1.3 supra), ce courant met l'accent sur le rôle capital du langage dans ce processus. En effet, des informations concernant les normes, les valeurs, l'organisation sociale plus généralement de la communauté sont véhiculées au travers d'activités communicatives structurées. L'enfant découvre ces valeurs sociales, culturelles, au cours de sa participation aux activités communicatives. Ochs et Schieffelin (2001 [1984]) donnent ainsi l'exemple des structures participatives entre un jeune enfant et sa nourrice au sein d'une communauté américaine, blanche et de classe moyenne et deux communautés non-occidentales (Samoa occidentales et Kaluli en Papouasie Nouvelle Guinée). Alors que dans la communauté occidentale, les interactions sont souvent dyadiques, centrées sur l'enfant (dans la mesure où l'enfant est traité comme un partenaire communicatif à part entière); dans la communauté Kaluli par exemple, les interactions sont souvent au minimum triadiques, reflétant un système complexe de relations sociales sous forme hiérarchique. Dans ce système, l'enfant n'étant pas considéré comme un partenaire communicatif, la nourrice fait appel à une tierce personne de rang social plus bas (p.ex. un frère ou une sœur de l'enfant) pour médiatiser la communiquation avec l'enfant. Devenir un membre compétent de la communauté implique ainsi pour l'enfant d'apprendre à utiliser le langage de manière socialement appropriée dans des activités culturellement pertinentes (Schieffelin & Ochs, 1986).

Inversement, l'apprentissage du langage est foncièrement ancré dans le processus de socialisation de l'individu car les moyens langagiers qu'il développe sont fonction des comportements normatifs, des valeurs et des identités en jeu dans la communauté à laquelle il appartient (ou dont l'appartenance est en devenir). Par exemple, suivant une jeune apprenante d'italien L2 dans une crèche, Pallotti (1996) étudie la manière dont l'enfant développe des compétences langagières en L2 sur une durée de plusieurs mois. Il constate que les moyens langagiers développés sont largement façonnés par le contexte communicatif de la crèche. Ainsi, au niveau lexical, les premiers mots consistent en des items lexicaux permettant de solliciter l'attention (du type 'regarde') et de référer à des entités dans le contexte (notamment par l'usage de déictiques). Pour ce qui est de la dimension morphologique, les suffixes diminutifs ou superlatifs masculins et féminins sont les premiers morphèmes grammaticaux qui apparaissent, reflétant de cette manière l'usage de marqueurs d'affect typique dans ce contexte d'interactions avec des enfants. Enfin, en ce qui concerne la syntaxe, la participante a notamment recours à des hétéro-répétitions en début de tour dont la fonction est de s'approprier le tour de parole lorsqu'il y a compétition pour le floor. Tous ces moyens

permettent ainsi à l'apprenante de participer en tant que participante compétente aux activités communicatives du groupe et d'être ainsi ratifiée comme membre de la communauté que forme la crèche. Les moyens linguistiques que l'apprenante développe dès le début émergent donc en réponse à des spécificités situationnelles des activités communicatives auxquelles elle prend part, rendant de cette façon manifeste le lien inextricable entre langage et culture.

Ochs et Schieffelin (2001 [1984], Schieffelin & Ochs, 1986) parlent ainsi d'une socialisation langagière allant à double sens: une socialisation à travers le langage et une socialisation aux pratiques langagières (*socialization through the use of language and socialization to use language*). Ainsi, au travers de sa participation aux activités communicatives, l'enfant non seulement découvre les règles sociales sous-jacentes au fonctionnement de sa communauté, mais développe également les moyens langagiers lui permettant de participer de manière appropriée aux valeurs, croyances, attentes et identités de cette même communauté.

La perspective de la socialisation langagière ouvre sur une conception de l'apprentissage des L2 allant au-delà de la simple appropriation de formes et structures linguistiques, en englobant également les connaissances pragmatiques et culturelles propres à la vie sociale de cette communauté (Duff, sous presse; Watson-Gegeo & Nielsen, 2003). Le point central dans cette perspective est le postulat selon lequel cette compétence socioculturelle et communicative se développe à travers le processus même de participation aux activités ordinaires de la communauté. Cette participation peut prendre la forme d'une observation des activités d'autrui ou d'un 'accomplissement' concret avec des membres plus expérimentés (Rogoff, 1990) comme les parents, les enseignants, mais aussi des pairs.

Contrairement à la perspective de l'apprentissage situé qui a tendance à se centrer sur le développement d'un individu au sein d'une communauté, la socialisation langagière envisage les processus de développement de compétences au sein des interactions d'un groupe, d'une culture (Duff & Kobayashi, sous presse). Dans le domaine de l'acquisition des L2, la socialisation langagière a particulièrement été étudiée dans le cadre de contextes institutionnels (Duff, sous presse). En classe, les participants sont socialisés dans les modes d'organisation sociale de l'institution scolaire au travers de pratiques routinisées, et souvent implicites, comme par exemple lever la main pour solliciter la parole ou rester silencieux lorsque débute la leçon en attendant les instructions de l'enseignant (Bouchard & Parpette, 2008), des activités d'apprentissage et d'évaluation comme par exemple l'exposé (cf. Duff, 1995). Cette socialisation dans les pratiques scolaires peut même être menée en-dehors des

murs de la classe, comme le suggère Rogoff (2003) qui observe dans les familles occidentales une préparation des enfants aux pratiques discursives de type académique comme par exemple apprendre à raconter une expérience sous la forme d'un compte-rendu académique.

La socialisation dans les pratiques scolaires joue un rôle essentiel dans les apprentissages. Ainsi, Curry (2008), menant une étude sur des étudiants adultes apprenants d'anglais L2, observe que les individus ayant déjà fait des études supérieures dans leur pays d'origine ont plus de succès dans l'apprentissage de la L2 dans ce contexte précis (l'université). L'auteure suggère l'idée d'un 'capital culturel' que les étudiants apportent avec eux dans ce nouveau contexte d'apprentissage scolaire; un savoir qui concerne tant la manière de participer aux activités et d'exploiter les ressources à disposition, que quelque chose de plus rudimentaire comme le positionnement spatial dans la classe. La socialisation dans ce contexte spécifique peut ainsi s'appréhender en termes de 'compétence scolaire', qui revient à un 'métier d'élève' (cf. Mondada, 1995):

> "une compétence scolaire faite de jeux de langage particuliers, de savoir-faires tacites, de rituels, de procédures informelles, de pratiques interprétatives et contextualisantes." (ibidem: p. 81)

Ainsi, les modalités de participation aux activités communicatives de la classe sont inévitablement forgées par des attentes par rapport à des comportements normatifs incarnant des identités sociales, des croyances (par exemple, les représentations sur les processus d'apprentissage) et des valeurs (par exemple, être un 'bon enseignant' ou un 'bon élève').

1.5 L'analyse conversationnelle et l'acquisition des L2 (CA-SLA)

Ces dernières deux décennies ont vu apparaître une approche socio-interactionniste émanant de la tradition de l'analyse conversationnelle s'intéresser à la problématique de l'apprentissage et de la communication en L2. L'analyse conversationnelle se voue à la description de pratiques sociales accomplies au moyen du langage – d'où la dénomination analyse *conversationnelle*. L'objectif de l'analyse conversationnelle consiste à identifier des 'méthodes' par lesquelles les acteurs sociaux, ici des locuteurs de L2 en l'occurrence, gèrent conjointement l'établissement de l'ordre social, lequel se matérialise à travers le déroulement hautement coordonné des conduites discursives réciproques (cf. pt. 3 du chapitre 2 et chapitre 5). Adopter la démarche analytique de l'analyse conversationnelle suppose une conception de l'apprentissage d'une L2 comme étant ancré dans l'action sociale, façonné par les conduites

discursives des participants (Pekarek Doehler, 2006b, 2010). Cette perspective et les questionnements conceptuels et méthodologiques qui en découlent seront présentés de manière plus détaillée au pt. 3 infra.

1.6 Résumé: Compétence et contexte social

Les perspectives socio-interactionnistes sur l'acquisition des L2 présentées ont toutes en commun l'importance capitale du contexte d'interaction dans les processus acquisitionnels. Ce contexte incarne une organisation sociale au niveau local (cf. 'méthodes', chapitre 2, pt. 3) et global (la communauté culturelle):

> "Yet learning (cognition), knowledge, socialization, and participation are different facets of the same experience – the development of the human mind (gaining knowledge, expertise) and the enablement of linguistic action in society – reflecting processes and understandings that are distributed across many co-participants or members in a community (or across multiple communities) both diachronically and synchronically." (Duff & Kobayashi, sous presse)

Apprendre une L2 implique par conséquent d'acquérir un savoir-faire social qui est de nature *pratique* et *socioculturelle*. Ce savoir-faire permet au participant de participer concrètement à des activités sociales. La dimension socioculturelle quant à elle suppose que ce savoir-faire soit déployé en accord avec les spécificités de la situation, en termes d'identités et de valeurs sociales et de pratiques culturellement acceptables. Ce savoir-faire prend ainsi son sens – et le rend reconnaissable pour autrui – de par son caractère mutuellement partagé au sein de la communauté socioculturelle, s'étant justement forgé et configuré à travers les expériences sociales de la communauté, co-construites par les membres.

Ce savoir-faire social traduit cependant une double contrainte: il est une ressource indispensable pour participer aux activités sociales mais qui ne peut être développé qu'à travers précisément la participation répétée aux activités communicatives de la communauté au sein desquelles l'apprenant évolue. Ainsi, pour l'apprenant d'une L2, *participer* aux interactions sociales s'avère être une dimension cruciale du développement de compétences en L2.

2 Interaction, participation, apprentissage

Cette section se propose de traiter des interactions verbales en L2 d'une manière générale dans un premier temps en laissant de côté la dimension acquisitionnelle et en se concentrant sur les enjeux et les contraintes liés à la communication dans une langue qui n'est pas la langue première d'au moins l'un des participants de l'échange. Le lien entre interaction verbale et apprentissage est ensuite envisagé dans la deuxième partie (pt. 2.2). Le traitement de ces deux aspects a pour objectif d'esquisser un cadre dans lequel pourra être discutée plus spécifiquement l'approche CA-SLA (pt. 3), les enjeux méthodologiques et conceptuels qu'elle soulève pour aborder la problématique de l'apprentissage des L2.

2.1 Ce qu'interagir en L2 veut dire…

2.1.1 De la 'normalité' des interactions en L2

Wagner et Gardner (2004) dans leur introduction au recueil d'articles *Second Language Conversations* soulèvent que les interactions en L2 sont des événements communicatifs ordinaires. En effet, dans beaucoup de domaines professionnels par exemple, il est courant de communiquer dans une langue qui n'est pas sa L1. Dans ces contextes, une certaine langue est utilisée non pas en vue d'un apprentissage mais pour réaliser des transactions commerciales par exemple. Ces conversations en L2 s'apparentent très fortement aux conversations entre locuteurs natifs d'une même langue; Wagner et Gardner les définissent comme étant des conversations 'normales'. Toujours selon ces auteurs, cette *normalité* se traduit de plusieurs manières:

- la plupart du temps, les 'déficits linguistiques' du locuteur moins compétent n'ont pas d'implications sur l'échange, ils restent souvent non-traités par les co-participants;
- le locuteur non-natif communique de manière efficace et parvient à atteindre des enjeux communicatifs, au même titre qu'un locuteur natif.

S'intéressant à des interactions en contexte administratif en finnois entre client, locuteur de L2, et réceptionniste, locuteur natif, Kurhila (2004) constate que les participants s'orientent essentiellement vers leur rôle institutionnel (client, réceptionniste), leur identité d'apprenant ou d'expert de la langue de communication n'émergeant dans l'interaction que si un problème

dû à la compétence linguistique limitée du locuteur de L2 vient entraver le bon déroulement de la procédure institutionnelle. De même, Brouwer, Rasmussen & Wagner (2004) relèvent une pratique fréquente d'hétéro-correction par le locuteur natif au moyen de reformulations du discours du locuteur de L2. De cette façon, le locuteur natif procède à une correction du propos du locuteur non-natif tout en poursuivant le discours. La correction est de telle sorte accomplie indirectement et l' 'incompétence' du locuteur non-natif n'est pas mise en évidence.

En outre, le partenaire natif semble recourir à différentes stratégies interactionnelles par lesquelles il s'ajuste au discours hésitant ou perturbé du locuteur non-natif, comme le fait de laisser en suspens un certain flou pour privilégier la fluidité de l'échange (Vasseur, 2005), adapter le rythme interactionnel au tempo du locuteur non-natif (Firth, 2009) ou l'utisation de ressources non-standard introduites initialement par le locuteur non-natif (Firth, 2009). Ces efforts d'adaptations semblent être le fait d'une volonté de 'masquer' les éventuelles difficultés du locuteur non-natif. Ce faisant, le locuteur natif exhibe une orientation vers son partenaire comme participant compétent et non pas comme apprenant de la langue. De fait, la compétence en L2 apparaît comme un phénomène 'privé' (Firth, 2009), dans la mesure où l'état de la compétence en langue du locuteur non-natif n'est pas un objet traité au sein de l'interaction (ce qui la rendrait dès lors publique).

Néanmoins, l'existence de mécanismes d'ajustement mutuel entre les participants à ces échanges exolingues indique que le fait d'interagir en L2 instaure des enjeux, des ressources et des procédures spécifiques qui ne sauraient exister dans un contexte d'échange verbal se déroulant en L1. La question que pose Wong (2000) est dès lors d'identifier comment les particularités de l'interagir en L2 (cf. *non-nativeness*, Wong, 2000) se manifestent dans les détails de l'interaction.

Le fait que l'un des participants ait une compétence limitée dans la langue de communication laisse inévitablement des traces dans le déroulement de l'interaction. Ainsi que le remarquent Wagner & Gardner (2004), les interactions en L2, bien que se déroulant 'normalement' se distinguent des interactions en L1 dans la mesure où l'un des participants peut être reconnu ou catégorisé comme un locuteur non-natif, en raison de son accent étranger par exemple ou d'usage inapproprié de formes linguistiques. Par exemple, le manque de fluidité verbale pourra constituer un obstacle à une prise de parole rapide dans le flux de l'échange (Pallotti, 2001, Gardner, 2007) ou encore menacer un tour de parole en élaboration d'interventions extérieures du fait des hésitations qui le jalonnent et qui constituent des opportunités pour les

co-participants de s'approprier la parole (Pallotti, 2005). De même, l'asymétrie des compétences (au niveau linguistique) entre les participants débouche sur une spécialisation des rôles pour certaines tâches discursives telles que l'introduction de nouveaux topics par le locuteur natif alors que le locuteur non-natif se limite à contribuer à l'élaboration de ces topics (Berthoud & Mondada, 1992; 1993). Enfin, la catégorisation du locuteur de L2 en tant que locuteur non-natif amène parfois le locuteur natif à mettre en œuvre des mécanismes d'adaptation à la compétence plus limitée du locuteur de L2, là où cela ne serait pas nécessaire. Gardner (2004) note par exemple la présence d'un *increment* venant clarifier une question posée par le locuteur natif qui n'a pas reçu immédiatement la réponse escomptée. La réponse pourtant fournie par la suite par le locuteur non-natif incarne en réalité une structuration non-préférée, ce qui permet de réinterpréter la pause inter-tour subséquente à la suite de la question non pas comme un problème de compréhension de la question, mais comme projetant déjà une action non-préférée. Ainsi, *l'increment* du locuteur natif semble traduire une interprétation erronée de la non-réponse du locuteur non-natif comme relevant d'un problème de compétence linguistique, au lieu d'une procédure interactionnelle tout à fait habituelle (i.e. accomplir une action non-préférée).

En fait, une grande partie des travaux sur les interactions en L2, tant en milieu institutionnel que non-institutionnel, ont porté leur attention essentiellement sur les activités de (r)établissement de l'intercompréhension – intercompréhension menacée donc par la compétence linguistique limitée du locuteur de L2 – telles que les demandes d'aide linguistique, les réparations et les négociations de formes, et les résolution de malentendus (cf. Brouwer, 2004; De Pietro, Matthey & Py, 1989; Krafft & Dausendschön-Gay, 1993; Mazeland & Zaman-Zadeh, 2004; Markee, 2008; Mori, 2004b; Mori & Hayashi, 2006; Olsher, 2004; Pekarek Doehler & Steinbach Kohler, à paraître).

Particulièrement intéressants sont les travaux portant sur des procédures ne s'orientant pas à proprement parler vers le traitement d'une 'déficience' linguistique ou vers une activité d'apprentissage; les procédures examinées sont toutefois différentes des pratiques des locuteurs de L1. Wong (2000 et 2004) observe par exemple des patterns séquentiels particuliers impliquant des retardements interactionnels. L'un de ces patterns concerne le mécanisme de réparation hétéro-initié retardé qui se présente de la manière suivante (Wong, 2000), sachant que A est le locuteur natif et B le locuteur non-natif:

A: tour de parole (p.ex. une affirmation)
B: ratification minimale ('receipt token')
(pause)
B: hétéro-initiation d'une réparation

Ainsi, la demande de réparation adressée au locuteur initial (p.ex. une demande de clarification) incarne une ratification plus élaborée du discours du locuteur natif. Le deuxième mécanisme concerne la présence de pauses après le tour du locuteur non-natif, où la prise de parole du partenaire serait pertinente (Wong, 2004). Ces deux patterns, qui impliquent tous les deux une pause à un endroit où une réaction du locuteur natif serait attendue, semblent traduire une orientation du locuteur natif vers la création d'une occasion pour le locuteur non-natif de 'produire plus de discours'. Le tour de parole de ce dernier semble ainsi être traité par le locuteur natif comme n'étant pas suffisamment complet (dans le premier cas, la ratification trop minimale d'une affirmation qui établit une pertinence pour un alignement plus fort et dans le deuxième cas, parce que le tour est incomplet sur le plan informationnel).

2.1.2 L'apprenant comme participant compétent

Ce qui émerge de ces travaux sur les interactions verbales en L2, c'est une image de l'apprenant comme être communicatif compétent, capable de s'adapter au contexte, et cela même s'il a des ressources en L2 limitées. Les catégories mêmes que les chercheurs emploient pour désigner les participants qu'ils observent sont remises en question: le terme d'*apprenant* renvoie traditionnellement à des apprentissages se déroulant en milieu scolaire alors que la pratique communicative en L2 est un phénomène se trouvant également largement en-dehors des murs de l'école. Dans ces contextes-là, les locuteurs de L2 n'exhibent pas nécessairement un objectif d'apprentissage de la langue, ce qui rend le terme d'*apprenant* inapproprié, il a d'ailleurs été remplacé par le terme d'*alloglotte* introduit par Py (1993) dans le milieu scientifique francophone (Vasseur, 2005). De même la distinction traditionnelle natif/non-natif est largement discutée. D'une part, les participants à un échange s'orientent vers une multitude d'identités (âge, sexe, profession, etc.) en-dehors de l'identité linguistique (Kasper, 2004; Kurhila, 2004). Par conséquent, désigner les interactants de natif ou non-natif revient à appliquer une catégorie étique, imposée par le chercheur, plutôt qu'à prendre en considération les identités localement construites par les acteurs sociaux. D'autre part, cette distinction natif/non-natif stigmatise fortement le locuteur de L2 comme un locuteur déficient, incompétent (Firth & Wagner, 1997: 285):

> "an analytic mindset that elevates an idealized "native" speaker above a stereotypicalized "nonnative", while viewing the latter as a defective communicator, limited by an underdeveloped communicative competence."

La compétence du locuteur natif est prise comme point de référence d'une compétence que le locuteur de L2 devrait atteindre idéalement au terme du processus d'apprentissage. Ce positionnement pose deux problèmes: le premier consiste à évacuer la dimension de la variation dans les pratiques des locuteurs natifs eux-mêmes, qui sont truffées d' 'imperfections' (Firth & Wagner, 1997; cf. Blanche-Benveniste, 2000 pour une introduction aux particularités grammaticales de l'oral). Quant au deuxième problème, il reflète une conception du plurilinguisme 'monolinguisante' qui consiste en l'addition simplement de deux compétences de locuteur natif, au lieu d'envisager une compétence plurilingue comme compétence à part entière (Cook, 2002; Lüdi, 2006; Pekarek Doehler, 2006a). Dans leur appel à une reconceptualisation des interactions en L2, Firth & Wagner (1997) invitent les chercheurs à explorer la manière dont des locuteurs de L2 parviennent à communiquer, plutôt que de focaliser sur leurs déficiences linguistiques et les 'problèmes' qui en résultent, et de décrire ce que les interactants accomplissent réellement dans l'interaction plutôt que de conclure sur ce qu'ils ne sont pas capables de faire.

L'étude de Donald Carroll (2000) par exemple s'inscrit dans une telle perspective. L'auteur démontre la capacité de locuteurs non-natifs à initier un tour de parole de manière minutée dans le déroulement séquentiel, et cela, alors que leurs compétences linguistiques extrêmement limitées pourraient constituer un obstacle à l'identification du moment pertinent pour la prise de tour. Dans les cas où l'identification exacte du point de complétion poserait problème, Carroll observe une tendance des locuteurs non-natifs à démarrer leur tour légèrement retardé plutôt que trop tôt. De même, Carroll (2000, 2004) remarque que les hésitations produites en début de tours de parole ne relèvent pas de difficultés de traitement linguistique, mais de réajustements interlocutifs. En effet, comme cela s'observe dans les interactions entre locuteurs natifs (cf. Goodwin, 1981), les hésitations et redémarrages se produisent alors que le locuteur en cours n'a pas l'attention de son ou ses interlocuteur(s) et cherche à rétablir une relation d'interlocution. Ainsi, dans une conversation exolingue, le locuteur non-natif se voit amené à gérer des tâches interactionnelles telles que la gestion de l'attention réciproque et partagée de manière efficace.

Le locuteur non-natif aura également recours à des ressources alternatives pour compenser ses limitations en L2 et ainsi participer comme membre compétent à l'échange. A ce titre,

Gardner (2007) rend compte par exemple de la présence d'hésitations et de ruptures en début de tour ('broken starts'). Ces hésitations ne semblent pas être le fait d'un problème de traitement linguistique où le locuteur non-natif peine à formuler son énoncé. Elles traduisent en revanche une stratégie interactionnelle par laquelle le locuteur marque son entrée dans le tour, alors que les moyens linguistiques pour initier un tour de parole rapidement lui font défaut. Gardner note ainsi l'apparition systématique d'une pause à la suite d'une amorce vocale (par un marqueur d'hésitation 'uhm', un item lexical initial ou encore un début d'énoncé, accompagné éventuellement de perturbations vocaliques) et dont le positionnement se trouve à un point de contrôle grammatical maximal, projetant de la sorte une suite syntaxique. Cela permet au locuteur de poursuivre l'élaboration de son tour de parole sans risquer de le perdre.

Une telle reconceptualisation du locuteur de L2 comme participant efficace à l'interaction sociale converge avec une conception de l'apprenant comme étant responsable de son apprentissage, des conditions d'apprentissage et des moyens qu'il développe au fur et à mesure de sa participation aux activités sociales. Le locuteur de L2 ne subit pas passivement la situation de communication qui reviendrait à recevoir et 'absorber' du matériel linguistique qui le fera progresser dans sa compétence linguistique. De la même manière, la participation active à l'échange communicatif n'est pas le stade ultime atteint une fois que toutes les ressources linguistiques ont été stabilisées. Au contraire, le locuteur de L2 est un participant actif dès le début de son parcours d'apprentissage de L2, un *acteur* à part entière dans l'interaction sociale quel que soit son niveau de compétence (Ziegler, 2008), qui met en œuvre de façon créative les ressources dont il dispose (quelles soient verbales ou non-verbales) afin d'accomplir des enjeux pratiques. Par sa main mise sur le façonnage du déroulement séquentiel des activités discursives de concert avec ses partenaires, il contribue activement à co-construire la situation d'interaction. Le locuteur de L2 n'apparaît ainsi pas comme un participant 'incompétent', il *est compétent* – dans la mesure où il est capable d'interagir, bien qu'avec un rayon d'action limité – mais sa compétence est 'différente' de celle d'un locuteur de L1.

2.2 Le rôle de l'interaction dans l'apprentissage

Alors qu'un nombre important de travaux dans le domaine de l'acquisition des L2 prête attention à l'interaction sociale, se réclamant d'une approche interactionniste, la définition de sa nature ainsi que de son rôle dans les processus acquisitionnels est loin de faire l'unanimité

entre les chercheurs (Block, 2003; Pekarek Doehler, 2000). Mondada et Pekarek Doehler (2001, 2004) identifient ainsi deux types de positionnements possibles. L'un est dit 'faible', il limite le rôle de l'interaction comme fournissant des occasions à l'apprenant d'être exposé à de *l'input* et d'exercer ses savoirs linguistiques; l'autre est dit 'fort', il conçoit l'interaction comme constitutive des expériences des apprenants et des processus acquisitionnels.

Dans le premier positionnement, dit 'faible', l'interaction sociale ne joue qu'un rôle auxiliaire, étant un lieu parmi d'autres qui offre l'occasion à des apprentissages de se produire; occasions relevant aussi bien de mécanismes individuels que collaboratifs. Ce lieu peut être simplement un contexte, parmi d'autres, offrant du matériel linguistique (de *l'input*) à l'apprenant qu'il devra intérioriser. Ce matériel linguistique devra éventuellement être adapté, par des négociations par exemple, de façon à être accessible pour l'apprenant et ajusté à ses besoins (cf. *comprehensible input*, Krashen, 1985). Cette accessibilité de l'input est une condition indispensable pour que l'intériorisation puisse avoir lieu; certaines procédures interactives ont alors pour rôle de faciliter l'appropriation de cet input. Dans cette perspective, l'on retrouve typiquement les travaux du 'modèle Input-Interaction-Output' (cf. pt. 1 supra). La nature même de l'interaction est réduite à une transmission de messages (cf. critique de Block, 2003). Les mouvements de négociation qui sont observés entre l'apprenant et le locuteur natif sont perçus comme des procédures interactives devant faciliter l'appropriation de *l'input*, plutôt que des négociations visant à maintenir l'intercompréhension et l'intersubjectivité entre des participants engagés mutuellement dans une dynamique de (re-)construction du sens.

Au pôle opposé se situe le positionnement dit 'fort' qui confère à l'interaction un rôle constitutif dans le processus d'apprentissage. Dans la mesure où toute activité (langagière, sociale) est située dans un contexte socioculturel et historique unique, l'interaction sociale a nécessairement un impact sur les apprentissages qui s'y déroulent. Par conséquent, les compétences que développe un acteur social sont façonnées par le type d'activités sociales auxquelles il participe, et inversement les ressources qu'il a à disposition structurent la manière dont il s'engage dans ces activités (Hall, 1995; Pekarek Doehler, 2005).

Ce positionnement sur le rôle constitutif de l'interaction sociale dans le développement de compétences langagières en L2 s'inscrit dans la perspective plus générale d'une *cognition située*, c'est-à-dire de processus mentaux imbriqués dans des activités pratiques, élaborée par l'approche socioculturelle (cf. p.ex Resnick, 1991; Rogoff, 1990; Wertsch, 1991; voir Mondada & Pekarek Doehler, 2001, pour une présentation de son application au domaine de

l'apprentissage des L2). Il convient de citer l'étude notoire de Lave (1988) portant sur les pratiques de raisonnement mathématique dans les situations ordinaires de la vie quotidienne. L'auteure observe que les clients d'un supermarché se montrent très efficaces dans les calculs arithmétiques leur permettant de comparer le rapport quantité-prix des différents produits dans le but de faire le meilleur achat, alors que l'accomplissement de tels calculs dans une tâche décontextualisée (p.ex. un exercice de résolution d'un problème mettant en scène l'achat de produits dans un supermarché, en classe de mathématiques) est plus difficile à réaliser. Lave en conclut que les processus de raisonnement et d'apprentissage sont structurés par les ressources particulières du contexte dans lequel ils sont déployés.

Pekarek Doehler (2000) soulève qu'un tel positionnement a pour conséquence de redéfinir l'objet même de l'apprentissage qui ne peut dès lors plus être la seule maîtrise d'un système linguistique mais concerne la capacité à participer à des activités sociales spécifiques. Ainsi, la participation à une interaction verbale dans une langue donnée ne signifie pas qu'il suffit d'actualiser des formes et des structures linguistiques préexistant à l'interaction et de façon décontextualisée. Comme l'ont montré les travaux récents dans le domaine de la linguistique interactionnelle (cf. p.ex. ouvrage collectifs, Ford, Fox & Thompson, 2002; Selting & Couper-Kuhlen, 2001; Ochs, Schegloff & Thompson, 1996), les moyens linguistiques – ainsi que d'autres ressources sémiotiques d'ailleurs – sont déployés en réponse à des circonstances interactionnelles spécifiques. Ainsi, leur sens, leur intelligibilité réside dans la position exacte qu'ils occupent au sein de la parole-en-interaction. Par leurs conduites discursives, les participants non seulement expriment des contenus informationnels, mais accomplissent également toute une panoplie de tâches interactionnelles (p.ex. sélection du prochain locuteur, formulation d'une requête, etc.) assurant un déroulement coordonné, fluide, de l'échange verbal et une compréhension mutuellement partagée des cours d'action. Par conséquent, les procédures interactives, loin d'avoir seulement un rôle de facilitateur ou de déclencheur de processus d'ordre cognitif, sont l'essence même de la compétence langagière, et par conséquent l'objet d'apprentissage d'une L2:

> "Learning a language, in this sense, essentially means learning how to deal with contextualized, interactionally oriented discourse activities." (Mondada & Pekarek Doehler, 2004: 504)

L'interaction sociale crée des circonstances uniques d'usage du langage et instaure en outre une pertinence pour des pratiques spécifiques qui ne sauraient exister hors d'elle. Par conséquent, cela ne peut être qu'à travers l'acte participatif que l'apprenant peut développer les

compétences justement nécessaires à cette participation. De fait, Hall (1993, 1995) soutient que la participation répétée à des activités sociales donne la possibilité à l'apprenant non seulement de comprendre et de reconnaître les ressources socioculturelles déployées (dont notamment les moyens langagiers) au sein des pratiques interactives, mais également de développer la capacité qui permet précisément leur usage de façon appropriée au contexte.

3 Analyse conversationnelle et apprentissage des L2 (CA-SLA)

3.1 La compétence d'interaction comme ressource et objet d'apprentissage

> "For learners and their coparticipants, interactional competencies are both resources and objects of learning." (Kasper, 2006: 87)

Apprendre une L2 implique bien plus que l'appropriation d'un système linguistique qui serait ensuite mis en application de manière décontextualisée. Apprendre une L2 implique de pouvoir mobiliser des ressources de manière adaptée à une situation, un contexte (p.ex. registre langagier, etc.). Mais bien au-delà de cela, apprendre une L2 signifie surtout interagir dans cette langue avec d'autres acteurs sociaux. Interagir dans une L2 au même titre qu'interagir en L1 implique de gérer de concert avec autrui des cours d'action, se coordonner et s'ajuster réciproquement au fur et à mesure du déroulement de l'interaction par le déploiement de procédures systématiques, des méthodes (cf. pt. 3 du chapitre 2), qui constituent la compétence d'interaction. Autrement dit, elles sont les moyens par lesquels les acteurs sociaux prennent part aux activités sociales. Toutefois, pour des locuteurs de L2, ces mêmes méthodes sont reconfigurées, transformées, élaborées au cours des participations répétées de ces apprenants aux activités sociales en L2. Ainsi, dans la perspective de l'apprentissage des L2, la compétence d'interaction se voit attribuer une double pertinence. Elle constitue à la fois une ressource pour la participation aux interactions en L2 et l'objet même qui doit être développé. Or, la compétence d'interaction elle-même ne peut être développée qu'à travers la pratique interactive. Cette interrelation entre *ressource pour l'action* et *objet développé à travers l'action* illustre le lien inextricable des pratiques interactives et des processus acquisitionnels.

Comprendre la manière dont la compétence d'interaction en L2 est mise en œuvre constitue ainsi une dimension essentielle à la compréhension des processus acquisitionnels plus

généralement. Mais décrire la compétence d'interaction en L2 implique de comprendre ce que cela signifie, sur le plan interactionnel, pour un apprenant d'interagir avec autrui dans une langue pour laquelle il n'a pas encore toutes les capacités, le type de ressources qu'il peut mobiliser, les tâches interactionnelles auxquelles il se trouve confronté. Pour ce faire, l'analyse conversationnelle s'avère être une approche méthodologique particulièrement appropriée. Les possibilités méthodologiques de décrire le déploiement subtilement adapté aux circonstances locales de ressources interactionnelles permettent d'éclairer la manière dont cette compétence d'interaction se configure et se reconfigure, à chaque instant. L'analyse conversationnelle offre ainsi la possibilité d'aller au-delà de l'observation de la seule mise en application de formes et structures linguistiques, qui sont à priori l'objet 'problématique' et l'objet d'apprentissage. De fait, elle permet de comprendre comment ces ressources linguistiques s'articulent à d'autres moyens, donnant du sens aux actions en cours. Ainsi, plutôt que de focaliser sur les problèmes ou difficultés que les locuteurs de L2 rencontrent au cours de leurs échanges, l'analyse conversationnelle porte toute son attention sur les 'réussites interactionnnelles', c'est-à-dire sur ce que les locuteurs de L2 sont capables de faire en L2 (Firth & Wagner, 1997).

3.2 Observer l'apprentissage dans les interactions sociales

3.2.1 CA-SLA et la problématique de l'apprentissage

L'émergence de travaux d'orientation conversationnaliste s'intéressant à des interactions en L2 soulève la question de la contribution possible de l'analyse conversationnelle à la problématique de l'apprentissage (cf. p.ex. Kasper, 2006; Mori & Markee, 2009, Seedhouse, 2007). Cette question, loin de trouver des réponses unanimes au sein des chercheurs dans le domaine CA-SLA, interroge la compatibilité épistémologique entre une discipline d'origine sociologique visant la description de conduites sociales observables et le concept d'apprentissage – concept émanant de postulats de nature cognitiviste:

> "CA is not a learning theory and thus is not designed to document language acquisition, which entails use of language information/skill for problem-solving and change in behavior over a considerable period of time." (He, 2004: 579)

Ainsi que le suggère Hall (2004), l'on observe notamment une 'résistance' des travaux en CA-SLA à être explicites au sujet d'un possible apprentissage dans les analyses empiriques

proposées. Ces travaux consistent dès lors essentiellement en une description des pratiques interactives de locuteurs d'une L2 (cf. p.ex. Carroll, 2000; Wong, 2000; et l'ouvrage collectif de Gardner & Wagner, 2004), sans se prononcer sur le lien entre ces pratiques et une possible trajectoire d'apprentissage – leur apport n'est cependant pas des moindres quant à une meilleure compréhension des processus communicatifs en L2, des ressources mobilisées par les apprenants, ainsi que de l'organisation des pratiques en situations d'apprentissage.

Un nombre plus restreint de travaux prennent position plus explicitement par rapport à la question de l'apprentissage (cf. Brouwer & Wagner, 2004; Mondada & Pekarek Doehler, 2004; Hellermann, 2008; Cekaite, 2007; Melander & Sahlström, 2009; Sahlström, 2009; et aussi l'ouvrage collectif de Hall et al., à paraître, sur la compétence d'interaction en L2). Afin de pouvoir saisir le potentiel d'apprentissage dans leurs observations empiriques, ces travaux font appel à des théories 'exogènes' à l'analyse conversationnelle. Ce fait est d'ailleurs remarqué, voire même remis en question (cf. Markee & Kasper, 2004; Mori & Markee, 2009), en raison du fondement épistémologique de l'analyse conversationnelle qui se présente comme une méthodologie 'agnostique' (Seedhouse, 2007), c'est-à-dire rejetant toute entreprise de théorisation.

Un autre aspect, d'ordre plus méthodologique, constitue un obstacle à une possible compatibilité entre l'analyse conversationnelle et l'apprentissage des L2. L'analyse conversationnelle s'impose pour tâche la *description* de phénomènes interactionnels, sans chercher à en expliquer les raisons, comme le soutient Psathas (1990). Ainsi, aborder la question de l'apprentissage au sein des interactions en L2 reviendrait à tirer des conclusions non documentables dans les détails de l'interaction et donc non fondées empiriquement. En effet, l'entreprise de l'analyse conversationnelle vise une compréhension de l'organisation de la vie sociale telle qu'elle est perçue par les acteurs sociaux eux-mêmes, qui se rendent compte de leur interprétation des circonstances locales au travers des détails mêmes de la parole-en-interaction. Ainsi les descriptions des chercheurs se doivent de rendre compte au mieux de la perspective des participants eux-mêmes sur les événements. Les pratiques ainsi décrites sont exemptes d'à priori sur la situation, des schémas d'interprétation exogènes qui seraient appliqués par le chercheur aux faits observés.

Dans cette perspective, le concept d'apprentissage relèverait d'une perspective étique, c'est-à-dire comme un phénomène présupposé par l'analyste, lorsque les participants ne s'orientent pas spécifiquement vers cette dimension au cours de leurs interactions (cf. Seedhouse, 2007).

Il arrive cependant que les participants s'orientent visiblement vers un apprentissage qui se serait produit ou serait en train de se produire, ou encore que les participants catégorisent le contexte local comme étant une situation d'apprentissage. Et c'est là que pourrait, voire même devrait, être la zone de convergence entre CA et SLA (Brouwer, 2008, conférence, Seedhouse, 2007), c'est-à-dire viser la description d'une "folk's theory of second language learning" (Brouwer, 2008, conférence).

3.2.2 Vers une reconceptualisation de la notion d'apprentissage

> "As long as learning is understood as an inner state, CA studies might never be able to show more than incidental learning." (Wagner, 2004: 614)

Ce qui semble se profiler derrière ces interrogations quant à la possibilité pour l'analyse conversationnelle de documenter des processus acquisitionnels, c'est une conception de l'apprentissage portant parfois encore les traces d'une vision mentaliste et individualisante de laquelle cette approche essaie précisément de se défaire. En effet, dans ce débat, l'apprentissage semble continuer à être conçu comme un phénomène cognitif (n'étant donc pas observable à l''oeil nu' – ce qui, par conséquent ne peut être décrit avec les outils de l'analyse conversationnelle), de nature ponctuelle (qui ne serait donc pas nécessairement émergeant dans l'événement communicatif observé), un savoir atteignable et unique (c'est-à-dire l'idée d'avoir 'appris' quelque chose – et une bonne fois pour toutes, ce quelque chose étant bien souvent un élément linguistique comme en témoigne le nombre florissant d'études sur les réparations et autres séquences de focalisation sur des formes, cf. p.ex. Brouwer, Rasmussen & Wagner, 2004; Markee, 2008).

Une conception de l'apprentissage comme un phénomène éminemment social, s'accomplissant dans et à travers les interactions entre les acteurs sociaux (Firth & Wagner, 2007; Kasper, 2006; Pekarek Doehler, 2010), un processus dynamique et continu, traversant les expériences sociales des individus (Hall, 1993; 1995) mène à relativiser la distinction traditionnelle entre acquisition du langage et usage du langage (cf. Firth & Wagner, 2007). L'apprentissage étant alors incarné dans les formes de participation aux activités sociales, ancré dans l'action conjointe (cf. *learning-in-action*, Firth & Wagner, 2007), il devrait dès lors être observable au sein des pratiques interactives et par conséquent documentable pour le chercheur (Carroll, 2008, conférence; Sahlström, 2009). Toutefois, l'omniprésence de l'apprentissage dans l'usage du langage ne facilite pas la tâche des chercheurs qui visent à en comprendre les mécanismes.

La question se pose alors de l'élaboration d'outils méthodologiques à même de décrire le fondement socio-interactionnel des processus acquisitionnels dans les pratiques communicatives en L2.

On observe depuis quelques temps un appel croissant à des études longitudinales (cf. Firth & Wagner, 2007; Pekarek Doehler, 2010, Wagner, 2004); dispositif méthodologique permettant d'observer, sur un laps de temps allant au-delà d'un seul événement communicatif, des changements de comportements et de manières d'agir dans l'interaction. Ce type d'études est à ce jour relativement rare (mais voir Cekaité, 2007; Hellermann, 2008; Pallotti, 2008, conférence; Pekarek Doehler & Pochon-Berger, à paraître; Young & Miller, 2004 pour des exceptions). Cette procédure n'est cependant pas exempte de difficultés méthodologiques, telles que de décrire, au sein de pratiques en constante reconfiguration, en quoi un comportement X à un moment I est rapproché d'un comportement Y à un moment II, sans y appliquer une interprétation de nature étique, et de quelle manière ces comportements se différencient – ce qui donc constituerait un indice de développement – (Pallotti, 2008, conférence). La notion même de 'changement' dans la manière de participer à une activité sociale dans la perspective d'un apprentissage se heurte à la notion de 'changement' en tant que réadaptation au contexte, moment après moment (Sahlström, 2009). Ainsi, il reste difficile de distinguer dans les comportements observés ce qui relève d'une adaptation au contexte local de ce qui relève d'un développement à proprement parler (Pekarek Doehler, 2010).

Le défi reste cependant dans la possibilité de saisir l'apprentissage dans des pratiques communicatives à un moment X – pratiques qui ne sont par ailleurs pas nécessairement orientées vers l'appropriation d'un élément linguistique –, un apprentissage en train de se faire, dans l'accomplissement conjoint et moment après moment de l'interaction sociale. Dans son article de 2009, Alan Firth ouvre une piste intéressante en cherchant à décrire un processus d'apprentissage, se manifestant dans les micro-moments de l'interaction, sans que les participants ne s'orientent spécifiquement vers celui-ci: "L2 competence is rendered and oriented to as *fluid*, *contingent* phenomenon and, crucially, a *private matter*." (Firth, 2009: 132). L'auteur suggère dans son étude que pour la plupart du temps la compétence en L2, et donc l'apprentissage de la L2, n'est pas thématisée explicitement par les participants (hormis dans les situations qui visent un apprentissage en soi); cet aspect est pourtant présent dans les pratiques communicatives de manière implicite. Firth démontre dans ses analyses que cet

implicite est saisissable dans les détails de l'interaction, par exemple dans les adaptations constantes (cf. 'calibrages') du locuteur de L1 aux conduites discursives du locuteur de L2. En effet, lorsque ce discours connaît des perturbations ou des difficultés, le locuteur de L1 se comporte de manière à minimiser, voire même à 'camoufler' ces problèmes (cf. pt. 2.1.2 supra). Ce travail interactionnel de maintien de la cohérence et d'ordre 'en apparence' prend ainsi la forme d'évaluations implicites au cours de l'interaction de conduites traitées comme étant appropriés ou non. Firth démontre ainsi la manière dont l'apprentissage d'une L2 a des conséquences pratiques pour l'organisation séquentielle des conduites discursives.

Ainsi, ce qu'on observe dans une situation donnée offre une fenêtre sur le processus d'apprentissage en cours. En effet, les pratiques sont déployées en réponse à des circonstances locales, et façonnent ainsi les ressources que les apprenants développent. Dans un processus réflexif, les moyens accessibles aux apprenants configurent à leur tour les activités dans lesquelles l'apprenant s'engage (cf. pt. 2.2 supra):

> "That is, the means we use to realize our activities and the relationships we form with others as we do, do not simply awaken what is already in us, enhancing otherwise fixed course of development. Rather, they define both the susbstance of our development and the direction it takes." (Hall, 2004: 610)

Ainsi, l'observation de pratiques à un moment X peut nous renseigner sur la nature des compétences langagières que les apprenants développent, sur la manière dont elles émergent et sur les possibilités d'action qui en découlent.

En somme, la présente recherche se fonde sur une conception de l'apprentissage d'une L2 comme étant foncièrement ancré dans l'action sociale, situé dans un contexte socio-culturel et interactionnel donné et se matérialisant dans les conduites discursives des apprenants. Le développement des compétences langagières est par conséquent envisagé comme un élargissement des capacités d'agir discursivement dans les interactions verbales en langue-cible. Observer et décrire les capacités d'agir, ou *méthodes*, que des locuteurs de L2 déploient pour participer à des échanges verbaux permet dès lors d'apporter un éclairage sur les processus acquisitionnels.

CHAPITRE 4
La classe de langue: un contexte d'apprentissage et d'interaction

1 Introduction

De nombreuses études se sont intéressées aux échanges en classe, considérant la classe de langue comme un contexte interactionnel particulier (cf. notamment le numéro spécial *The Modern Language Journal* 88/4, 2004, consacré aux interactions en classe mis sous la loupe des outils de l'analyse conversationnelle). En effet, la classe de langue a cela de particulier qu'elle constitue à la fois un contexte d'apprentissage, dans le sens d'un dispositif conçu pour permettre l'apprentissage d'un objet spécifique, et un contexte communicatif dans lequel des acteurs sociaux sont impliqués. La première partie de ce chapitre se propose ainsi de décrire les spécificités des interactions se déroulant dans le contexte de la classe de langue en général. Une deuxième partie de ce chapitre se consacre quant à elle à la description d'un dispositif pédagogique particulier, le travail entre pairs autours d'une tâche, et ses enjeux interactionnels, de façon à contextualiser les données qui vont concerner la présente recherche.

2 La classe comme milieu institutionnel

2.1 Une communication orientée vers un objectif d'apprentissage

Les participants de la classe de langue sont réunis dans un même lieu dans le but d'une entreprise conjointe d'apprentissage d'une L2 (Hellermann, 2008). Comme le relève Bange (1992: 69), le rôle même de la classe de langue est une "maximisation de l'apprentissage" de la L2 en un temps réduit et par un rythme plus élevé. L'optimisation de cet apprentissage est possible par l'attribution à l'enseignant de la responsabilité de l'apprentissage des élèves. Dans

le prolongement de cette réflexion, Pallotti (2002) définit la classe de langue de la manière suivante:

> "Une classe de langue est un espace communicationnel où interagissent deux ou plus de deux personnes, qui ont établi entre elles un contrat didactique. Le contrat didactique implique que l'un ou plus d'un des participants se sente(nt) responsable(s) de rendre possible l'acquisition de la L2 par les autres participants. Quand un tel contrat didactique est mis en oeuvre, les événements communicationnels sont institutionnalisés, ce qui signifie qu'ils présentent les caractéristiques d'un rituel et sont perçus comme tels par les participants."

Cette définition met en évidence la visée pédagogique des échanges verbaux ayant lieu dans ce contexte; contrairement à la conversation ordinaire dont la finalité est la réaffirmation de liens sociaux (Bigot, 1996). Cette visée pédagogique est mutuellement reconnue par les acteurs (cf. 'contrat didactique', De Pietro, Matthey & Py, 1989), car négociée par les participants ou établie à l'avance par le contexte socioculturel. Cette orientation vers un objectif pédagogique se matérialise dans des conduites normatives jugées par les participants comme étant appropriées au caractère instructionnel de l'échange. Par conséquent, il est par exemple tout à fait légitime pour l'enseignant d'interrompre un participant qui avait pris la parole sans que ce comportement ne constitue une menace pour la face de l'élève (Bigot, 1996).

L'orientation vers une telle visée pédagagique débouche sur des procédés communicationnels différents de la conversation ordinaire. D'une part, la communication en classe est fortement marquée par une orientation vers une dimension métalinguistique qui se traduit notamment sous la forme d'activités correctives et évaluatives fréquentes (Bange, 1992); en effet, dans ce contexte la langue est à la fois l'instrument et l'objet d'étude (Cicurel, 1990; cf. *bifocalisation*, Bange, 1992, où les échanges focalisent à la fois sur les contenus langagiers ainsi que sur les formes produites qui les expriment). Par conséquent, toutes les productions langagières des apprenants au cours de l'échange sont potentiellement sujettes à l'évaluation de l'enseignant (Seedhouse, 2004). D'autre part, l'on constate une propension de l'enseignant à 'faire produire du discours' par les élèves, ce qui se manifeste par son utilisation fréquente de questions (Cicurel, 1990), une orientation vers des productions discursives élaborées des élèves, des énoncés grammaticalement complets – alors que tel n'est pas le cas dans la conversation ordinaire – (Markee, 2000). Enfin, la communication en classe se caractérise également par

des rituels interactionnels (Cicurel, 1990) reposant notamment sur une distribution de rôles différenciés.

2.2 Rôles institutionnels

Le rapport entre enseignant et élèves est communément défini comme étant une relation asymétrique des 'pouvoirs' (Markee, 2000), c'est-à-dire une distribution de droits et d'obligations quant à la gestion des échanges et à celle des contenus pédagogiques. Cette relation asymétrique est motivée par plusieurs éléments: (1) une distribution inégale du savoir (Bannink, 2002) où l'enseignant est expert quant à l'objet étudié (la langue) face aux élèves qui en savent moins et qui sont précisément là pour profiter de son expertise; (2) le contrat didactique qui confère à l'enseignant la responsabilité des apprentissages des élèves (Pallotti, 2002) et (3) le maintien de l'ordre, en dépit du nombre élevé de participants (Ellis, 1990), sous forme d'une centralisation de l'attention par l'enseignant (van Lier, 1988).

Ainsi, l'on impute traditionnellement à l'enseignant le rôle de gestionnaire de l'interaction: il attribue la parole aux élèves en sélectionnant les prochains locuteurs, il gère l'introduction et la clôture des thèmes, des activités pédagogiques et des épisodes conversationnels. L'enseignant assume dès lors un rôle de *médiateur* du processus d'apprentissage, dans la mesure où il met en place l'activité pédagogique et son déroulement, la rendant accessible (sur le plan cognitif mais aussi procédural) aux participants, tout en régulant leur participation à l'activité (Cicurel, 2002).

Corollaire de ce monopole, les élèves se voient confinés à un rôle passif les limitant à réagir aux sollicitations de l'enseignant. Toutefois, ces descriptions généralisantes méritent d'être nuancées. En effet, comme l'observe Mehan (1979), il arrive bien souvent que les élèves 'enfreignent' les règles, comme par exemple en ne répondant pas à une question (ce qui amène l'enseignant à réitérer, reformuler, ses sollicitations) ou encore en prenant la parole lorsque ce n'est pas leur tour. Ces 'déviations' démontrent qu'en fait les élèves prennent part, même de manière limitée, au déroulement de l'échange; ils sont dès lors 'co-constructeurs' du discours en classe (Mondada & Pekarek Doehler, 2004).

La présence de rôles sociaux vers lesquels s'orientent les participants à la classe n'est pas un élément exclusif du milieu scolaire; en effet, dans nombre de contextes les participants sont confrontés à des catégorisations diverses (âge, genre, fonction professionelle, statut social,

origines ethniques ou linguistiques, confession, etc.). Ces rôles que les participants déploient ne consistent pas en la simple mise en application d'un rôle imposé par le contexte, mais traduisent au contraire l'interprétation qu'ils font du contexte à un moment donné de l'échange (Markee & Kasper, 2004; Seedhouse, 2004); interprétation qui rend dès lors certaines catégories identitaires, et les comportements y relatifs, pertinentes. Ainsi, les interactions en milieu institutionnel sont façonnées par l'orientation rendue manifeste des participants vers le caractère justement institutionnel de l'échange (Heritage & Greatbatcht, 1991). La classe revient ainsi à être un *lieu social*, parmi beaucoup d'autres, où les rôles institutionnels laissent des marques dans les activités communicatives (Gajo, 2001).

2.3 Participants multiples, interaction 'dyadique'

Le contexte communicatif de la classe se caractérise par le nombre élevé de participants, et donc de locuteurs et interlocuteurs potentiels pouvant entrer en concurrence les uns avec les autres et donner lieu à de multiples cadres de participation. Une solution pratique à un tel phénomène qui pourrait déboucher sur des problèmes de gestion du groupe est une centralisation de l'attention gérée par l'enseignant (van Lier, 1988; cf. supra).

Cette centralisation a pour conséquence de réduire le système d'alternance des locuteurs, potentiellement hautement complexe au vu du nombre de scénarios interlocutifs possibles, à une organisation binaire. Ainsi, la circulation de la parole en classe se distribue entre deux positions interactionnelles, le locuteur (*current speaker*) et le prochain locuteur (*next speaker*) (Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974 ; Schegloff, 1995). Cette binarité des positions interactionnelles suit en fait les contours des rôles institutionnels incarnés par les participants: l'enseignant d'un côté, le groupe d'élèves de l'autre en tant qu'entité collective, où les élèves ne sont pas perçus comme individus uniques (Sahlström, 1999). Cela se manifeste notamment dans le fait que l'enseignant s'adresse aux élèves en tant que groupe, ce qui peut déboucher sur des réponses en chœur de ceux-ci (Lerner, 1993 ; Lerner, 2002). L'enseignant à son tour est presque toujours le destinataire des propos des élèves; ceux-ci s'adressent très rarement à un pair. Par conséquent, alors que l'enseignant peut compter sur le fait d'occuper un tour sur deux, cela n'est pas le cas pour les élèves, ces derniers se partageant une même position interactionnelle. En effet, une étude de Sahlström (2002) sur le lever de main comme pratique de sollicitation de la parole révèle que les élèves lèvent toujours la main à la fin d'un tour de parole de l'enseignant et jamais à la suite d'un tour de parole d'un pair. Ce phénomène reflète

ainsi l'orientation des élèves vers le tour subséquent au tour de l'enseignant comme seule position séquentielle pour la prise de tour et non après chaque tour de parole.

Ce partage d'une même position interactionnelle implique pour les participants, lorsque le floor est ouvert (c'est-à-dire qu'aucun participant particulier n'a été sélectionné par l'enseignant), de mettre en œuvre des procédures complexes de gestion de la participation. En effet, les élèves manifestent par des moyens non-verbaux notamment leur engagement dans l'interaction et donc leur disponibilité à participer, par exemple par un lever de main ou simplement par un contact visuel (cf. Mortensen, 2008, infra); ou au contraire leur désengagement, en s'impliquant par exemple dans un échange avec un pair (cf. *displayed participation* et *displayed non-participation*, Sahlström, 1999). A ce propos, Mortensen (2008) observe dans les activités dont le déroulement et les contenus sont connus d'avance par les participants mais où la sélection du prochain locuteur est négociée localement, c'est-à-dire qu'elle n'est pas spécifiée par l'enseignant (comme dans une activité de correction d'un exercice), les participants s'auto-sélectionnant (*willing next-speaker*) s'orientent vers l'établissement d'un contact visuel avec l'enseignant avant d'initier leur tour. De cette manière, la relation d'interlocution est assurée au moment de produire le tour, puisque la requête de l'enseignant pourrait recevoir des réactions venant de multiples sources au sein du groupe d'élèves (les locuteurs potentiels étant multiples).

Cette schématisation des échanges en classe en une organisation stricte à deux parties mérite cependant d'être nuancée. En effet, il a été montré qu'en parallèle aux échanges avec l'enseignant peuvent émerger de multiples interactions entre élèves (cf. Koole, 2007). Ces interactions se déroulent ainsi en simultané, mais toutefois sans forcément entrer en concurrence les unes avec les autres, car n'agissant pas toutes au même niveau et traduisant des degrés d'engagement différents dans les activités communicatives et pédagogiques. En somme, ce qui caractérise les comportements sociaux en classe, plutôt qu'une distribution de la parole entre deux participants (l'enseignant vs. l'élève/les élèves), c'est une orientation mutuellement partagée par les participants vers l'activité de l'enseignant comme étant l'activité centrale (Koole, 2007). Ainsi, un floor principal, légitime, qui concerne l'enseignant et un/les élève(s), est établi, alors que peuvent émerger des floors subsidiaires (Jones & Thornborrow, 2004), incarnés par des chuchotements ou des échanges à voix basse, qui ne sont pas publiquement ratifiés par l'enseignant mais qui ne sont pas sanctionnés non plus. Cette co-

existence de floors implique ainsi des formes de participation différentes – et par là même des *opportunités de participation* différentes.

2.4 IRE: une routine interactionnelle scolaire

Les échanges en classe (toutes disciplines confondues), se caractérisent généralement par la récurrence d'un pattern interactionnel à 3 interventions *initiation-réaction-évaluation/feedback* ou *IRE/F* (Mehan, 1979; Sinclair & Coulthard, 1975); pattern interactionnel fortement structuré et contrôlé par l'enseignant sur lequel les élèves ne peuvent intervenir que de manière limitée. La première intervention (*initiation*) est effectuée par l'enseignant qui sollicite la contribution d'un élève (*réaction*), qui est ensuite évaluée, positivement ou négativement, par l'enseignant (*évaluation/feedback*); puis l'enseignant reproduit ce pattern avec d'autres participants (élèves). Mehan (1979), s'inspirant des travaux en ethnométhodologie, décrit ce pattern interactionnel comme étant composé de deux paires adjacentes enchâssées. Une première paire question-réponse est suivie d'une évaluation qui porte sur la complétion de la première paire, donnant le schéma suivant:

A: 1ère partie de PA
B: 2ème partie de PA
A: 2ème partie de PA

Prenons l'extrait suivant provenant d'une interaction en plenum, en classe de français L2, au niveau du secondaire inférieur:

Exemple 1
(WBS Frai-191205, l.60-65)

01 ENS: un plat c'est plus grand c'est où on met 02 après eh: (.) le menu la vian:de ou 03 la (xxx) pommes de te:rre ou les 04 pommes frites les légumes (.)	
05 mais pour (...) les personnes 06 individuelles c'e:st	*INITIATION*
07 COR: une assiette=	*REACTION*
08 ENS: =une assiette. (..) une grANde assiette 09 ou une petite assiette.	*EVALUATION*
10 (...) ET il nous faut bien sûr daniele des	*INITIATION*

L'extrait provient d'une discussion sur le thème de l'organisation d'une fête, où les élèves énumèrent un certain nombre de choses auxquelles il faut penser lorsque l'on est en charge de sa préparation. Ils en viennent à faire un inventaire de toute sorte d'éléments de vaisselle nécessaires pour la mise en place de la table. Cette séquence se déroule prototypiquement comme une séquence IRE: une première initiation de l'enseignant sous forme d'une question (l.5-6) reçoit une réponse de Corinne qui est immédiatement ratifiée (sans pause inter-tour, cf. le signe '=', aux lignes 7 et 8) par une répétition de l'enseignant (l.8), qui élabore sur l'item lexical proposé (l.8-9). L'enseignante initie ensuite une nouvelle séquence qu'elle adresse à un autre élève, Daniele (l.10).

Offrant un aperçu d'un certain nombre d'études ayant porté sur les bienfaits et les méfaits de ce pattern interactionnel (cf. notamment Nassaji & Wells, 2000), Hall & Walsh (2002) en concluent que les potentiels acquisitionnels diffèrent selon l'attitude de l'enseignant à la suite de la réponse de l'élève. Ainsi, dans le troisième tour de parole (position d'évaluation), l'enseignant peut se contenter de ratifier la réponse de l'élève, voire de la corriger. Mais il peut aussi encourager l'élève à développer sa réponse traitant dès lors sa parole comme légitime et dotée d'intérêt et cela, indépendamment du caractère approprié ou correct de la formulation. Par conséquent, les diverses utilisations du pattern IRE donnent lieu à des environnements acquisitionnels qualitativement différents, ce qui nuance le caractère relativement rigide, et donc potentiellement inefficace pour l'acquisition, de la séquence. Il n'en demeure pas moins que l'accent est mis sur le rôle dominant de l'enseignant, son comportement étant le seul déterminant pour la qualité de l'échange. Or, une attention aiguë portée aux détails de l'interaction montre que les formats d'interaction font l'objet d'un accomplissement conjoint des participants, de par leur orientation mutuellement partagée des rôles et des pratiques y relatives (Pekarek Doehler, 2002); et cela, même lorsqu'il s'agit d'une structure aussi figée et routinisée que le pattern IRE (Mondada & Pekarek Doehler, 2004).

Force est de constater que ce schéma est la forme d'interaction la plus répandue en classe de langue dans les échanges entre enseignant et élèves, à travers les contextes socioculturels et éducatifs. Hall (2009) évoque que non seulement le recours à ce pattern est doté d'une fréquence élevée, mais qu'il semble être une pratique discursive vers laquelle s'orientent les acteurs sociaux comme cristallisant de manière prototypique une situation d'apprentissage d'une L2. L'auteure conclut ainsi que le schéma IRE constitue une pratique routinisée, voire même conventionnalisée comme pratique d'instruction d'une L2. Selon l'auteure, une telle

routinisation pose le problème d'offrir une image réductrice de l'apprentissage d'une L2 comme pratique essentiellement corrective et évaluative des productions langagières des apprenants; schémas qui sont reproduits d'ailleurs à l'extérieur de contextes proprement scolaires.

3 La classe de langue comme milieu communicatif

3.1 Des formes d'interaction diversifiées

Les études classiques sur les interactions en classe (cf. notamment Mehan, 1979; Sinclair & Coulthard, 1975) ont offert une image homogène des pratiques interactives en contexte éducatif. Mais la réalité de la classe peut toutefois s'avérer bien plus complexe et diversifiée qu'elle n'y paraît, comme le constate Walsh (2006: 62):

> "the single, L2 classroom context does not exist; contexts are locally constructed by participants through and in their interaction in the light of overall institutional goals and immediate pedagogic objectives"

La classe langue rend possible un éventail de formes d'interactions qui varient en fonction de nombreux paramètres comme le nombre d'interactants (Lerner, 1993), l'objectif pédagogique (Seedhouse, 2004; Walsh, 2006), les modes de gestion de l'interaction (Pekarek, 1999; Pekarek Doehler, 2002), notamment de la part de l'enseignant (Walsh, 2006), de son style d'enseignement (van Lier, 1996), etc. Les *logiques communicatives* (p.ex de reproduction ou de type plus conversationnel) qui se dessinent au travers de ces différentes manières de gérer la participation et de structurer l'échange donnent lieu à des potentiels acquisitionnels différents (Pekarek Doehler, 2002).

Les interactions en classe constituent ainsi une mosaïque de pratiques interactives, des 'micro-contextes' (Walsh, 2006) qui renvoient à différentes modalités d'interaction mises en pratique par les participants. Seedhouse (2004) distingue quatre contexte-type en classe de L2 qui reflètent l'orientation des participants (enseignant et apprenants) vers un certain focus pédagogique. Ce focus pédagogique peut porter sur la manipulation correcte et appropriée des formes produites (*form-and-accuracy context*), sur la construction du sens et la fluidité verbale (*meaning-and-fluency context*), sur l'accomplissement de la tâche (*task-oriented context*), notamment dans les travaux en groupes, et enfin sur des aspects procéduraux (*procedural context*). De ce focus pédagogique découle logiquement un système d'échange

verbal (en termes de modalités de prise de parole et d'organisation séquentielle) qui permet de répondre au mieux aux attentes pédagogiques. De manière similaire, Walsh (2006), identifie quatre 'modes' de gestion de l'interaction qui s'adaptent à l'objectif pédagogique de l'enseignant (transmission d'information, mise en pratique de la compétence communicative autour d'une matière thématique ou disciplinaire spécifique; consolidation des savoirs linguistiques, expression libre) à un moment donné du déroulement de la leçon.

Van Lier (1988) décrit quant à lui la variation des structures participatives en classe en fonction du degré d'attention que prêtent les interactants au *topic* (i.e. ce à propos de quoi les participants s'expriment) ainsi qu'à l'*activité* (i.e. ce qui est accompli ou la manière dont cela est accompli). L'auteur observe donc qu'en classe, une orientation plus importante sur l'activité l'emporte sur une orientation vers le topic. En effet, la majorité du temps, les participants semblent accorder davantage d'importance à la manière dont les choses sont faites et dites plutôt qu'au contenu du dire. Pourtant, ces deux dimensions s'entrecroisent *(+ topic / - activité* ; *- topic / + activité* ; mais aussi *+ topic / + activité* et *– topic / - activité*), donnant lieu à différents patterns interactionnels dont le degré de partage de la gestion des tours de parole et des topics varie ainsi que le degré de prédictabilité des actions, et instaurent des 'règles' sociales et des attentes différentes.

Alors que les analyses de Seedhouse (2004) et de van Lier (1988) sont inscrites dans une perspective émique des participants, dans la mesure où l'interprétation qu'ils font du contexte local est rendue mutuellement reconnaissable par la manière dont ils gèrent l'interaction pas-à-pas, l'approche de Walsh (2006) met davantage l'accent sur la perspective de l'enseignant. En effet, selon ce dernier, les possibilités d'action des apprenants dépendent fortement des décisions que l'enseignant effectue, de ses intentions pédagogiques, au fur et à mesure du déroulement de l'échange. Au-delà de ces différences de détails, ces recherches rendent compte d'un aspect essentiel des interactions en milieu éducatif: l'organisation de la parole est largement formatée par l'orientation des participants vers une visée pédagogique. L'objectif pédagagique ne constitue cependant pas une entité fixe et définie à l'avance; il est au contraire flexible et défini localement, négocié par les acteurs, co-construit à travers leurs interprétations mutuelles, donnant lieu ainsi à des reconfigurations en cours d'activité (cf. *mode switch* et *mode side sequence*, Walsh, 2006). De cette flexibilité émerge une diversité de systèmes interactionnels qui comportent autant de possibilités différentes de participation des

apprenants. Celles-ci dépassent ainsi le cadre de la simple répartition inégale de droits en fonction de rôles institutionnels (enseignant, élèves).

Le corpus d'interactions en classe de français L2 au secondaire inférieur exploré dans cette recherche comprend une variété de formes de participation et de modes d'échanges, manifestant visiblement différents degrés d'engagement des apprenants dans l'interaction. Une catégorisation de ce corpus comme contexte communicatif ayant une structure participative homogène (du type 'interactions en classe de L2') ne rendrait que partiellement compte de la compétence d'interaction des apprenants, laquelle s'adapte aux enjeux communicatifs locaux. En effet, la manière dont les acteurs sociaux vont interpréter les modalités de prises de parole dans le cadre d'un exercice de grammaire par exemple sera bien différente de celle d'une discussion libre au sujet d'une expérience vécue. De même, les modalités de prise de parole dans un groupe de 15-20 personnes (classe entière) ne peuvent être actualisées de la même manière que dans un plus petit groupe (3-4 personnes).

3.2 De l'authenticité des échanges

La communication en classe de langue a souvent été décrite comme manquant d'authenticité, en raison des schémas d'échanges hautement prévisibles. Les moyens communicatifs mis en œuvre par les participants ne répondraient ainsi pas à des besoins communicatifs 'réels' (cf. p.ex. Bange, 1992; Bigot, 1996; Castellotti, 2002).

Une série de travaux menant des analyses microscopiques ont apporté un éclairage nouveau sur les pratiques interactives en classe. Ces travaux ont ainsi mis en évidence les procédures complexes de coordination des activités discursives et d'ajustement mutuel sur lesquelles reposent les activités communicatives. Ainsi, la structuration des échanges, la construction d'une tâche ou de formats d'interaction n'est pas le fait des actions de l'enseignant seul, mais d'une subtile construction conjointe, localement accomplie, avec les élèves (Mondada, 1995; Mondada & Pekarek Doehler, 2004; Pekarek Doehler & Ziegler, 2007; Seehouse, 2004 inter alia). L'élève est par conséquent perçu comme étant *coresponsable* de la gestion des échanges, et par là même de ses opportunités d'apprentissage, plutôt que comme un individu 'subissant' une structuration pré-planifiée et contrôlée par l'enseignant des échanges et des activités pédagogiques.

Ces travaux ont en outre contribué à concevoir la classe de langue comme un lieu de communication, un lieu où les participants sont amenés à *inter-agir*, c'est-à-dire agir de concert. Les caractéristiques de la classe de langue font de ce contexte un milieu communicatif à part entière, avec ses propres contraintes et possibilités (Sahlström, 1999), générant dès lors des 'besoins communicationnels' qui lui soient propres. Les participants, enseignant et élèves, se trouvent ainsi confrontés à la gestion de différents aspects pratiques: l'ouverture et la clôture d'une activité pédagogique (Hellermann, 2008) ou d'épisodes conversationnels (transition entre séquence *on-task/off-task* ou *on-task/metatalk*, Mori, 2004a; Markee, 2004, Markee 2005), les transitions entre configurations participatives (d'une configuration en classe entière à une configuration en dyade par exemple, Hellermann, 2008), de cadres de participations multiples (Fasel Lauzon, Steinbach Kohler & Berger, 2008; 2008; Mortensen, 2008), l'engagement dans des activités multiples (Koole, 2007) associées à des centres d'attention épars tels que l'enseignant, les pairs, le matériel pédagogique, le tableau noir, etc. (Bezemer, 2008; Mortensen, 2008), ou encore signaler son désir de prendre la parole, par un lever de main par exemple. A ce propos, Sahlström (2002) décrit le déploiement du lever de main par les élèves en parfaite coordination avec les activités d'autrui, à savoir, placé à proximité de TRP du tour de l'enseignant, qui constituent des moments opportuns pour le transfert de la parole. Inversement, des lever de main produits à des moments inappropriés sont généralement ignorés ou sanctionnés par l'enseignant. Le lever de main comme pratique de sollicitation de la parole apparaît ainsi comme une pratique fondamentalement interactive.

Ces résultats conduisent à une révision de la notion d'authenticité des échanges verbaux qui se déroulent en classe; révision qui porte sur deux dimensions. D'une part, l'authenticité est comprise en termes de pratiques interactives effectives, empiriquement documentées. Ces schémas d'échanges qui ont été décrits sont les processus communicatifs réellement à l'œuvre dans le contexte particulier de la classe, ils méritent d'être légitimés en tant que tels. D'autre part, l'authenticité des échanges en classe est comprise comme une authenticité 'intrinsèque' (van Lier, 1988) à la classe, c'est-à-dire une logique communicative certes orientée vers l'objectif d'apprendre une L2 mais générant des contraintes et des possibilités interactionnelles particulières auxquelles les participants s'adaptent moment après moment.

En définitive, une analyse des pratiques discursives qui vise la compréhension des conditions et opportunités de participation se doit d’intégrer en son sein une compréhension du

fonctionnement communicatif dans lequel ces pratiques émergent. L'organisation de la participation en classe n'est pas définie à l'avance de par sa localisation physique dans un lieu particulier (l'école), mais se configure collectivement à travers l'orientation des participants eux-mêmes vers la nature institutionnelle du contexte dans lequel se déroule l'échange (cf. Heritage & Greatbatch, 1991; Mondada, 1995).

4 L'organisation de la parole en classe

4.1 Modalités de prise de parole en classe entière

L'organisation de la parole en classe est généralement décrite en termes de droits et d'obligations de participation différenciés en fonction du rôle institutionnel. Ainsi, on attribue à l'enseignant, comme exposé plus tôt (cf. pt. 1.2 supra), la responsabilité quasi exclusive de la gestion de l'interaction, notamment par le monopole de l'attribution de la parole aux participants. Il en résulte un système d'alternance des tours de parole dominé par un degré élevé de pré-allocation des tours de parole (McHoul, 1978).

L'exemple suivant illustre les modalités d'attribution de la parole les plus fréquentes:

Exemple 2
(WBS Frai-141105, l.59-80)

```
01 > P:   pourquoi est-ce qu'il a mis un bonnet en laine
02        (5.5)*
   > nad        *lève la main
03 > P:   oui?
04   NAD: °(ça donne moins chaud) ça donne moins chaud°
05   P:   oui il fait plus froid hein il va neiger (..) °eh je
06        crois pour vendredi? (.) (il veut)(.) la première (.)
07        nei:ge° donc il il va faire plus froid >il faut
08        s'habiller chaudement<  (2.5)  alors regardez (.)
09        moi je n'ai pas apporté de bonnets=ni de pullover en laine
10 >      >j'ai apporté trois t-shirts< (3.5) adem (2.0) tu peux
11        décrire celui-ci s'il te plaît
12        (...)
13   P:   comment est ce t-shirt
14        (7.0)
15   P:   il est rouge?
16   ADE: ah noir
17   P:   il est noir.
18        (2.0)
```

Cet extrait synthétise les dimensions de l'organisation de la parole propres à la classe en plenum. Ainsi, l'on peut observer à la ligne 1 une question de l'enseignante adressée à l'ensemble de la classe, sans sélectionner encore un élève particulier; initiation à laquelle répondra Nadine qui demande le droit à la parole par un lever de main (l.3) et que l'enseignante ratifie comme locutrice par un 'oui'. A la suite de cette séquence, l'enseignante introduit un nouvel objet thématique sur lequel va porter la suite de l'activité, qui consistera à décrire différents t-shirts. Une fois l'objet thématique introduit, elle sélectionne un élève en le nommant explicitement (Adem, l.10). Celui-ci ne fournit pas immédiatement la réponse escomptée, ce qui amène l'enseignante à reformuler sa question à plusieurs reprises (l.13 et 15) jusqu'à l'obtention de la réponse (l.16) et donc à la complétion de la paire adjacente question-réponse.

L'hétéro-sélection par l'enseignant est ainsi la procédure d'organisation de la parole la plus courante dans le contexte de la classe; ce qui a des répercussions sur le discours. En effet, comme le constate McHoul (1978), une orientation vers le point de complétion des tours de parole n'est plus pertinente, dans la mesure où ces points ne constituent plus forcément des moments potentiels pour le transfert de la parole. Ce phénomène se manifeste notamment dans le fait que le discours de l'enseignant est très souvent composé de multiples unités de construction de tour (TCU) – et qui débouche souvent sur de longs monologues -, de plus, ponctué de longues pauses inter-TCU et intra-TCU. Ces pauses toutefois ne représentent pas pour l'enseignant un danger de subtilisation de la parole, étant donné que les élèves ne tendent pas à s'auto-sélectionner sans son approbation préalable.

En outre, même l'auto-sélection qui se pratique en classe n'est pas une auto-sélection effective (i.e. une prise de tour spontanée sans sélection préalable) dans la mesure où les élèves demandent le plus souvent l'autorisation à l'enseignant de parler (par un lever de main notamment qui est une pratique conventionnalisée). Les auto-sélections directes sont d'ailleurs très souvent ignorées ou même sanctionnées par l'enseignant, traduisant ainsi des comportements inappropriés, voire illégitimes, dans le contexte d'interaction, comme cela peut s'observer dans l'exemple suivant:

Exemple 3
(WBS Tschu-090905-cla, l. 188-202)

```
01   ENS: il et-elle ou >elle elle s'habille he (.) elle
02        s'habille habille s'habiller< (.) elle s'habille (..) et puis
03        (.) on a ici hhhh
```

```
04 > SER: *elle se parfumer (...) elle se parfumer*
     ser  *lève la main*
05 > ENS: *CH:::
     ens  *fait signe de la main à SER d'attendre, sans la regarder
06 > SER: (wieso [chan ich nid) (xx)]
     trad     pourquoi je peux   pas    (xx)
07   ENS:        [°écoute° *OUI  (.)] serife alors maintenant
     ens                    *regarde SER
08         (elle) (.) elle?
09   SER: elle se parfumer
10   ENS: elle se parfume(.) BON.
```

Cet extrait illustre la sanction d'une prise de parole auto-sélectionnée d'une élève. A la ligne 4 de l'extrait, une élève, Serife, répond à la question de l'enseignante sans attendre que sa sollicitation de la parole ne soit ratifiée par l'enseignante: elle lance la réponse tout en gardant la main levée pendant que l'enseignante regarde ailleurs. En réalité, cette auto-sélection directe n'est pas la première de Serife au cours de cet exercice de grammaire; or, toutes ses interventions ont été simplement ignorées par l'enseignante. Cette fois-ci, l'enseignante réagit en lui faisant signe de se taire ('ch:::', l.5) tout en lui indiquant d'attendre (cf. signe de la main, l.5), sans même la regarder. Cette sanction est remise en question par l'élève en L1 ('wieso chan ich nid', *pourquoi je peux pas*, l.6); ce qui induit une justification de la sanction (cf. 'écoute', l.7). L'enseignante lui attribue finalement la parole de manière officielle (l.7) tout en réinitialisant le format d'interaction approprié au moyen d'une invitation à compléter un énoncé (cf. 'elle?', l.8).

Les pratiques de gestion de l'interaction semblent ainsi à priori être moins diversifiées que dans la conversation ordinaire, ne laissant que peu de marge de manœuvre aux élèves, dans la mesure où les opportunités pour prendre des initiatives et des responsabilités dans l'interaction ne sont pas très nombreuses. Même lorsque les élèves prennent l'initiative de poser une question à l'enseignant, ce qui les met en position de contrôle du topic et de la participation, Markee (2000) observe une tendance des enseignants ainsi sollicités à formuler une contre-question en lieu et place de la réponse à la requête. Par le fait même de poser à son tour une question, l'enseignant se réapproprie la position de gestionnaire de l'interaction.

Du fait des maigres possibilités d'auto-sélection directe dans les échanges en plenum, l'apprenant se voit ainsi diminuer les possibilités de mettre en œuvre ses capacités d'adaptation au contexte local, séquentiel, et de flexibilité interactionnelle exigées par une initiative spontanée au fil de l'échange. Plus généralement, dans cette organisation largement contrôlée par l'enseignant, l'apprenant se voit privé de la possibilité d'expérimenter des

conditions de participation variées qui supposeraient de sa part un renouvellement et une adaptation continuels des méthodes qu'il met en œuvre.

4.2 Modalités de prise de parole dans les petits groupes

Hormis l'attribution de rôles institutionnels différenciés, d'autres paramètres entrent également en jeu dans la gestion de la parole. Ainsi, le nombre de participants et la variété d'activités pédagogiques rendent possibles différentes configurations participatives. Philips (2001 [1972]) relève différentes "participant structures" qui consistent en des arrangements structurels de l'interaction en fonction de l'objectif ou de l'activité pédagogique en cours: l'enseignant interagit avec l'ensemble de la classe, avec un groupe d'élèves ou encore avec des élèves individuellement pendant que le reste travaille silencieusement à sa table. Le quatrième cas de figure concerne les interactions en petits groupes, sur lesquels l'enseignant exerce un degré variable de contrôle (ou de supervision plutôt) à distance. Ces configurations participatives instaurent donc une gestion différente de la prise de parole.

Le quatrième cas de figure, les interactions en petits groupes de pairs, se caractérise par l'absence d'intervention directe de la part de l'enseignant sur les productions des apprenants et sur le déroulement de l'interaction. (L'enseignant reste néanmoins présent physiquement dans la classe, et circule parfois entre les groupes; présence qui a certes un impact sur l'interaction entre les apprenants). Par conséquent, le retrait de l'enseignant implique pour les élèves de prendre en charge la gestion des différentes dimensions liées à l'interaction en classe de L2 (gestion des tours de parole, gestion des thèmes, gestion des langues, etc.). Ces dimensions étant généralement gérées par l'enseignant lors des interactions en classe entière, les élèves ont ainsi la possibilité d'explorer de nouvelles possibilités interactionnelles, et sont poussés à prendre en charge leur(s) apprentissage(s). En raison de l'absence de l'enseignant, les élèves peuvent avancer à leur rythme dans la progression de la tâche, mais aussi s'exprimer avec plus de confiance car ayant moins peur de l'erreur, ou encore se montrer plus attentifs aux contributions d'autrui puisque la tâche est à effectuer ensemble (Nussbaum & Unamuno, 2001).

Ainsi, l'organisation dans les activités entre pairs se présente de manière radicalement différente qu'en classe entière dans la mesure où il n'y a pas de relation asymétrique due à une distribution des rôles institutionnels entre les participants à l'interaction. Cette équité entre les participants offre la possibilité d'une gestion localement accomplie de l'alternance des

locuteurs, ne reposant plus sur un système de pré-allocation des tours. Ainsi, suivant la logique séquentielle de l'alternance des locuteurs dans la conversation ordinaire (cf. pt. 2.1 du chapitre 5), la prise et attribution de la parole s'organise de la manière suivante au sein des interactions en petit groupe (inspiré de Lerner, 2003 sur l'allocation du prochain locuteur dans les interactions à participants multiples) :

1. Pour les actions initiant une séquence (i.e. première partie d'une paire adjacente):

(i) Le locuteur en cours sélectionne le prochain locuteur, ce faisant, il désigne un participant particulier au sein du groupe. Il est donc attendu du participant adressé qu'il fournisse la deuxième partie de la paire adjacente. Néanmoins, un participant non-adressé peut également s'auto-sélectionner. Il devra alors gérer un potentiel risque de ne pas être ratifié par ses partenaires (*non-recipiency*) du fait qu'il n'est pas dans le focus d'attention conjointe et que son action n'est pas légitime (car non occasionnée par la séquentialité du discours). Il se peut également que le locuteur en cours adresse non pas un interlocuteur unique, mais tout le groupe à l'instar des pratiques en classe entière, rendant ainsi pertinent une réponse collective ou individuelle (cf. Lerner, 1993).

(ii) Le locuteur en cours ne sélectionne personne en particulier, tous les membres du groupe sont donc potentiellement adressés. La prise de parole du prochain locuteur fournissant la deuxième partie de la paire adjacente sera alors auto-sélectionnée. La spécificité de celle-ci dans ce cas précis réside dans la possibilité d'un 'répondant' individuel ou multiple (p.ex. énoncés conjoints, cf. Lerner, 2002; 'collective floor', Coates, 1994, 1997).

2. Pour les actions n'initiant pas de séquence:

(i) Le locuteur en cours ne sélectionne personne en particulier. Chacun a alors en principe la possibilité de s'auto-sélectionner et de réagir au discours.

En dépit de la symétrie des rôles institutionnels, il apparaît toutefois que bien souvent l'un des membres du groupe prend le rôle de 'président' de l'activité, gèrant de la sorte la participation des uns et des autres et la progression des contenus thématiques. Ce faisant, le participant 'gestionnaire' reproduit en quelques sortes le comportement de l'enseignant (Philips, 2001 [1972]).

La définition des modalités de prises de parole dans les petits groupes en termes de simple répartition égalitaire des responsabilités, droits et obligations, dans la gestion de la participation offre une vision réductrice de la nature située des dynamiques interactives. Bien plus que reposer sur des modalités de prise de parole plus équitables (par rapport à la situation du plenum), l'organisation de la parole dans le petit groupe est ancrée dans la compréhension localement accomplie que les participants ont du contexte (Mondada & Pekarek Doehler, 2004; Mori, 2002), à savoir les consignes de la tâche, les attentes de l'enseignant et d'autres paramètres aussi bien pédagogiques que relationnels comme cela va être avancé sous le point suivant.

5 Perspectives sur la notion de tâche

5.1 La tâche dans la perspective de l'enseignement-apprentissage des L2

Depuis les années 80, la *tâche* est un objet se trouvant au cœur de deux domaines de recherche s'alimentant mutuellement: la recherche sur l'acquisition des L2 et la recherche dans le domaine de l'enseignement des L2, comme l'évoquent Crookes & Gass (1993). Selon ces derniers, dans la recherche acquisitionniste (notamment en situation expérimentale), la tâche constitue un outil méthodologique pour observer les processus et les produits d'acquisition en situation de communication. La tâche méthodologique est ainsi conçue et implémentée pour éliciter certains comportements (notamment des négociations du sens) supposés conduire à un apprentissage (cf. p.ex. Pica, 1994). Dans le domaine de l'enseignement des L2 par contre, la tâche est un concept pédagogique à part entière. Ce point sera plus développé ci-après. Dans ces deux perspectives, le recours à des tâches, que ce soit pour tester méthodologiquement des performances ou pour favoriser un apprentissage, se fonde sur le postulat selon lequel une L2 s'acquiert le mieux à travers l'interaction (Pica et al. 1993).

Dans les approches communicatives de l'enseignement-apprentissage des L2 de ces vingt dernières années, la tâche a été promue pour son potentiel communicatif – dans la mesure où des échanges verbaux s'avèrent nécessaires pour atteindre l'objectif de la tâche (Samuda & Bygate, 2008). Selon Ellis (2003), la *tâche* peut se voir concéder une place différente dans le programme pédagogique. Intégrée dans une approche pédagogique plus traditionnelle, elle constitue une activité fournissant une occasion de pratiquer la communication en L2. A

l'opposé, dans l'approche des *task-based language learning and teaching* [*TBLT*] (cf. Van Den Branden, Bygate & Norris, 2009a, ouvrage réunissant toutes les publications significatives dans ce domaine), elle constitue l'unité pédagogique de base autour de laquelle s'organise l'enseignement – s'appuyant alors sur le principe qu'on apprend une L2 en communiquant.

La tâche communicative peut être implémentée sous forme de travail en dyade ou travail en groupe de pairs (l'enseignant étant absent de l'interaction, mais supervisant toutefois les élèves à distance). La tâche communicative consiste alors en l'accomplissement d'un objectif qui ne peut être réalisé que par l'apport des divers participants (Pica et al., 1993). La communication entre les membres du groupe est dans ce cas une condition sine qua non pour l'exécution de la tâche, sans quoi son exécution collective n'aurait pas lieu d'être. L'accomplissement de la tâche donne ainsi lieu à une communication dotée de sens (*meaningful*) et motivée par un objectif (*purposeful*) (Lyster, 2007; Samuda & Bygate, 2008). Il en résulte une utilisation instrumentale du langage – c'est-à-dire, une utilisation qui n'est pas orientée vers le but d'acquérir intentionnellement des formes et structures linguistiques, mais poursuivant des enjeux pratiques et répondant à des besoins concrets (Van den Branden, Bygate & Norris, 2009b).

Ellis (2003: 9) attribue ainsi à la tâche les critères définitoires suivants:

- la tâche est avant tout un 'plan de travail'; orientée vers un but, elle requiert des participants l'utilisation du langage en vue d'enjeux concrets; sa complétion est déterminé par un objectif communicatif spécifique (p.ex. obtenir un certain nombre d'informations).
- la tâche implique une attention portée au sens plutôt qu'aux formes (comme cela serait le cas dans le cas d'un exercice de grammaire ou d'un drill), afin de permettre aux participants de développer leurs capacités langagières à travers la communication avec autrui.

Par conséquent, il est attendu que la tâche génère des comportements discursifs proches des situations de communication réelles; les participants se comportant alors comme des 'usagers' de la langue, plutôt que comme des 'apprenants' (cf. Ellis, 2003). Elle permet de la sorte un usage 'holistique' de la langue-cible par la mobilisation simultanée de tous les aspects du langage – phonologique, lexical, morphosyntaxique, pragmatique (Samuda & Bygate, 2008).

Par ailleurs, lors d'une tâche, l'apprenant est amené à construire lui-même (et avec l'aide des pairs) son savoir, au lieu de le 'recevoir passivement', par transmission de l'enseignant (Nunan, 2004).

Néanmoins, Seedhouse (2004) énonce une critique face à la recherche en matière de tâche. Se basant sur l'observation de pratiques interactives effectives lors de travaux en groupes, l'auteur constate que le type d'interaction obtenu dans ce contexte n'est pas aussi riche du point de vue linguistique et interactionnel qu'il ne l'a été décrit dans la recherche antérieure. D'une part, l'absence de contrôle de l'enseignant sur l'activité discursive des apprenants a pour conséquence l'émergence d'interactions hors-tâche, c'est-à-dire des interactions qui ne sont pas focalisées sur l'activité pédagogique mais sur une activité n'étant pas liée au champ disciplinaire. D'autre part, les élèves s'orientent fortement vers l'accomplissement de la tâche et ses résultats, réduisant l'interaction à un échange minimal d'informations au détriment d'une orientation vers la construction conjointe de sens (et par conséquent la possibilité d'une communication authentique et motivante).

5.2 La tâche comme accomplissement pratique

Déterminer l'efficacité ou non d'une tâche (p.ex. par la manipulation des paramètres du dispositif) – dans la perspective de la recherche en TBLT – se révèle être une opération difficile, voire impossible, lorsqu'on regarde de plus près les données empiriques. Sur la base d'un examen des conduites discursives des participants, il a été démontré qu'une tâche, en dyade ou en groupe, fait l'objet d'un accomplissement situé où les enjeux, les consignes, les conditions et les ressources pertinentes sont réinterprétés par les élèves (Brooks & Donato, 1994; Coughlan & Duff, 1994; Frawley & Lantolf, 1985; Hellermann & Pekarek Doehler, à paraître; Masats, Nussbaum & Unamuno, 2007; Mondada & Pekarek Doehler, 2004; Mori, 2002; Nussbaum & Unamuno; 2000; Ohta, 2001; Platt & Brooks, 1994, 2002).

L'étude notoire de Coughlan et Duff (1994) des comportements des participants confrontés à une même tâche expérimentale de description d'image face à un chercheur met en évidence des différences dans l'activité discursive, non seulement d'un participant à un autre, mais également chez un même participant d'une fois à l'autre. Les auteurs en viennent à distinguer les notions de *tâche* et d'*activité*: la première représente le cadre général qui est donné (*i.e.* la consigne et les supports), alors que la deuxième renvoie aux pratiques discursives effectives qui en résultent. Selon les auteurs, cette activité découle d'enjeux personnels des participants

(p.ex. susciter l'intérêt de l'interlocuteur en rendant la description/narration plus intéressante ou encore donner une dimension plus communicative à la tâche de description). De même, une étude de Nussbaum et Unamuno (2000) portant sur les interactions en dyades en classe autour d'une même tâche d'échange d'informations au sujet d'une image montre des 'produits discursifs' très différents. Alors que l'un des groupes se limite à une activité de description de l'image en termes de présence/absence d'éléments où les partenaires se livrent des informations qu'ils confirment ou infirment, l'autre groupe s'oriente plus vers la recherche d'informations nouvelles au moyen de séquences de question-réponse qui visent à détailler des éléments jugés pertinents sur l'image (p.ex. couleur d'un habit), donnant lieu à des énoncés syntaxiquement plus complexes. Ces différences reflètent non seulement une interprétation différente de la tâche (des consignes données, des ressources à dispositions, des attentes et des objectifs) mais également une façon de réguler différemment l'accomplissement collectif de la tâche.

Ces résultats relativisent par conséquent l'impact du dispositif pédagogique initial et rejoignent la distinction posée par Breen dès la fin des années 80 entre *task-as-workplan*, c'est-à-dire le dispositif pédagogique préétabli, et *task-as-process*, la réalisation concrète de la tâche (cf. Breen, 2009 [1987]). Selon cet auteur, la performance de l'apprenant consiste en l'expression de la manière dont il perçoit la tâche et la situation de la tâche et par conséquent la façon la plus appropriée de l'accomplir:

> "The outcome, a learner realises, of whatever kind or quality, can be evaluation as not merely a result of the learner following or failing to follow the stated workplan, but more an expression of that learner's own version of the task translated into conscious or unconscious action seen by the learner to be appropriate to task and the situation." (Breen, 2009 [1987]: 334).

La tâche, en tant qu'entreprise collective visant un résultat prédéfini, est ainsi négociée et renégociée par un travail interactionnel permettant non seulement la coordination des actions mutuelles, mais aussi une compréhension mutuellement partagée des actions à mener, de la procédure à suivre. La tâche est ainsi un accomplissement collectif et local, réalisée pas-à-pas et non pas simplement définie par une consigne initiale. Les pratiques interactionnelles qui sont observées dans ces interactions en petits groupes sont ainsi façonnées par les circonstances locales de l'accomplissement de la tâche: interprétation et négociation des objectifs pédagogiques (Coughlan & Duff, 1994; Mori, 2002; Nussbaum & Unamuno, 2000), des modalités de son exécution (Pochon-Berger, 2009), gestion des relations interpersonnelles (cf. négociation des statuts et rôles participatifs, Kasper, 2004) et organisation de

l'environnement physique et matériel (Hellermann, 2008; Pochon-Berger & Steinbach Kohler, 2007), entre autres.

Cette compréhension locale et intersubjective ainsi que l'accomplissement pas à pas font de la tâche une entreprise ancrée dans les circonstances de sa mise en opération où les participants se partagent la responsabilité de son achèvement. Dans cette perspective, les apprenants construisent eux-mêmes les conditions de leurs apprentissage (p.ex. un environnement potentiellement 'riche' pour l'acquisition) par la manière dont ils s'engagent dans la tâche (Platt & Brooks, 1994; 2002). Les opportunités d'apprentissage relèvent ainsi de la responsabilité des participants plutôt que de paramètres prédéfinis (i.e. paramètres du dispositif pédagogique).

Ainsi, tant la dichotomie *task-as-workplan / task-as-process* que *tâche / activité* oppose la dimension pré-planifiée de toute tâche pédagogique aux processus localement émergents de son exécution. La responsabilité des 'performances' est ainsi déplacée du concepteur de la tâche aux agents mêmes qui l'accomplissent (i.e. les participants). Cela ne va pas sans poser un problème épistémologique en termes d'évaluation (quantitative notamment). En effet, Seedhouse (2005), invoquant la fréquente non-correspondance entre *task-as-workplan* et task-as-process, soutient que l'objet d'évaluation est souvent conceptualisé en termes de *task-as-workplan* alors qu'il émane en réalité du *task-as-process*, posant dès lors un problème de validité scientifique.

5.3 La tâche comme lieu d'interaction

Grâce à des analyses microscopiques des pratiques interactives, les travaux récents s'inspirant de l'analyse conversationnelle sur les travaux en dyades ou en groupes (cf. Hellermann, 2007, 2008; Hellermann & Pekarek Doehler, à paraître; Kasper, 2004; Meyer, en prép.; Mori, 2002; 2004a; Mori & Hasegawa, 2009; Nussbaum & Unamuno, 2000; Nussbaum & Unamuno, 2001; Markee, 2005; Masats, Nussbaum & Unamuno, 2007; Pochon-Berger, 2009; Pochon-Berger & Steinbach Kohler, 2007; Steinbach Kohler, en prép.; Szymanski, 1999) mettent en évidence le travail interactionnel complexe à l'œuvre au cours de l'accomplissement d'une tâche: coordination des actions mutuelles et de l'attention conjointe vers un objet partagé et gestion des rôles, des statuts et des cadres de participation, entre autres. Par exemple, Hellermann (2008), s'intéressant à l'ouverture des tâches à effectuer en dyades, démontre le travail investi pour organiser l'orientation mutuellement partagée vers la tâche à accomplir

entre les participants qui se matérialise notamment sous la forme de changements de postures et la disposition des ressources matérielles, ainsi que de négociations – dans le cas des apprenants plus avancés – quant à la manière d'accomplir la tâche à venir.

Bien que la tâche soit généralement promue en tant qu'activité offrant l'occasion aux apprenants de s'engager dans une communication authentique, l'interaction qui s'y déroule ne peut être identique à une interaction en 'milieu naturel', car en classe, la communication qui se produit dans le cadre d'une tâche est nécessairement orientée vers un objectif (celui d'exécuter une tâche donnée par l'enseignant), voire vers des buts plus larges (du type: réussir sur le plan académique). Les enjeux pratiques ne sont donc pas les mêmes qu'en situation 'réelle'. Ainsi, dans notre corpus, les participants s'orientent vers la gestion de divers aspects pratiques au cours de la tâche: négocier et élaborer des contenus informationnels répondant aux objectifs de la tâche, gérer la communication en L2 au sein du groupe, et enfin se coordonner pour accomplir collectivement la tâche. Les participants sont donc amenés à gérer des aspects qui sont généralement pris en charge par l'enseignant dans les activités en classe entière. Des 'micro-contextes' émergent ainsi au sein de ce format d'interaction en fonction de problèmes pratiques rencontrés (p.ex. nécessité de négocier une forme linguistique pour clarifier un concept utilisé). Ces observations rejoignent l'étude de Mori (2004a) qui décrit la façon dont des apprenants de japonais L2 s'engagent dans des activités de négociation des formes (réparations et recherches lexicales) au fur et à mesure du travail d'élaboration des contenus informationnels. Les participants naviguent ainsi entre différentes types de séquences (séquence principale portant sur les contenus et séquences secondaires portant sur les formes) pour progresser dans la tâche, les séquences étant étroitement imbriquées.

La tâche se voit ainsi reconsidérée comme un événement communicatif à part entière. En fait, la dimension proprement communicative ne s'observe pas seulement dans la phase d'exécution de la tâche, mais se manifeste également dans les moments de gestion de l'accomplissement de la tâche (phase préparatoire, cf. Hellermann & Pekarek Doehler, à paraître; phase de régulation de la tâche et du discours, cf. Markee, 2005; Mori, 2004a; Nussbaum & Unamuno, 2000).

Les données utilisées pour la présente recherche relèvent d'interactions se déroulant au sein de travaux en groupes qui constituent une activité pédagogique habituelle dans les classes observées. Ces activités se déroulent principalement sous deux formes, à savoir une 'discussion' orientée vers la prise de décision commune face à un certain nombre d'objets à

traiter ainsi que sous la forme de jeux de rôles. De manière générale, dans notre corpus, le format d'interaction en petit groupe semble constituer un environnement riche du point de vue interactionnel: les échanges sont dynamiques (beaucoup de changements de locuteurs, peu de pauses, présence de chevauchements, tours de parole plutôt courts, etc.), l'organisation séquentielle repose sur un travail collaboratif de la part des participants (paires adjacentes, ratifications mutuelles, co-élaboration discursives et complétions syntaxiques, demandes de confirmation, étayage, réparations) et l'engagement des élèves dans la gestion de l'interaction est accru (accords et désaccords, introductions de thèmes, orientation vers une appropriation de la parole, etc.). Du fait que dans le travail en groupe, l'entière gestion de l'interaction (gestion des tours de parole, de la progression thématique et de l'accomplissement pratique de la tâche) tombe sous la responsabilité des membres du groupe, ce type de format d'interaction instaure une plus grande marge de manœuvre pour la prise d'initiatives des participants et donc la gestion de leur propre participation. Les possibilités de participation se voient ainsi augmentées et diversifiées. De ce point de vue, le travail en groupe constitue une activité qui est favorable au développement de la compétence d'interaction: elle donne l'occasion aux apprenants de développer des moyens pour faire face à de nouvelles circonstances interactionnelles.

En somme, ce chapitre s'est consacré à la contextualisation des interactions se déroulant dans le contexte de la classe de langue et plus particulièrement au sein d'une tâche à faire entre pairs. Les conduites communicatives qui s'y produisent sont façonnées par une orientation des participants vers la nature institutionnelle du contexte qui suppose une certaine différenciation des rôles des participants, une orientation vers un objectif d'apprentissage, le recours à des routines spécifiques entre autres. Néanmoins, loin de constituer un contexte interactionnel homogène, les pratiques en classe donnent lieu à d'innombrables 'micro-contextes', qui traduisent une compréhension située des participants des conditions locales (p.ex. type d'activité pédagogiques, consignes, configuration participative, etc.).

Résumé de la partie I

L'objectif de cette première partie a été de poser un cadre conceptuel pour envisager la notion de compétence en langue et la problématique de son développement, de même que d'offrir des points de repères pour comprendre les enjeux sous-tendant les interactions se déroulant dans le contexte de la classe de langue, et particulièrement dans le travail entre pairs autour d'une tâche.

Ainsi, le chapitre 2 a proposé une définition de la compétence en langue en tant que compétence d'interaction. Celle-ci est définie comme un ensemble de méthodes ou procédures organisationnelles permettant à l'apprenant de participer à la gestion conjointe des cours d'action. Cette définition s'inscrit dans des reconceptualisations récentes, et marginales, sur la notion de compétence qui intègrent la dimension proprement interactive, laquelle fait défaut dans les traitements plus classiques de cette notion-clé. La présente recherche entend ainsi contribuer à ces reconceptualisations par des démonstrations empiriques de la manière dont cette compétence d'interaction s'actualise en L2 à un niveau peu avancé.

Le chapitre 3 a été consacré à la problématique de l'apprentissage des L2 dans une approche socio-interactionniste. Cette approche envisage l'apprentissage comme phénomène ancré dans l'action sociale. Les processus acquisitionnels sont dès lors situés dans un contexte socio-culturel et séquentiel donnné. En outre, apprendre une langue dans cette perspective consiste à développer des moyens permettant de participer de manière de plus en plus active et appropriée aux échanges en L2. Dans la présente recherche, l'apprentissage est abordé à travers l'approche de l'analyse conversationnelle (CA-SLA) dont les outils analytiques permettent d'identifier les procédures organisationnelles que les apprenants déploient dans la dynamique interactive et qui constituent en soi la compétence d'interaction. La description de ces procédures ouvre ainsi une fenêtre sur les processus acquisitionnels: par l'identification des moyens dont les locuteurs de L2 disposent, les conditions interactionnelles qui les façonnent et éventuellement la manière dont ils changent avec le temps et par l'identification des possibilités d'action au sein des échanges (opportunités de participation). Les résultats de cette recherche alimenteront de cette manière une approche encore marginale dans le domaine de la recherche sur l'acquisition des L2.

Enfin, le chapitre 4 quant à lui a porté sur les interactions en classe. Grâce notamment à l'apport d'études détaillées sur les pratiques interactives, les échanges verbaux en classe se révèlent être des pratiques localement co-construites par les participants au lieu d'incarner des systèmes figés générés par le contexte institutionnel. Le contexte de la classe apparaît ainsi comme un milieu communicatif à part entière. Le potentiel acquisitionnel des pratiques interactives dans ce contexte réside alors dans la possibilité d'une prise de responsabilité des élèves dans la gestion de l'interaction. Un tel regard mène logiquement à prendre en considération les aspects proprement interactionnels des activités pédagogiques, et en particulier dans les travaux en groupe – implémentés spécifiquement pour générer de la communication entre les participants. C'est ce contexte communicatif spécifique que cette recherche se propose d'explorer.

Partie II

Cadre méthodologique pour la description de la compétence d'interaction en L2

CHAPITRE 5
La compétence d'interaction: procédures de gestion de la parole-en-interaction

1 L'analyse conversationnelle comme cadre méthodologique

Entreprendre la description de la compétence d'interaction d'apprenants scolaires d'une L2 et des méthodes d'enchaînement sur le discours d'autrui implique de comprendre d'abord les mécanismes interactionnels à l'œuvre dans toute interaction verbale. Ce chapitre se propose ainsi de présenter les principes organisationnels de l'interaction sociale (pt. 1.1 et 1.2) et de focaliser ensuite sur l'organisation de l'alternance des locuteurs (pt. 2) qui est au coeur des pratiques d'enchaînements sur le discours d'autrui. Le chapitre se clôt avec une description des enjeux interactionnels investis dans la gestion de la cohérence interactive qui constitue notre objet d'étude (pt. 3). Notre recherche s'inscrit de la sorte dans la démarche qualitative et empirique de l'analyse conversationnelle d'origine ethnométhodologique (cf. p.ex. Goodwin & Heritage, 1990; Gülich, 1991; Gülich & Mondada, 2001; Hutchby & Wooffitt, 1998; Psathas, 1990; ten Have, 1999, pour une présentation des principes méthodologiques en AC).

1.1 Principes organisationnels de l'interaction sociale

1.1.1 L'ordre social: les 'ethnométhodes' de Garfinkel

Ainsi que l'ont démontré les nombreux travaux en analyse conversationnelle depuis ces quelques dernières décennies, l'interaction verbale est une activité sociale accomplie collectivement par les participants qui y prennent part. Ces travaux trouvent leurs racines dans le courant ethnométhodologique fondé par Harold Garfinkel qui se propose d'étudier les activités ordinaires des acteurs sociaux qui sont le site même de toute vie sociale humaine (cf. Garfinkel, 1967). Selon Garfinkel, la conduite éminemment organisée de ces activités ordinaires ainsi que leur interprétation en temps réel repose sur un savoir de sens commun que les acteurs possèdent de la réalité sociale. Ce savoir étant partagé par tous les membres d'une

même communauté sociale, il n'est pas explicité dans les pratiques des acteurs, mais se manifeste au travers de procédures systématiques de gestion des aspects organisationnels de la vie sociale – systématicité qui reflète dès lors l'aspect routinier et familier, donc connu de tous, de ces activités – et qui sont dénommées *ethnométhodes*. Ce sont ces méthodes systématiques qui rendent possible la coordination des activités, la construction conjointe d'un ordre social; elles composent ainsi un savoir procédural, socialement partagé par les acteurs (cf. *socially shared cognition*, Schegloff, 1991). Mais cet aspect 'socialement partagé' du savoir dépasse le simple fait que les acteurs sociaux ont des connaissances en commun; il suppose qu'au cours même de la mise en œuvre de ces procédures organisationnelles, celles-ci soient présentées comme étant partagées, connues de tous (Schegloff, 1991), comme étant 'ordinaires', non-remarquées (Garfinkel, 1967).

Ce savoir procédural, tel qu'il est conçu par Garfinkel, se caractérise par trois principes fondamentaux. La première concerne la nature intelligible et descriptible (*accountable*) de ces méthodes qui permet aux membres de rendre reconnaissables et d'interpréter leurs conduites sociales. Deuxièmement, toute forme et toute action est de nature indexicale: son sens est défini par le contexte de sa production. Enfin, la troisième dimension est la réflexivité qui découle du caractère méthodique des activités ordinaires. Ces activités sont méthodiques car récurrentes, ayant déjà été accomplies de manière similaire à travers l'histoire interactionnelle des membres, et sont justement présentées comme telles au cours de leur accomplissement. Elles sont ainsi "seen but unnoticed" (Garfinkel, 1967: 36), c'est-à-dire qu'elles sont reconnues par les coparticipants tout en restant implicites. C'est précisément cette nature méthodique de procédures socialement partagées qui offre le cadre pour interpréter les circonstances particulières qui se présentent à un moment donné et d'agir d'une manière qui est dotée de sens pour les acteurs. Les conduites sociales révèlent ainsi une double facette: d'une part, elles relèvent de patterns généraux, récurrents, transférables à de nouveaux contextes, et d'autre part elles sont situées, façonnées par le contexte particulier dans lequel elles sont déployées.

1.1.2 La conversation ordinaire comme lieu de constitution de l'ordre social

Dans le prolongement de cette pensée ethnométhodologique est ensuite apparue une série de travaux investiguant spécifiquement le discours produit dans l'interaction (*talk in interaction*), en situation familière, en tant que lieu par excellence incarnant la vie sociale (Schegloff,

2006), qui donna lieu au courant de l'*analyse conversationnelle*. Ce courant a ses racines notamment dans les travaux de Harvey Sacks, Emanuel Schegloff et Gail Jefferson (cf. les textes fondateurs Sacks, 1992; Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974; Schegloff, 1968; Schegloff, Jefferson & Sacks, 1977; Schegloff & Sacks, 1973). L'objectif est de décrire, au travers de l'analyse de conversations finement transcrites, les procédures (i.e. les *méthodes*) par lesquelles les acteurs gèrent toutes sortes de 'problèmes' découlant du fait qu'ils parlent avec autrui (par exemple la gestion de la distribution de la parole au sein d'un collectif). Ces travaux démontrent ainsi empiriquement la nature fondamentalement interactive des échanges verbaux, grâce à une compréhension des pratiques des acteurs dans leur déroulement en temps réel. Cette interactivité se manifeste de deux manières: dans la nature séquentielle des conduites discursives et dans l'orientation inhérente vers un interlocuteur de tout énoncé (*recipient design*).

Une organisation séquentielle (cf. pt. 1.2 infra) des conduites discursives implique que le sens des actions découle de leur succession dans le temps. Toutefois, la notion de séquentialité telle qu'elle est conçue en analyse conversationnelle dépasse l'idée d'une simple succession d'actions; elle fait l'objet d'un accomplissement local:

> "the resources for mutual understanding are found in the fundamental nature of sequencing – that the elements of interaction are not merely serially realized "once and for all" objects but are rather *actions* that are *shaped* and *reshaped* over the course of the talk." (Zimmerman & Boden, 1991: 10).

Une action est ainsi produite conformément à un contexte antérieur, mais façonne à son tour le contexte pour une action subséquente (étant ainsi à la fois *context-shaped* et *context-renewing*; Goodwin & Heritage, 1990). En ce sens, les cours d'action se configurent moment après moment, faisant l'objet de réinterprétations continuelles des circonstances locales de la part des acteurs; réinterprétations dont les acteurs se rendent mutuellement compte à chaque instant.

Pour ce qui est du *recipient design*; ce principe signifie que toute activité sociale réalisée par un acteur donné est toujours orientée vers l'autre, s'établissant dans les rapports à autrui qui caractérisent intrinsèquement la vie sociale humaine (Francis & Hester, 2004). Cette adressivité se matérialise dans le formatage même des tours de parole, rendant compte par des éléments formels observables et reconnaissables *on-line* l'analyse que le locuteur fait progressivement du contexte et de son rapport à autrui. L'observation de Goodwin (1981) selon laquelle un locuteur tend à s'auto-interrompre en début de tour lorsque son interlocuteur

ne le regarde pas et procéder à des reformulations dans le but de 'repêcher' son attention, démontre une orientation du locuteur vers un rétablissement de sa relation avec autrui (qui devrait se manifester à travers un partage de l'attention, une orientation mutuelle par le regard) par une modification du cours d'action (i.e. suspendre et réinitier l'énoncé en cours). L'autre, et ses actions, est ainsi pris en compte dans la production même du discours.

La parole, étant ainsi étroitement imbriquée dans l'accomplissement d'un ordre social, revêt une dimension fondamentalement praxéologique. Les formes langagières ne sont pas produites de manière isolée et décontextualisée, mais en réponse à des contingences locales et dont le sens est véhiculé par leur l'émergence sur l'axe temporel et dans leur rapport à autrui (cf. Ochs, Schegloff & Thompson, 1996).

1.2 L'organisation séquentielle de l'interaction

L'organisation séquentielle de la parole-en-interaction se matérialise dans la concaténation de *paires adjacentes* (Schegloff & Sacks, 1973). Une paire adjacente est composée de deux tours de paroles produits par des locuteurs différents et juxtaposés, à savoir le deuxième tour est produit immédiatement après le premier; le premier projetant des pertinences pour le second. Cette deuxième action est typiquement réalisée à la première occasion suivant la complétion de la première (Goodwin & Heritage, 1990). L'exemple suivant offre une illustration d'une paire adjacente de type question-réponse dans une forme prototypique où une première action (la question, l.1) est suivie d'une action lui correspondant (une réponse, l.2); les deux actions étant en position de contiguïté temporelle:

Exemple 1
(WBS Tschu-TG3-210606-gr, l. 371-373)

```
01   ASS: y a quelque chose à voir autour du mü:nster ou près du münster?
02   THO: oui=oui (1.4) eh:
03        (1.5)
```

Cet extrait est tiré d'une activité pédagogique de jeu de rôles entre des groupes d'élèves et une assistante de l'enseignant. Dans ce contexte, bien que le format de la question invite à une réponse de type *oui* ou *non*, l'activité du jeu de rôles suppose des réponses plus élaborées, les questions étant posées pour lancer des sujets de discussion. La réponse fournie par Thomas, l'élève, s'aligne initialement au format de la réponse, puis – avec un certain retard – à l'activité comme le signale le marqueur d'hésitation qui semble indiquer une suite à venir.

On observe par contre avec l'exemple ci-dessous, provenant de la même activité de jeu de rôles, une non-contiguïté de la première partie et de la seconde: la question de l'assistante fait d'abord l'objet d'élaborations (l.2-4) venant justifier ou expliciter sa question. Cependant, la réponse de Peter est déjà amorcée (l.5) à la complétion du tour de l'assistante qui est marquée par un énoncé de type conclusif ('mais je n'ai aucune idée où je suis', l.4). Peter est toutefois interrompu par la reformulation de l'assistante. La réponse n'est ainsi fournie qu'à la ligne 6:

Exemple 2
(WBS Tschu-TG3-210606-gr2; l. 229-236)

```
01   ASS: où est-ce que je suis maintenant.
02        parce que je ne sais pas où- où je suis.
03        *là j'ai une ca:rte
     ass  *montre la carte
04        mais je n'ai aucune idée où je suis. [(.)&
05   PET:                                      [ehm
06   ASS: &est-ce que vous pouvez m'expliquer?
07   PET: nous- nous sommes au münster? (.) maintenant? [(.) et:
08   ASS:                                               [à- à la
09        münsterplatz?
```

La relation entre ces deux tours de parole porte au-delà de leur simple positionnement consécutif dans le temps: ces deux tours de parole sont connectés par une relation de *dépendance conditionnelle* (Schegloff, 1968). Une dépendance conditionnelle signifie que la production du premier tour crée une attente forte pour la production du second, qui est censé être d'un certain type (une réponse à une question, une acceptation/refus d'une invitation, etc.), pertinent au regard de la première. Par conséquent, l'absence de réalisation de cette seconde action attendue tend à être remarquée par les participants, puisque la production de cette seconde action n'est pas aléatoire mais est projetée par la première (Schegloff, 1968). Cette relation de dépendance conditionnelle traduit en réalité une dimension à la fois prospective et rétrospective: prospective dans la mesure où la première partie de paire projette la réalisation d'une deuxième comme discuté précédemment, mais cette réalisation manifeste à son tour rétrospectivement l'interprétation du tour précédent comme étant une première partie d'un certain type de paire.

La paire adjacente constitue ainsi l'unité de base de l'organisation séquentielle. Elle peut cependant faire l'objet de différentes variations expansives en différents endroits séquentiels (avant la 1ère partie de paire adjacente, une pré-séquence; entre les deux parties de paires, une insertion; ou encore à la suite de la deuxième partie, une expansion; cf. Schegloff, 2007), donnant lieu ainsi à des séquences d'action plus longues et complexes. Au-delà des séquences

d'action, l'organisation des activités discursives en général repose fondamentalement sur une cohérence séquentielle (Schegloff, 1990). Chaque action effectuée au fil de l'échange a des implications pratiques pour les actions subséquentes; elle est par là séquentiellement conséquente (cf. *sequential implicativeness,* Schegloff, 1990). En effet, l'on observe de manière systématique des concaténations d'actions comme par exemple une première évaluation d'un objet suivie d'une seconde évaluation par le coparticipant – affiliative ou non (Pomerantz, 1984), l'annonce d'un événement suivi d'un encouragement par le coparticipant à élaborer à ce sujet (Button & Casey, 1984), ou encore lors d'une conversation téléphonique une séquence de salutations réciproques suivie de la raison de l'appel. Par conséquent, la position subséquente à toute action (*next-position*) permet à la fois pour le locuteur précédent de vérifier la manière dont le prochain locuteur a interprété le cours d'action projeté; de même que cette position subséquente permet au prochain locuteur de démontrer rétrospectivement son interprétation du contexte antérieur et la manière dont il le réexploite, le transforme, etc. (Sacks, 1971, cité par Schiffrin, 1994).

Le sens d'une action relève ainsi de son positionnement séquentiel. Par exemple, la production d'un 'oui' à la suite d'une question de type 'Avez-vous une voiture?' fonctionne comme 2ème partie d'une paire adjacente de type question-réponse, alors que ce même élément verbal produit à la suite d'une interpellation (par exemple par un terme d'adresse), ce tour de parole constitue la 2ème partie d'une paire adjacente de type *summon-answer* (cf. Schegloff, 1968), indiquant par là même que le locuteur est disponible pour une action subséquente. De même, la question 'Avez-vous une voiture?' posée dans le cadre d'une série de questions (par exemple lors d'un sondage) est différente interactionnellement d'une même question posée en préliminaire à une requête subséquente dont la production dépend de l'information obtenue (par exemple: 'Puis-je faire le trajet avec vous alors?).

2 L'organisation de l'alternance des locuteurs

2.1 Les techniques de transfert de la parole

Les premiers travaux issus de l'analyse conversationnelle ont mis à jour la coordination subtile des conduites discursives des participants à une conversation qui repose sur une distribution ordonnée des opportunités de participation (Schegloff, 2000) permettant à *un seul* participant de parler à la fois tout en impliquant un changement récurrent de locuteur. L'étude

exemplaire de Sacks, Schegloff & Jefferson (1974) décrit ainsi l'organisation de la parole comme un *système d'alternance des locuteurs*. Afin que le transfert d'un participant à un autre puisse s'effectuer systématiquement avec précision, c'est-à-dire sans silence trop long ni chevauchement verbal, ce système prévoit deux composantes organisationnelles: d'une part, les techniques d'attribution de la parole (*turn-allocation component*) qui permettent de déterminer quel va être le prochain locuteur, et d'autre part, l'architecture formelle des tours de parole (*turn-constructional component*), laquelle permet l'identification des moments pertinents pour le changement de locuteur.

Les techniques d'attribution de la parole se limitent logiquement à deux possibilités: soit un participant est désigné par le locuteur en cours (hétéro-sélection), soit il prend la parole de sa propre initiative (auto-sélection). Pourtant, les possibilités de sélection du locuteur s'organisent selon un ordre de préférence qui s'inscrit dans une logique séquentielle:

(i) Le locuteur en cours sélectionne un autre participant pour prendre la parole dès que son tour arrivera à sa fin.

(ii) Si aucun participant n'a été sélectionné par le locuteur en cours, alors un participant peut s'auto-sélectionner à la première occasion.

(iii) Si les deux possibilités précédentes n'ont pas été appliquées, alors le locuteur en cours poursuit son tour, et à la prochaine opportunité pour le transfert de la parole, les options 1, puis 2 s'appliquent à nouveau.

Le système d'alternance des locuteurs est ainsi un dispositif formel composé d'un ensemble de règles ou de procédures partagées par les acteurs sociaux. Toutefois, ce système est géré de manière foncièrement locale par les participants (i.e. un tour de parole après l'autre), et de manière interactive, c'est-à-dire que le transfert de la parole est un accomplissement collectif émergeant d'adaptations mutuelles continuelles entre les participants; il est donc sensible au contexte, situationnel et séquentiel, de son application. Par conséquent, l'ordre ou la longueur des tours, les sujets qui vont être abordés ou encore le moment où les participants pourront intervenir ne peuvent être spécifiés à l'avance.

2.2 La complétude d'un tour comme pierre d'angle du système d'alternance des locuteurs

La coordination subtile et précise du transfert de la parole est possible grâce à la capacité de prévoir le moment opportun pour la prise de tour. Les tours de parole sont composés d'unités plus petites (*turn constructional units* – ci-après TCU, Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974), dont les frontières constituent en principe des places pertinentes pour le changement de locuteur (*transition-relevance places* – ci-après TRP, Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974). Ces TRP sont déterminées par le caractère potentiellement complet du TCU en cours (cf. *possible completion point*, Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974), sur les plans syntaxique, prosodique et actionnel (Ford & Thompson, 1996; Selting, 2000); les interactants faisant ainsi preuve d'une orientation vers un minutage précis de la prise de parole:

> "A recipient of some ongoing talk has the technical capacity to produce his talk with precision in relation to that ongoing talk." (Jefferson, 1973: 49)

L'initiation d'un nouveau tour de parole coïncide ainsi systématiquement avec ces points de complétion potentielle. Bien plus, Schegloff & Sacks (1973) soulignent la *pertinence* pour un changement de locuteur à ces points de complétion, à moins que cette pertinence n'ait été levée par une procédure particulière (p.ex. l'annonce d'une narration, qui se déploierait donc au-delà du TCU). Ces points de complétion potentielle constituent ainsi des moments interactionnels stratégiques puisque c'est là que se négocie l'attribution de la parole (Schegloff, 1996). Dans l'exemple 3 ci-dessous, l'endroit exact du chevauchement à la ligne 6 coïncide précisément avec un point de complétion potentielle du tour chevauché: clôture d'un tour multi-unités par une répétition de la requête initiale ('vous pouvez m'expliquer un peu', l.1 au début du tour de ASS et l.5 à la fin de son tour), ainsi qu'une intonation finale descendante. L'endroit est donc propice à la prise de tour d'un coparticipant; prise de tour qui est pertinente puisqu'une 2ème partie de paire adjacente doit être accomplie. Toutefois, la prise de tour est abandonnée et suspendue jusqu'à la prochaine occasion (l.7) puisque le locuteur en cours (ASS) poursuit au-delà de ce point de complétion par une reformulation de la question.

Exemple 3
(WBS Tschu-TG2-211205-sadj, l.533-542)

```
01   ASS: >est-ce que vous pouvez m'expliquer un peu< (.) je ne sais pas
02        vous allez- vous allez tous les jou:rs eh:m [(.)&
03   SER:                                            [°non°
04   ASS: &ou qui est-ce qui paye les vêtements >est-ce que< vous pouvez
```

```
05        m'expliquer ça un peu. [comment c'est chez vous
06   SER:                        [also
      trad                        alors
07   SER: j/e/ achète des vêtements (.) avec ma mère=ou avec (.) ma
08        copine=et seule?
09   ASS: mhm
```

La complétion potentielle d'un TCU concerne les plans syntaxique, prosodique et pragmatique (ou actionnel). La complétion syntaxique signifie qu'à un point donné du tour (*turn-so-far*) une phrase grammaticale est complète. Cette complétion revêt toutefois un caractère potentiel et provisoire sur l'axe temporel, car elle peut être étendue par des ajouts (Ford & Thompson, 1996), comme par exemple par l'ajout d'une proposition coordonnée ou encore d'un syntagme prépositionnel, qui n'étaient pas prévisibles dès le début de la clause. Ces ajouts occasionent ainsi de nouveaux points de complétion potentielle. Sur le plan formel, on peut également observer la présence de certains marqueurs discursifs signalant la fin du tour (p.ex. *enfin*, *hein*, *oui*, *quoi*, en français, cf. Gülich, 1970). Concernant le plan prosodique, le discours est organisé en 'paquets' prosodiques, les frontières entre ces unités prosodiques étant marquées par divers éléments, par exemple un changement de tempo ou de hauteur de la fréquence, ou encore par une intonation descendante finale (Ford & Thompson, 1996; Selting, 2000). Enfin, la complétion pragmatique ou actionnelle équivaut à la clôture d'une séquence d'action, par exemple l'accomplissement de la deuxième partie d'une paire adjacente, ou encore la réalisation d'une requête annoncée par une pré-requête. A ce propos, Lerner (2004), décrit les sollicitations d'un coparticipant à élaborer davantage un propos (notamment par un *increment initiator*, c'est-à-dire un élément projetant une suite syntaxique tel qu'un marqueur de coordination) comme traduisant une orientation du participant vers la nature inachevée sur le plan pragmatique d'un tour produit par un autre participant; tour qui pouvait tout à fait être complet sur le plan syntaxique. Enfin, il est à noter que la complétion sur ces différents plans ne coïncide pas forcément: Ford & Thompson (1996) constatent que la complétion syntaxique n'est pas l'aspect vers lequel les participants semblent s'orienter le plus pour effectuer un transfert de la parole. Les auteures rebaptisent ainsi les moments particulièrement pertinents pour la prise de parole en *Complex Transition Relevance Place*; moments où coïncident des indices de complétion potentielle sur les différents plans susmentionnés.

L'identification de ces TRP se fonde sur une analyse que les participants font de l'architecture formelle du tour de parole au cours même de sa production. Les composantes syntaxiques et prosodiques notamment permettent d'interpréter le contour de l'unité et ainsi d'en anticiper la

fin probable, autrement dit, le point de complétude possible (Selting, 2000), et donc un TRP. La nature prédictible de la trajectoire, notamment grammaticale, des TCU, et plus généralement des tours de parole, constitue ainsi une ressource centrale à la coordination des conduites discursives des interactants et à la négociation de cours d'action conjoints (Auer, 2005; Hayashi, 2004). La projection se situe à deux niveaux: projection d'une séquence d'action, par exemple une première partie de paire adjacente projettant un éventail de possibilités pour le tour suivant, et projection au niveau plus local de la construction des tours de parole. La projection repose ainsi sur des aspects formels notamment qui permettent l'intelligibilité du TCU, ou du tour plus largement, au fur et à mesure qu'il émerge. Dans cette perspective, les éléments syntaxiques donnent par exemple des indications sur le type de construction syntaxique en cours dans le TCU et la manière dont les éléments syntaxiques vont s'enchaîner (Auer, 2005). Par exemple, l'on peut attendre la présence d'un verbe à la suite d'un pronom, ou d'un élément lexical à la suite d'un déterminant. D'autre part, Schegloff (1996) soutient l'idée d'une grammaire de l'action où la forme des TCU est façonnée par leur positionnement séquentiel au sein du tour de parole: ainsi un TCU se trouvant en position initiale, qui a la fonction d'indiquer l'entrée dans le tour et de projeter quelque chose de plus à venir, suspendant la pertinence pour une prise de tour à sa suite, sera différent d'un TCU en position finale, qui indique la clôture du tour, réinstaurant dès lors la pertinence pour un transfert de la parole.

Un dernier point mérite encore d'être soulevé concernant la construction des tours de parole: les deux circonstances séquentielles que sont (a) le point de complétion potentielle et (b) la place pertinente pour le changement de locuteur sont deux entités différentes qui ne concordent pas toujours. En effet, dans bon nombre de cas, le changement de locuteur n'est pas pertinent à la fin d'un TCU (Ford & Thompson, 1996; Selting, 2000), comme c'est le cas pour une série d'activités projetant un tour de parole composé de plusieurs TCU (un *multi-unit turn*), telles que les activités narratives, descriptives, argumentatives, explicatives, etc. Dans ces cas-là, la première unité, qui en général constitue une préface à l'activité et qui sollicite la ratification du coparticipant, projette une pertinence pour la suspension du transfert de la parole à la fin des différents TCU à venir, jusqu'à ce que la séquence soit close de manière reconnaissable. De même, l'initiation d'un tour est parfois réalisée à des moments ne correspondant pas à un point de complétude potentielle; elle n'est cependant pas réalisée de manière aléatoire mais à des points séquentiellement significatifs: juste avant le point de complétude potentielle ou juste après (Schegloff, 1996). Ce type de placement séquentiel de

la prise de tour, anticipé ou alors retardé par rapport à la conduite normative, sert de ressource aux participants pour accomplir différentes actions et affiche ainsi une signification interactionnelle (Ford & Thompson, 1996; Schegloff, 1996), telles que manifester un alignement (Jefferson, 1973) ou au contraire un désalignement (Ford & Thompson, 1996).

En somme, l'ancrage fondamental du discours dans la temporalité de sa production et la récurrence du changement de locuteur comme principe élémentaire de la conversation ordinaire ont pour conséquence séquentielle et interactionnelle que tout TCU ou tour de parole est orienté vers un achèvement inéluctable à un moment donné (Schegloff, 1996). Par conséquent, la complétion d'un tour de parole constitue l'élément organisationnel élémentaire du système d'alternance des locuteurs vers lequel s'orientent les acteurs sociaux pour mener à bien la coordination de leurs conduites discursives.

2.3 Les ressources multimodales dans l'organisation du 'turn-taking'

Les travaux portant sur l'organisation du *turn-taking* ont avant tout focalisé sur les ressources formelles et prosodiques vers lesquelles s'orientent les participants pour identifier les frontières des TCU (cf. par ex. Ford & Thompson, 1996; Ford, Fox & Thompson, 2002; Hayashi, 2004; Schegloff, 1996; Selting, 2000), donnant lieu à un nouveau courant de recherche dénommé 'interactional linguistics' (cf. p.ex. les volumes de Ochs, Schegloff & Thompson, 1996 et de Selting & Couper-Kuhlen, 2001). Une ligne de recherche émanant également de l'analyse conversationnelle d'origine éthnométhodologique s'est cependant attachée à décrire les ressources multimodales (gestes, regards, positions corporelles, manipulation d'objet, etc.) investies dans l'organisation de la prise de parole, l'intérêt de ces recherches portant alors sur des contextes autres que la conversation ordinaire (p.ex. De Stefani, 2005; De Stefani & Mondada, 2006b; Dausendschön-Gay & Krafft, 2009) mais aussi d'interactions en langue seconde (en classe et hors de l'école; p.ex. Carroll, 2008; Dausendschön-Gay, 2003; Hellermann, 2008; Olsher, 2004; Mori & Hayashi, 2006), des interactions entre enfants (Goodwin, 2006) et des interactions en contexte professionnel notamment (p.ex. Goodwin, 2003; Mondada, 2004a; 2006b).

Les travaux de Charles Goodwin (cf. 1981 inter alia), comme évoqué plus tôt, montrent qu'au début du tour de parole se négocie et s'établit la relation interlocutive (*recipiency*), notamment par l'établissement d'un contact visuel entre le locuteur initiant le tour (*incipient speaker*) et son interlocuteur. Goodwin (1981) observe ainsi que les 'faux-départs', marqués par des

phénomènes d'hésitation (auto-répétitions, auto-interruptions, etc.), indiquent en fait un travail interactionnel du locuteur initiant un tour (*incipient speaker*) qui cherche à obtenir et à sécuriser l'attention visuelle de son interlocuteur. De même, Goodwin (1995) observe que de manière plus générale, le formatage verbal des tours de parole est étroitement articulé au comportement non-verbal des interlocuteurs: des hésitations apparaissent typiquement lorsque le locuteur tente de regagner l'attention de son interlocuteur si celui-ci regarde visiblement ailleurs. Lorsque le contact visuel est réduit en raison d'un engagement dans un type d'activité qui implique de prêter son attention visuelle à des objets par exemple, l'organisation de la prise de parole est accomplie en conséquence de ces particularités situationnelles. Mondada (2004a et 2006b) présente le cas de réunions de travail où les participants s'orientent essentiellement vers des documents nécessaires à la discussion. Les pratiques de prise de tour sont ainsi incarnées dans les gestes de pointage qui permettent une incursion visible dans le champ de vision partagé par les participants (les documents disposés sur la table), et attirent de cette façon l'attention des coparticipants.

Dans les conversations à plus de deux participants, la relation interlocutive entre les participants n'est pas forcément garantie lorsqu'un tour est initié. S'intéressant à des interactions en classe, Mortensen (2008) relève que lorsqu'un élève s'auto-sélectionne après une question de l'enseignant qui n'a pas spécifié le prochain locuteur, l'élève établit un contact visuel avec l'enseignant juste avant d'initier son tour. En effet, dans la mesure où l'élève désirant prendre la parole ne se trouve pas forcément dans le focus d'attention du locuteur en cours, il s'oriente d'abord vers une sécurisation de l'attention de l'enseignant juste avant que le tour de parole de ce dernier n'arrive au point de complétude possible. De cette manière, la relation interlocutive est établie au moment d'initier le tour à proprement parler. Dans les conversations à participants multiples se pose également le problème de multiples participants pouvant potentiellement revendiquer le statut de prochain locuteur à la première occasion. Il est ainsi fréquent de trouver des techniques signalant de manière anticipée sur le TRP une prise de parole imminente. Streeck & Hartge (1992) observent le recours à certains types de gestes (le [*a]-face*, qui est une expression faciale avec la bouche ouverte en forme de 'a' et l'ouverture de la main *palm up*) juste avant un point de complétude possible, qui précède ainsi l'initiation du tour à proprement parler. Les auteurs argumentent que ce type de phénomène permet une incursion précoce sur le terrain de la parole de la part du prochain locuteur, sans pour autant créer un chevauchement verbal avec le locuteur en cours. De même Schegloff (1996) relève la présence d'éléments non-verbaux (*pre-beginning elements*) tels

que des inspirations fortes, des toussotements, des raclements de gorge, des mouvements de lèvres et autres expressions faciales dans cette position séquentielle précédant directement le début d'un tour et constituant ainsi des moyens visuels et audibles pour annoncer le démarrage d'un tour de parole.

De manière plus générale, la dimension multimodale joue un rôle important dans la création de cadres de participation et dans la démonstration de son attention ou de son orientation vers un certain cadre de participation ou vers une certaine activité, ce qui a des répercussions sur le déroulement des échanges. Kendon (1990) décrit la manière dont les participants font usage des différentes parties de leurs corps pour exhiber leur degré d'engagement dans une activité: alors que la partie inférieure du corps tend à démontrer l'engagement dans une activité principale, les parties supérieures (le tronc puis la tête) démontrent l'engagement dans des activités temporaires ou secondaires. Dans la même lignée, les analyses de Goodwin & Goodwin (1992) documentent la manière dont les participants à un dîner gèrent leur engagement dans plusieurs cadres de participation en parallèle en réservant certains gestes ou positions corporelles à certains champs de vision, lesquels ne sont partagés que par certains coparticipants (p.ex. faire un geste en-dessous de la hauteur de la table pour s'adresser à son voisin direct).

Les participants à une conversation mobilisent en somme une diversité de ressources verbales, gestuelles et prosodiques, ainsi que séquentielles, de sorte à rendre leurs actions intelligibles pour tous, comme par exemple la volonté d'initier un tour, et permettre ainsi un enchaînement optimal des conduites discursives.

3 La gestion de la cohérence interactive

3.1 Enchaîner sur le discours d'autrui

Etre capable d'enchaîner sur le discours d'autrui – au sein de cours d'action évoluant et se (re)configurant moment après moment – est essentiel pour la participation à une interaction verbale. Pourtant, prendre la parole à la suite d'autrui implique pour le locuteur entrant de gérer différents aspects pratiques. Comme il l'a été décrit précédemment, la production d'un énoncé au cours de l'interaction implique pour le participant d'identifier le moment opportun dans la parole-en-progrès pour placer sa contribution. La compétitivité autour des places

pertinentes pour le changement de locuteur – qui constituent des possibilités pour les coparticipants de réclamer le floor de même que pour le locuteur en cours de poursuivre son discours et garder son tour (cf. pt. 2 supra) – crée une 'pression interactionnelle' (Gardner, 2007) pour initier le tour le plus rapidement possible. La présence d'éléments précurseurs au tour de parole (*pre-beginning elements,* Schegloff, 1996) ou encore le déploiement de gestes comme indicateurs d'une prise de parole imminente démontrent que l'accès au terrain de la parole est un problème vers lequel s'orientent effectivement les acteurs sociaux puisque l'accès au floor est dissocié dans ces cas du tour de parole à proprement parler.

D'autre part, la production de ce tour de parole suppose également qu'il soit inscrit dans la continuité du discours précédent sur le plan actionnel et thématique; en cas de rupture, les locuteurs tendent à rendre reconnaissable le caractère discontinuatif de leur contribution (p.ex. par des 'misplacement markers' du type "by the way", Schegloff & Sacks, 1973: 319-320). A ce sujet, Sacks (1992) parle de *tying techniques*, des procédures par lesquelles les participants agencent les tours de parole les uns par rapport aux autres. Ce *tying*, ou mise en relation, est effectué de manière rétrospective; un tour venant s'ajouter à un tour antérieur (cf. "extensiveness of tying", Sacks, 1992: 717). Par ailleurs, ces *tyings* ne concernent pas seulement des enchaînements entre tours de parole adjacents mais aussi des enchaînements entre des tours de parole éloignés (cf. "skip tying", Sacks: 1992: 718), soit des enchaînements à distance.

Par l'établissement d'une continuité avec un tour antérieur, le locuteur en cours démontre publiquement qu'il a prêté attention au locuteur précédent tout en rendant compte de sa compréhension du tour initial:

> "Tying an utterance to an utterance is the basic means of showing that you understood that utternance." (Sacks, 1992: 718)

Cela est particulièrement visible dans les paires adjacentes (cf. pt. 1.2 supra). Par l'accomplissement d'une 2ème partie de paire adjacente qui a été projetée par une 1ère partie, le second locuteur démontre qu'il a compris ce qui précède comme étant une 1ère partie de paire à laquelle il réplique. Ce faisant, le locuteur initial peut vérifier la manière dont son propre tour a été compris, ayant dès lors l'occasion le cas échéant de procéder à une réparation.

Malgré ces aspects interactionnels, l'enchaînement des tours de parole s'effectue dans la conversation ordinaire en L1 la plupart du temps de manière fluide, sans accrocs. En L2 cependant, cette tâche peut s'avérer plus difficile, compte tenu d'une mobilisation de ressources notamment linguistiques moins aisées et d'un éventail plus réduit de celles-ci, ce qui peut par exemple prétériter un démarrage rapide du tour au moment opportun (Gardner, 2007; Pallotti 2005). Cette difficulté à s'insérer de sa propre initiative dans la parole-en-interaction n'est pas sans conséquences, car pour un apprenant scolaire d'une L2, s'approprier le tour de parole dans l'interaction en cours est la condition sine qua non pour à la fois déployer ses compétences, et donc les rendre visibles à l'évaluation de l'enseignant, et les développer au travers de l'activité discursive.

3.2 La notion de cohérence interactive

La *cohérence* constitue ainsi une dimension clé des enchaînements discursifs. Elle permet de comprendre une suite de tours de parole non pas comme se succédant dans le temps de manière purement additive mais comme prenant du sens à travers l'articulation des tours de parole les uns par rapport aux autres, au fur et à mesure de la progression de l'échange et des changements de locuteurs. Cette cohérence est décisive, car se trouvant à la source de l'organisation séquentielle des activités. En effet, l'action accomplie par un tour de parole dépend de son positionnement séquentiel, c'est-à-dire, son positionnement à la fois par rapport à des actions antérieures et à des actions futures dont l'accomplissement est projeté. L'enjeu pour un locuteur prenant la parole à un moment donné consiste alors à rendre reconnaissable ce qu'il est en train de faire et comment ce qu'il fait se rapporte aux actions d'autrui.

La notion de cohérence a été étudiée de manière très productive dans le domaine de la linguistique textuelle et l'analyse des discours à la suite de Halliday et Hasan (1976), qui ont entrepris l'étude des liens entre les différents énoncés composant un texte, dépassant ainsi l'analyse de l'énoncé isolé pour saisir la signification d'un discours dans son ensemble. Ces relations prennent corps notamment dans des moyens linguistiques (de nature grammaticale et/ou lexicale) maintenant une continuité discursive d'un énoncé à un autre en ce qui concerne par exemple la référence, la progression thématique, la temporalité, etc. Depuis Halliday & Hasan (1976), la distinction est d'ailleurs généralement posée entre *cohérence,* qui se rapporte au sens global d'un discours, et *cohésion,* qui correspond aux marques linguistiques de mises en relation des énoncés au sens textuel. Avec cette approche, l'accent est donc mis sur

l'examen de marques linguistiques de liaison ("cohesive ties", Halliday & Hasan, 1976, tels les connecteurs, les anaphoriques et autres) et leur organisation linéaire (i.e. progression du texte) comme une manière de contribuer à la cohérence d'un texte.

Cette notion de cohérence a également fait l'objet d'une réappropriation dans une approche plus cognitive dans laquelle la cohérence n'est pas considérée comme étant une propriété intrinsèque du texte, qui reposerait sur la seule présence de moyens linguistiques de cohésion textuelle dans une logique linéaire (p.ex. chaînes référentielles), mais comme résultant d'un ajustement des représentations mentales du locuteur et de son interlocuteur concernant ce dont ils parlent (référents, topics, etc.) (Givón, 1995). Un tel ajustement s'observe par exemple dans le type d'encodage lexico-grammatical d'un référent. Ainsi, un locuteur encode un référent sur la base d'une estimation du degré d'accessibilité (mémorielle, discursive, situationnelle) que son interlocuteur peut avoir dudit référent, c'est-à-dire la possibilité qu'il a de l'identifier et par conséquent de comprendre le discours. Un référent nouvellement introduit et potentiellement non-identifiable de prime abord sera ainsi plutôt encodé au moyen d'un syntagme nominal indéfini, alors qu'un référent supposé connu – car présent dans le contexte discursif antérieur ou dans la situation extralinguistique – pourra être désigné par un pronom anaphorique, car récupérable implicitement (cf. Givón, 1983, 1995; Prince, 1981).

On l'aura remarqué, ces conceptions classiques de la cohérence diffèrent sensiblement de ce qui est appelé ici 'cohérence interactive'. En effet, les recherches issues des deux approches citées (textuelle et cognitive) prennent comme terrain d'observation des données monologales (p.ex. des narrations écrites ou orales) pour l'étude des instruments au service de la cohérence. D'autre part, ces approches focalisent uniquement sur la structure informationnelle, omettant de considérer la cohérence des actions accomplies par le discours. Toutefois, dès lors que l'on s'intéresse à des données dialogales, la cohérence du discours se présente différemment. Par exemple, bien que le discours semble parfois manquer de cohérence au regard de l'analyste, il est traité par les participants comme étant cohérent (Coates, 1995: 41). En effet, la cohérence des activités discursives des participants à une interaction s'avère être également de nature sociale et actionnelle, car s'ancrant dans l'organisation résolument interactive, moment après moment, des conduites des participants (cf. Goodwin, 1995; Schegloff, 1990).

Ainsi, Schegloff (1990) décrit la cohérence dans les interactions verbales comme se fondant sur deux logiques organisationnelles différentes: la *cohérence séquentielle* et la *cohérence topicale*. La première, la cohérence séquentielle, concerne l'organisation des séquences

d'actions. Comme évoqué précédemment, les contributions des participants ne se limitent pas à une simple succession dans le temps, mais sont liées par une cohérence au niveau actionnel. La signification d'un tour de parole ne dépend pas de son contenu mais réside dans son positionnement séquentiel et le lien qu'il entretient avec ce qui précède. Au moment de prendre le tour de parole, il s'agit donc pour le locuteur de réaliser l'action qui est pertinente au regard de la séquence-en-progrès (Gardner, 2007), ou alors de signaler qu'il en dévie. L'exemple suivant, qui est extrait d'une discussion entre trois élèves impliquées dans un travail en groupe, illustre un cas de déviation du cours d'action. Le tour de parole discontinuatif est produit par l'assistante de l'enseignant (l.10), qui les observait discuter depuis un moment:

Exemple 4
(WBS Tschu-TG1-181105-sadj; l.654-666)

```
     ((LOR et MIC regardent OLI, ASS est assise au coin de la table,
      mais hors caméra))
01   OLI: eh: jupe
02   LOR: un:[jupe&
03   OLI:    [jupe
04   LOR: &o une pantalon.
05   MI?: o un jupe
06   OLI: non un jeans
07   LOR: un jeans.*=
     lor           *tourne la tête vers sa feuille
08   OLI: =bleu ((petit rire))
09   LOR: ah: maintenant=
10 > ASS: =*>j'ai juste* une question *oliv*ia.=tu vas mettre
     ass   *penche la tête à droite en direction du groupe
                    *les trois filles regardent ASS
     ass                              *redresse la tête
     ass                                   *pointe le pull d'OLI
11         ce pull-là pour aller à la fête?<
```

Alors que les trois élèves sont engagées dans l'accomplissement de la tâche, en discutant notamment des habits que l'une d'elle, Olivia, va mettre pour aller à une fête imaginaire, l'assistante (en marge de l'interaction jusqu'alors) vient interrompre leur discussion. Son tour de parole cause une discontinuité sur plusieurs plans. Sur le plan participatif, elle ne fait pas partie du cadre de participation en cours, lequel se limite aux trois élèves qui se regardent mutuellement et sont orientées corporellement les unes vers les autres. La prise de tour de l'assistante, marquée par un mouvement latéral de la tête pour attirer leur attention, ouvre un nouveau cadre de participation, qui est marqué par le mouvement de tête en sa direction des trois élèves de manière simultanée (l.10). Sur le plan séquentiel, son tour est produit à un moment où l'une des élèves, Lorena, s'apprête à initier une nouvelle séquence de l'agenda de

la tâche (le thème des habits vient d'être clos), comme semblent l'indiquer son changement de posture corporelle en direction de la feuille de consigne (l.7) et le marqueur de transition 'ah maintenant' (l.8). Dans ce contexte, le tour de l'assistante est formaté de manière à montrer la non-continuité de sa contribution avec ce qui précède directement (sa question porte sur un aspect qui a été traité avant même le début de cet extrait). La question à proprement parler est précédée d'une annonce ('j'ai juste une question olivia', l.10), qui permet de contextualiser l'action qui va être accomplie comme initiant quelque chose de nouveau. D'autre part, l'adverbe 'juste' permet de minimiser cette action, suggérant que l'interruption est minimale, qu'elle ne va pas durer longtemps. Sur le plan prosodique, le tour est produit d'une traite et avec un débit acceleré, comme si la locutrice ne voulait pas occuper le floor trop longtemps. Par ces différents éléments, la locutrice rend reconnaissable la manière dont son tour de parole se rapporte à un discours directement antérieur, à savoir qu'il en dévie.

La continuité des actions repose sur des attentes des participants (cf. pt. 1.2 supra) quant à ce qui constitue une prochaine action pertinente dans un cours d'action. Par exemple, dans le cas des paires adjacentes, l'accomplissement d'une action est attendue, du fait de l'accomplissement d'une première. Une déviation d'un cours d'action attendu est généralement marqué comme tel par les locuteurs, par exemple au moyen de certains marqueurs discursifs du type 'au fait', 'à part ça' qui indiquent une rupture avec le discours antérieur. Ainsi, Schegloff (cf. Schegloff & Sacks, 1973; Schegloff, 1996) observe l'usage de 'misplacement markers', des marques linguistiques rendant compte du placement séquentiellement inapproprié d'un tour de parole (p.ex. l'ouverture d'un nouveau topic après un mouvement de pré-clôture d'une conversation). De même, ce caractère attendu ou non d'une action se traduit également dans un formatage particulier du tour de parole (cf. Sacks, 1987[1973]; Pomerantz, 1984). Certaines actions projettent une pertinence pour un alignement du coparticipant (l'acceptation d'une invitation, l'accord avec une évaluation produite par autrui, etc.). Un désalignement avec l'action antérieure (c'est-à-dire le non-accomplissement de l'action projetée) est formaté dans ces cas par une architecture spécifique du tour de parole visant la minimisation du désalignement (retardement de la prise de tour, marques d'hésitations, accord précédant le désalignement, justifications, etc.). Ces différents cas de figure indiquent ainsi l'orientation des interactants vers l'accomplissement des pertinences actionnelles créées par les actions d'autrui et vers la continuité des cours d'action comme enjeu central des enchaînements discursifs.

La seconde logique organisationnelle relève de l'organisation des topics. Différents travaux ont démontré la manière dont l'organisation topicale fait l'objet d'une gestion conjointe (cf. p.ex. Berthoud & Mondada, 1991, 1995; Button & Casey, 1984, 1985; Mondada, 2003; Schegloff & Sacks, 1973). La conversation ordinaire se caractérise par une progression topicale s'effectuant pas à pas, par une transformation progressive des topics tour après tour, sans que les frontières thématiques ne soient clairement délimitées (cf. Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974; Schegloff & Sacks, 1973). Les topics sont ainsi introduits en fonction des occasions qui se présentent au cours de l'échange. Schegloff & Sacks (1973) observent d'ailleurs une tendance des locuteurs à garder en suspens des *mentionables* (éléments pouvant devenir potentiellement un topic) jusqu'au moment où ils peuvent être insérés 'naturellement' dans la progression topicale. Chaque tour de parole peut alors constituer une ressource tant au niveau de son contenu que de sa forme pour l'élaboration du topic, sa transformation ou l'introduction d'un nouveau topic y afférent (cf. Mondada, 2003). Par conséquent, la manière dont se développent les topics ne peut être prévue à l'avance, un topic en amenant un autre, et ainsi de suite.

D'après Schegloff (1990), ces deux logiques organisationnelles ne convergent pas nécessairement. En effet, l'auteur donne l'exemple des pré-séquences: dans ce cas, le lien entre la pré-séquence et la séquence qui la suit ne peut être compris sur le plan topical (elles sont en apparence déconnectées). La cohérence qui s'établit entre les deux tours ainsi associés réside dans leur relation sur le plan actionnel: la pré-séquence annonce l'accomplissement d'une action subséquente.

Ainsi, plutôt que d'envisager la cohérence comme le produit d'un formatage linguistique, la perspective socio-interactionniste envisage la cohérence comme un processus de construction collective du sens (Coates, 1995) où la signification des tours de parole réside dans leur enchaînement sur le plan séquentiel. Bien plus, la cohérence émerge à travers le déploiement de procédures systématiques par lesquelles les acteurs sociaux rendent reconnaissables leurs actions et leurs interprétations en temps réel (Goodwin, 1995).

La *cohérence* est conçue dans le présent travail comme renvoyant à une articulation entre tours de parole, garantissant ainsi une continuité du discours à travers les changements de locuteurs. Cette cohérence est dite *interactive* pour deux raisons. Premièrement, elle concerne

dans le cas présent, non pas la structure d'un texte ou d'un monologue, mais le lien qui est établi entre deux contributions verbales au sein d'une interaction. Deuxièmement, elle est envisagée comme un processus de construction collective de sens et de cours d'action au sein d'activités séquentiellement organisées. Autrement dit, les interprétations que les participants se font du contexte et des actions réciproques se déploient publiquement moment après moment dans les détails de l'interaction. La cohérence se matérialise donc dans les conduites séquentiellement appropriées, c'est-à-dire l'accomplissement d'une action au moment opportun et de manière pertinente au regard du type d'action projeté par le tour antérieur; cohérence actionnelle et thématique. Ce qui implique qu'elle peut être établie par des moyens linguistiques intervenant dans la structuration du discours – mais ne l'est pas nécessairement. La gestion de cette cohérence peut par conséquent être saisie empiriquement par l'identification de *méthodes* d'enchaînement sur le discours d'autrui, c'est-à-dire des techniques mobilisant des ressources séquentielles, discursives et multimodales et mises en œuvre par les participants de manière récurrente pour articuler leur tour à celui d'autrui dans des circonstances données.

Pour conclure, dans ce chapitre ont été présentés les fondements épistémologiques du cadre méthodologique invoqué dans la présente recherche: l'analyse conversationnelle d'origine ethnométhodologique. Les travaux dans cette approche considèrent l'interaction sociale comme étant accomplie localement et collectivement. Il en résulte des conduites discursives des participants qui sont hautement structurées et finement coordonnées. Cela est rendu possible grâce au déploiement de *méthodes*. Au cœur de cette approche se trouvent donc les concepts analytiques tels que l'*organisation séquentielle* des activités et le *système d'alternance des locuteurs*. Il apparaît que le transfert de la parole est organisé autour de *places pertinentes pour le changement de locuteur* et repose sur une analyse permanente des *points de complétion potentielle* d'un tour. Ces notions constituent les concepts-clés qui vont être mobilisés dans le cadre de la présente recherche, l'établissement de la cohérence interactive s'inscrivant dans ces procédures de gestion de la parole-en-interaction.

CHAPITRE 6
Le dispositif méthodologique: objectifs, données, procédures d'analyse

1 Présentation de la recherche

1.1 Enjeux et objectifs

S'inscrivant dans le courant CA-SLA, la présente recherche se propose d'étudier *la nature de la compétence d'interaction d'apprenants scolaires d'une L2*. L'intérêt de la compétence d'interaction réside dans le fait qu'elle constitue à la fois le moyen par lequel les apprenants peuvent participer aux échanges de la classe et précisément l'objet à développer au cours du temps en vue de participations ultérieures au sein de la communauté socioculturelle. Or, l'on observe à ce jour un manque flagrant de définition et de théorisation de la compétence d'interaction (Hall et Pekarek Doehler, à paraître; Mondada, 2006a; Pekarek Doehler, 2005, 2006 constituent cependant des exceptions).

Nous avons élaboré au chapitre 2 une définition de la compétence d'interaction comme étant constituée d'un ensemble de méthodes par lesquelles les participants gèrent conjointement le déroulement de l'interaction moment après moment. Ces méthodes se matérialisent par une imbrication complexe de ressources diverses (verbales, non-verbales, séquentielles). Ainsi, le caractère omniprésent et complexe des procédures d'ajustement réciproque font de la compétence d'interaction un objet analytique difficilement observable et descriptible, puisqu'elle est un peu tout à la fois.

Cette compétence d'interaction étant un objet aux contours flous, la tâche entreprise dans la présente recherche est de l'aborder à travers l'étude de l'une de ses dimensions constitutives, à savoir la gestion de la cohérence interactive. Cet objet spécifique offrira ainsi un effet de loupe sur l'objet plus global que constitue la compétence d'interaction. Ainsi, notre recherche

s'efforcera d'*identifier les méthodes de gestion de la cohérence interactive* lors d'enchaînements non-élicités (i.e. auto-sélectionnés/auto-initiés) sur le discours d'autrui.

En outre, cet objet sera étudié dans le contexte spécifique des travaux en groupes en classe de langue dans le cadre de la scolarité obligatoire. Comprendre et décrire les mécanismes interactionnels à l'œuvre dans le contexte instructionnel, dans toute leur complexité et leur diversité, s'impose pour saisir les processus acquisitionnels qui s'y produisent et la nature des compétences qui en émergent. L'investigation de ce contexte nous amènera en conséquence *à réfléchir aux conditions interactives en classe* du déploiement de la compétence d'interaction, et par là même son possible développement.

Pour résumer, notre recherche vise les objectifs suivants:

(i) décrire les méthodes de gestion de la cohérence interactive au sein d'enchaînements discursifs auto-initiés d'apprenants peu avancés du français comme traces d'une compétence d'interaction en développement;

(ii) identifier les conditions interactives en classe du déploiement de ces méthodes de gestion de la cohérence interactive pour saisir les opportunités de participation des apprenants – et par là même des possibilités de développer la compétence d'interaction.

1.2 Cadre de la recherche (projet CODI)

La présente recherche s'inscrit dans un projet plus large mené au Centre de linguistique appliquée, Université de Neuchâtel, de janvier 2006 à décembre 2008, intitulé: "L'organisation du discours dans l'interaction en langue première et seconde: acquisition, enseignement, évaluation" (Projet CODI). Ce projet, dirigé par S. Pekarek Doehler (et qui a réuni les collaborateurs suivants: J.-F. De Pietro, V. Fasel Lauzon, F. Steinbach Kohler, G. Ziegler et moi-même) a été financé par le Fonds National Suisse de la Recherche Scientifique (FNS subside n° 405640-108663/1) dans le cadre du Programme National de Recherche 56 sur la diversité des langues et des compétences linguistiques en Suisse.

Sur la base de données empiriques provenant du contexte suisse de l'enseignement du français L1 (en milieu francophone) et du français L2 (en milieu germanophone), ce projet a interrogé la compétence d'interaction des élèves de ces deux contextes, et cela à deux niveaux de

scolarisation (secondaire inférieur et secondaire supérieur). Réunissant ainsi un corpus d'interactions en classe d'une centaine d'heures, les objectifs ont été les suivants:

(i) décrire l'état de la compétence d'interaction, à savoir identifier ce dont les apprenants 'sont capables' mais également les 'zones de résistance';

(ii) identifier les occasions en classe de développer cette compétence d'interaction;

(iii) réfléchir aux pratiques d'évaluation de cette compétence d'interaction.

Le travail a consisté en l'examen d'une série d'observables permettant de documenter de manière ciblée et complémentaire certains aspects de la compétence d'interaction. Les observables choisis correspondent à différents niveaux organisationnels de l'interaction en classe: les activités pédagogiques (séquences didactiques), les séquences (la séquence explicative), l'organisation des tours de parole (les enchaînements discursifs) et les formes linguistiques dans l'interaction (les constructions disloquées). Chacun de ces observables a été pris en charge par un membre de l'équipe. Avec son focus sur les enchaînements discursifs, la présente recherche résulte ainsi de cette répartition initiale des observables.

Ce projet a notamment débouché sur une réflexion quant aux dispositifs méthodologiques permettant d'observer et de décrire le développement de la compétence d'interaction dans toute sa complexité, et par conséquent d'offrir des critères empiriques pour son évaluation pratique (cf. Fasel et al., 2009; Pekarek Doehler, 2010; Pekarek Doehler & Pochon-Berger, à paraître).

2 Les données

2.1 Approche du terrain

Investiguer la compétence d'interaction de locuteurs de L2 suppose logiquement de travailler sur des données conversationnelles. En effet, la compétence d'interaction, plutôt que d'être un ensemble de ressources prêtes à être appliquées à la situation, se définit par son déploiement dynamique dans l'interaction (cf. chapitres 2 et 5). Ainsi, seules les conduites sociales effectives des participants, en situation, seront à même d'apporter un éclairage sur la nature de cette compétence. Par ailleurs, l'échange verbal étant le résultat d'un ajustement permanent entre les participants en fonction de leurs interprétations réciproques et continuellement

réanalysées du contexte, séquentiel, situationnel ou autres, les pratiques interactives nous renseignent uniquement sur le contexte dans lequel elles émergent. Les données sur lesquelles porte notre recherche sont donc des données conversationnelles authentiques. Pour le contexte de la classe, il est fréquent de remettre en question la dimension 'authentique' ou 'naturelle' des échanges, par comparaison à des conversations familières (cf. chapitre 4). Toutefois, cette dimension 'naturelle' se conçoit dans le sens que les pratiques enregistrées sont des pratiques communicatives habituelles du contexte spécifique de la classe

L'accès à ces données implique de les recueillir au moyen d'enregistrement audio/vidéo. Les enregistrements permettent de préserver, pour un accès ultérieur du chercheur, le déroulement temporel du discours dans ses moindres détails (Mondada, 2005a), ce qui ne serait pas possible avec un tel degré de précision dans le cas de la prise de notes par exemple. Cependant, un enregistrement, qu'il soit audio ou vidéo, ne permet pas de préserver l'intégralité du contexte. En effet, le matériel ne peut sélectionner qu'une partie de ce contexte (p.ex. l'enregistreur audio ne pourra pas capter les sons au-delà d'une certaine distance, de même que la caméra n'aura qu'un champ de vision limité sur la situation). Enfin, les enregistrements ne conservent que les informations construites et partagées sur le moment de l'interaction; par conséquent, les expériences interactionnelles antérieures des participants par exemple ne sont pas accessibles au chercheur (à moins d'être invoquées au cours de l'échange), elles constituent pourtant incontestablement la toile de fond sur laquelle se tisse l'activité en cours.

2.2 Un corpus d'interactions en classe de langue

2.2.1 Recueil des données

Présentation du corpus

Les données utilisées dans cette recherche s'inscrivent dans le cadre d'une collaboration entre le projet CODI et l'Institut d'Etudes françaises et francophones de l'université de Bâle. Elles proviennent d'un corpus d'interactions (en français L2 et anglais L2) en contexte scolaire suisse alémanique qui a été recueilli au sein du projet "Le rôle de l'émotion dans l'enseignement des L2 à l'exemple de la WBS Bâle-ville", conduit par le Prof. Georges Lüdi

avec ses collaborateurs Fee Steinbach Kohler et Nicolas Pépin (cf. Steinbach Kohler, en prép.; Pépin, en prép.; Pépin & Steinbach Kohler, 2007)[2].

Le corpus de français L2 (cf. Steinbach Kohler, en prép. pour une présentation détaillée du recueil de données) comprend 31 leçons enregistrées dans 3 différentes classes du secondaire inférieur (*Weiterbildungsschule*[3]*)*, en 8ème année, sur l'année scolaire 2005-2006. Les élèves sont âgés de 13-14 ans, suivent pour la quatrième année consécutive un enseignement de français L2, à raison de 3-4 heures hebdomadaires (en fonction de la filière). La compétence en français des élèves observés est assez hétérogène, les uns étant nettement plus 'forts' que les autres. Cependant, ils ont été catégorisés au sein du projet CODI comme apprenants de niveau intermédiaire, par opposition aux apprenants du lycée (dont le corpus n'est pas utilisé dans la présente recherche) qui sont catégorisés comme étant de niveau avancé. Ces deux groupes correspondent ainsi à deux moments différents du parcours d'enseigment-apprentissage du français dans le contexte éducatif bâlois. Ces catégorisations, plutôt approximatives, ont donc pour but de situer ces deux groupes d'apprenants l'un par rapport à l'autre (dans la mesure où l'un est plus avancé que l'autre sur le plan du cursus).

Il convient de relever la cohabitation de plusieurs langues en classe de français L2 – ce qui reflète d'ailleurs une mosaïque linguistique complexe typique du contexte scolaire suisse alémanique. On note ainsi le français comme objet d'enseignement-apprentissage, l'allemand standard comme langue de scolarisation, le dialecte suisse alémanique comme langue de communication familière des participants, ainsi que d'autres langues issues de la migration (p.ex. l'italien). En raison de la diglossie allemand/suisse-allemand dans le contexte suisse, la catégorie 'L1' est utilisée ici comme terme générique pour désigner indifféremment l'usage de

---

[2] Je tiens à remercier tout particulièrement Fee Steinbach Kohler pour le travail investi dans le recueil de données et la transcription.

[3] La Weiterbildungsschule dans le canton de Bâle-Ville comporte deux filières: une filière à exigences élémentaires (A-zug) et une filière à exigences moyennes (E-Zug), cette filière n'étant néanmoins pas une filière permettant l'entrée au lycée/gymnase. En effet, le lycée/gymnase constitue déjà une filière séparée dès la 8ème année de scolarité. Le plan d'étude et le nombre d'heures d'enseignement dans les différentes branches est légèrement différent d'une filière à l'autre. A la suite de leur scolarité obligatoire, les élèves sont en principe orientés vers une formation professionnelle, voire des études supérieures pour les élèves de la filière E-zug. Les informations concernant la WBS ont été trouvées sur: www.wbs-basel.ch .

l'allemand standard et du dialecte. Par ailleurs, loin de vouloir omettre les origines ethniques variées des élèves et qui ont pour conséquence pour le public observé que l'allemand ne constitue pas la L1 de tous les participants, l'usage du terme 'L1' dans la présente recherche fait référence avant tout des langues utilisées par défaut dans les classes régulières, celles qui constituent la langue de communication habituelle dans le contexte scolaire en région germanophone de Suisse.

Ce corpus de leçons de français L2 se compose à la fois d'interactions en classe entière (exercices de grammaire, exercices de compréhension orale et écrite, et discussions thématiques) et des travaux en groupes. La présente recherche focalise uniquement sur les travaux en groupes (TG ci-après) menés dans les différentes classes et qui ensemble équivalent à environ 4 heures et 10 minutes effectives d'enregistrement.

Présentation des travaux en groupes

Les travaux en groupes ont été enregistrés au sein de trois classes différentes, un nombre de fois variable:

- la classe TSCHU, plusieurs travaux en groupes d'une durée d'une leçon au cours de l'année scolaire;
- la classe FRAI, un travail en groupe sur une leçon;
- la classe FRAI-Azug, un travail en groupe se déroulant sur plusieurs jours consécutifs.

Par ailleurs, à l'exception d'un travail en groupe (TG3), un à deux groupes seulement ont été enregistré à chaque fois. Par conséquent, les données ne concernent qu'une partie des élèves ayant participé aux travaux en groupes.

Les travaux en groupes concernent trois tâches différentes (dont les détails figurent dans le tableau 1, Annexe IV, de même que les consignes):

- TG1 consiste à discuter des choses à amener (nourriture, boissons, cadeau), le budget à disposition, ainsi que de la tenue vestimentaire lorsque l'on va à une fête ou qu'on l'organise. Les résultats de la discussion sont ensuite présentés devant toute la classe.

- TG2 porte sur le thème des habits et du shopping. Les élèves sont invités à discuter des habits à acheter (pour un budget donné) pour un ami imaginaire et des magasins où les acheter, de même que de leur propres habitudes d'achat. Les élèves présentent ensuite la synthèse de leur discussion devant le reste de la classe.

- TG3 concerne la description d'itinéraires et de lieux en ville de Bâle. La tâche se divise en deux parties: les élèves préparent d'abord en groupe une série d'itinéraires qu'ils sont ensuite amenés à expliquer au sein d'un jeu de rôles avec l'assistante de l'enseignant.

La mise en place de ces travaux en groupes résulte pour une partie (TSCHU-TG1, TSCHU-TG2 et FRAI-TG1) d'une demande de la part de l'équipe de recherche et pour le reste d'une initiative de l'enseignante (TSCHU-TG3 et FRAI-TG1-A-ZUG). Ainsi, dans la mesure où certains de ces travaux en groupes ont été sollicités, on peut questionner la légitimité de ces situations de communication dans l'écologie de la classe. La mise en place de telles activités pour les besoins de la recherche dont l'objectif était d'observer des moments de communication rompt le principe éthnométhodologique de n'étudier que des données non-élicitées par le chercheur. Néanmoins, cette critique peut être modérée dans la mesure où le travail en groupe et les jeux de rôles sont des dispositifs avec lesquels les participants sont familiers, puisqu'il s'agit d' activités courantes dans le contexte éducatif suisse. Ainsi, même si certains travaux en groupe ont fait l'objet d'une demande du chercheur, ils constituent des activités légitimes dans le contexte de la classe, et en ce sens donnent lieu à des pratiques authentiques (au sens d'authenticité propre aux interactions en classe, cf. pt. 3.2 du chapitre 4).

Dispositif d'enregistrement et présence du chercheur

En termes de dispositif d'enregistrement, pour chaque enregistrement une à deux caméras, en position statique, ont été placées dans la salle, plutôt en périphérie, afin d'avoir une vision d'ensemble de la classe, et un enregistreur audio placé sur la table, à proximité d'un groupe. Ajoutons encore que dans le cas de la classe TSCHU, une salle annexe à la salle de classe (habituellement utilisée par l'enseignante pour ce genre d'activités) était également utilisée pour les enregistrements (un groupe pour chacun des TG1 et TG2, puis la totalité des groupes lors du TG3); ce qui a donné lieu à des enregistrements de meilleure qualité. Pour l'ensemble

des données de travaux en groupes, la vidéo n'est malheureusement pas toujours disponible, la caméra ne focalisant par exemple pas le groupe vers lequel est posé l'enregistreur audio. Quant aux enregistrements audio, la qualité est parfois diminuée en raison des bruits environnants de la classe qui 'couvrent' l'échange verbal entre les participants du groupe observé. Par conséquent, les enregistrements dont la qualité audio et vidéo est bonne ont été traités de manière prioritaire par rapport aux enregistrements plus problématiques.

Il convient de noter qu'effectuer des enregistrements audio/vidéo en classe n'est pas une pratique anodine car, sans forcément chercher à aménager l'environnement ou les activités pour les besoins de la recherche, la seule présence de matériel d'enregistrement et de chercheurs joue un rôle intrusif dans l'écologie de la classe (Zuengler, Ford & Fassnacht, 1998; Pépin & Steinbach Kohler, 2007). En effet, à maintes reprises le matériel d'enregistrement est l'objet d'une attention ponctuelle des participants, qui 's'adressent' à la caméra ou qui jouent avec l'enregistreur audio posé sur la table. Cependant, cette orientation n'est que momentanée, la plupart du temps le matériel semble être oublié par les participants qui s'y habituent au bout d'un certain temps et n'y prêtent plus attention.

Un élément plus important venant bouleverser les logiques communicatives des groupes est la présence d'une membre de l'équipe de recherche lors des activités de travail en groupe, qui assistait alors l'enseignante TSCHU (sur invitation de cette dernière) au déroulement des travaux de groupe. Circulant dans la classe pendant les activités, puis étant aussi impliquée de manière très active dans le troisième travail en groupe (i.e. le jeu de rôles), les élèves s'orientent vers elle en tant qu'experte offrant son aide sur des questions linguistiques et sur la tâche. Parallèlement, cette personne engage parfois la communication avec les apprenants en vue de les 'faire parler en L2'. En tant que représentante du milieu de la recherche, elle incarne également une instance d'évaluation des performances des apprenants. Si l'on prend donc le point de vue des participants, le rôle de cette personne lors de ces enregistrements est bien plus celui d'une assistante de l'enseignante que celui d'une chercheuse, raison pour laquelle cette personne a été dénommée 'assistante' dans les transcriptions.

2.2.2 Traitement des données

L'étape succédant au recueil de données est le travail de transposition de ces données audiovisuelles à l'écrit; sans quoi le travail minutieux d'analyse serait difficile, car la transcription permet de figer le déploiement, évanescent par nature, de la parole dans le

temps. La transcription constitue en réalité une étape primordiale de la démarche analytique. Comme l'observe Ochs (1979), des choix doivent être faits quant à la représentation spatiale du déroulement des activités discursives (en lignes, en colonne, de haut en bas, de gauche à droite, etc.), à l'(ortho)graphe pour rendre compte des productions verbales, à la sélection des phénomènes à transcrire (verbaux et non-verbaux), etc. Ces choix initiaux constituent déjà une sélection de ce qui sera rendu disponible pour l'analyse ultérieure (Mondada, 2002). La transcription fera ainsi ressortir certains éléments au détriment d'autres, ce qui, par conséquent, orientera déjà le regard du chercheur vers une certaine interprétation des données.

Les conventions de transcription utilisées dans cette recherche (cf. Annexe I) sont les conventions établies dans le cadre du projet CODI. Les modalités de transcription visent à rendre compte de la nature séquentiellement organisée des conduites discursives afin de pouvoir saisir, le plus fidèlement possible, la manière dont les participants eux-mêmes perçoivent le déploiement de ces conduites dans le temps. Ainsi, le flux verbal est transposé à l'écrit tel qu'il est produit, c'est-à-dire avec les 'ratures' qui caractérisent la production orale spontanée (p.ex. amorces verbales, marqueurs d'hésitations, répétitions, constructions agrammaticales, etc.). Prenons l'exemple suivant pour illustrer les différents aspects pris en considération lors du travail de transcription:

Exemple 1
(WBS Tschu-TG2-211205, l. 608-623)

```
01   ASS: et tu peux toujours dans tu=tu vas donc et puis tu=tu prends tout
02        ce que tu veux et elle paie? ou comment ça se passe.
03        (..)
04   EBR: ehm:
05        (...)
06   ASS: est-ce que- [quand vous allez chez h-und-m
07   SER:              [kauft sie alles
     trad                achète-t-elle tout
08   EBR: AH (.) ehm:: fascht alles °aso°
     trad                presque tout       enfin
09   ASS: >(hm) oui<
10        (..)
11   ASS: et pour toi anila
12   ANI: <eh j'achète eh:> °ähm°>=mais >+j'a-=
13   SE?: =j'a+DOre les vêtements s-=sportifs<
14   ASS: mhm
```

La transcription du verbal se fonde sur une base orthographique normative, sans 'aménagements' concernant la manière dont les éléments verbaux sont prononcés (p.ex. les élisions ou les contractions de mots ne sont pas indiquées, cf. 'ça se passe', l.2 ou 'vêtements',

l.13): de tels aménagements entravent la plupart du temps la lisibilité de la transcription, mais ont aussi l'effet de stigmatiser les productions du locuteurs comme émanant d'un 'parler populaire' alors que ces phénomènes traversent les couches sociales (Blanche-Benveniste, 2000). Par ailleurs, l'indication de phénomènes prosodiques accompagne la transcription du verbal: intonation montante ('?', l.2) et descendante finale ('.', l.2), allongement syllabique ('ehm::', l.8), interruption de mots ('j'a-', l.12), changement de débit (accélération: '>hm oui<', l.9; ralentissement: '<eh j'achète eh:>', l.12) et modification du volume (augmentation: 'AH', l.8; baisse: '°aso°', l.8), et enfin les pauses verbales ((.), l.8).

De même, la transcription traduit la manière dont la coordination des conduites discursives est accomplie par les participants. Cette coordination se manifeste à travers quatre possibilités d'enchaîner sur un tour de parole: en chevauchement ('[', l.6-7), de manière rapide (i.e sans césure du flux verbal lors de la transition des locuteurs ni chevauchement, '=', l.12-13), régulier – ce qui implique une courte pause (en principe environ 0.2 secondes) qui ne fait l'objet d'aucune indication- (l.11-12), et enfin retardé, marqué par une pause plus longue que la pause inter-tour par défaut ('(..)', l.3). De manière générale, la description de ces phénomènes paraverbaux se base sur une perception auditive intuitive. La perception auditive est prise comme référence, dans la mesure où elle représente le plus fidèlement la perception des participants qui, n'ayant pas accès à des mesures objectives, se basent sur leurs intuitions *on-line* pour interpréter ces phénomènes paraverbaux.

Par ailleurs, une ligne au-dessous de la ligne du verbal présente des informations concernant des aspects multimodaux[4], comme l'illustre l'exemple suivant:

Exemple 2
(WBS Tschu-TG3-210606-fi2; l. 280-283)

```
01   NAT: na:i si muess jo do zersch do
     trad non elle doit d'abord descendre là
02        a:[be (si muess ja wüsse wi si do abe goht)]
     trad          elle doit bien savoir comment elle descend
03   ANI:   [*(weisch du- *(.) *>wart schnäll,
     trad         tu sais              attends voir
     ani     * saisit rapidemment le stylo au milieu et continue de le tenir
     ani                  *saisit l'extrémité du stylo
     ani                       *tourne le stylo en direction du haut
```

[4] Cette transcription de la multimodalité est effectuée uniquement pour la sélection d'extraits qui sont analysés dans cette recherche. Cette ligne n'est donc pas systématiquement présente dans le corpus intégral mis en annexe.

```
04   ANI: &*wart schnäll<] natascha *do isch *münstr [he?
     trad      attends voir                là  y a  Münster  hein
     ani   *réajuste le maintien du stylo
     ani                               *retire le stylo de la main de NAT
     ani                                        *pointe sur la carte
05   ASS:                                              [o::okay?=
```

L'utilisation de la vidéo dans les enregistrements d'interactions verbales a donné l'accès aux comportements non-verbaux (gestes, expressions faciales, direction du regard, posture corporelle, déplacement dans l'espace, manipulation d'objet) se déroulant simultanément aux activités discursives. Loin de se limiter à un rôle auxiliaire, les comportements non-verbaux sont apparus comme des éléments constitutifs de l'accomplissement des activités sociales (cf. Goodwin, 2000 pour une reconceptualisation de l'activité humaine intégrant une multitude de ressources sémiotiques).

L'infinité des éléments non-verbaux impliqués dans une interaction verbale rend le travail de transcription particulièrement difficile. Un premier pas consiste à identifier pour la transcription les éléments non-verbaux vers lesquels les participants s'orientent comme ressource pour l'organisation de cours d'action conjoints (cf. procédure de "pertinentisation", Mondada, 2002: 40):

> "Autrement dit, l'analyse conversationnelle ne prend pas en considération un geste isolé qui serait doté/que l'on serait conduit à doter de propriétés sémiotiques propres, mais décrira des ressources multimodales telles qu'elles ont pu être rendues pertinentes et intelligibiles aux participants par un positionnnement séquentiel et une temporalité finement synchrone au sein d'une organisation globale de l'action." (Mondada, 2008: 129).

Cette identification des éléments multimodaux est largement conditionnée par les possibilités techniques de l'enregistrement (p.ex. angle de vue de la caméra qui ne permet de capturer qu'une partie sélective de la situation d'interaction) et des manipulations des données post-enregistrement – telles que l'usage de logiciels de traitement et de transcription des vidéos – (cf. Mondada, 2008). Un deuxième pas consiste à rendre compte de la relation temporelle dans la manière dont le non-verbal et le verbal se déploient; déploiement qui ne suit d'ailleurs pas forcément le même rythme (Ochs, 1979). Dans la transcription, la ligne du verbal comporte ainsi des balises indiquant le début du phénomène non-verbal décrit à la ligne en-dessous (cf. '*' dans l'exemple 2 supra).

Ainsi, la prise en compte des dimensions non-verbales (ou 'multimodales') s'inscrit dans une perspective d'"écologie de l'action" (Mondada, 2004a; Goodwin, 2000). Autrement dit, les pratiques interactives sont comprises comme étant situées dans un environnement physique et

matériel particulier et auquel non seulement ces pratiques interactives s'adaptent, mais aussi dont les particularités situationnelles sont exploitées par les participants pour organiser leurs actions.

Quant aux participants, il existe de nombreuses possibilités de les désigner, par des noms et prénoms, en fonction de leur rôle institutionnel, de leur sexe ou encore d'autres catégories sociales; le choix de ces catégories aura lui aussi un impact sur la manière dont l'analyste aborde les données (Mondada, 2002). Dans le cas présent, les élèves sont désignés par des prénoms, alors que les enseignants et la chercheuse, en tant qu'assistante de l'enseignant, sont désignées par les identités institutionnelles qu'elles représentent et vers lesquelles s'orientent l'ensemble des participants. Par ailleurs, l'identité des participants est protégée: les noms ont été anonymisés au moyen de pseudonymes[5], de même que les images extraites des enregistrements vidéos, auxquelles est fait un recours ponctuel dans les analyses, sont aménagées sur le plan graphique de manière à ne pas rendre reconnaissable les visages des participants.

Les données recueillies se caractérisent de la manière suivante: il s'agit de locuteurs d'une L2 ayant comme ressources communes – dans le contexte de la classe – différentes langues (le français L2 et les L1, allemand/suisse-allemand). Cela pose des défis pour le travail de transcription en ce qui concerne les productions verbales non-standard et les changements de langue.

La nature développementale de la compétence langagière des participants observés ne permet pas toujours une identification aisée des morphèmes (Blanche-Benveniste, 2000): les apprenants produisent parfois des formes approximatives. Il arrive également que le locuteur hésite entre différentes alternatives[6]. Il en résulte une difficulté à décider s'il s'agit d'une forme standard ou interlingue (cf. les nombreuses hésitations autour de ces formes avec le verbe

[5] Ceux-ci ont été choisis par l'équipe de recherche responsable du recueil de données (cf. pt. 2.2 supra), de sorte à préserver la sonorité ethnique.

[6] Par exemple les variantes /ʒœaʃɛt/ ; /ʒeaʃɛt/; /ʒœaʃte/ ; /ʒeaʃte/ qui peuvent se comprendre comme *je achète/j'ai achète/je acheter/je acheté/j'ai acheté*).

'acheter' – qui implique notamment une élision du 'e' pour certaines formes verbales – ainsi qu'avec le pronom personnel 'je' – qui implique également une élision lorsqu'il est suivi d'un mot commençant par une voyelle). Ainsi, lorsque l'ambiguïté est trop grande, les différentes possibilités sont indiquées entre parenthèses: '(je acheter; j'ai acheté)'. Par ailleurs, une prononciation non-standard comme le *t* final dans 'petit' peut être interprété à la fois comme vocalisation d'une lettre muette ou confusion entre la forme masculine et féminine de l'adjectif. Dans de tels cas, le phonème est transcrit de manière phonétique au lieu d'avoir recours à un trucage orthographique (qui constiterait à transcrire 'petite'), dans la mesure où il est difficile de trancher entre deux interprétations concurrentes. En outre, un tel trucage orthographique court le risque d'être lu par les chercheurs comme étant une faute d'orthographe du transcripteur.

Pour ce qui est de la dimension plurilingue, le recours à d'autres langues en parallèle à la langue-cible ne fait pas l'objet d'une indication dans la ligne de transcription du verbal. Une traduction des passages en L1 est toutefois fournie en-dessous de la ligne de transcription verbale.

3 Procédure analytique

Les analyses seront menées dans l'esprit de la méthodologie de l'analyse conversationnelle qui consiste en l''analyse minutieuse du déroulement des échanges verbaux sur l'axe temporel. L'analyse s'efforce ainsi de rendre compte du caractère séquentiellement structuré des pratiques interactives des participants. Chaque tour de parole est compris dans son contexte d'occurrence, son positionnement séquentiel dans un cours d'action, comme émergeant des contraintes formelles, thématiques et actionnelles du contexte précédent, immédiat et global, mais aussi comme projetant des contraintes pour la suite du discours. Il en résulte par exemple que la transcription des données enregistrées est réalisée de manière à rendre compte le plus fidèlement possible du déploiement de la parole dans le temps, aucun détail ne pouvant être écarté à priori (cf. pt. 2.2.2).

Cette démarche de description du déroulement temporellement organisé de la parole-en-interaction permet de reconstruire les interprétations des cours d'action telles qu'elles se manifestent dans les conduites discursives des acteurs au fur et à mesure de leur déploiement et d'identifier les ressources qu'ils mobilisent dans ce processus. Elle donne ainsi lieu à une perspective émique sur les données. Autrement dit, les descriptions empiriques visent à rendre

compte de la perspective des participants eux-mêmes sur les faits sociaux – par opposition à une perspective étique qui consiste à appliquer des catégories exogènes aux événements (cf. Seedhouse, 2005 pour une illustration d'une application de ces perspectives à la notion de 'tâche'). Comme l'évoque Psathas (1990), le travail d'analyse s'inscrit ensuite dans une compréhension moment après moment des conduites discursives des participants, sans chercher à établir des relations avec des événements ultérieurs auxquels seul le chercheur aurait accès puisqu'il a accès à l'ensemble de l'interaction. L'analyse se limite à un travail descriptif; n'ayant pas accès aux intentions et dispositions des interactants, le chercheur ne peut pas s'engager dans des explications ou justifications des conduites observées. Il ne cherchera donc pas à établir des liens avec les particularités des individus, mais des régularités, des systématicités observables dans les conduites humaines. Ce travail de reconstruction de l'ordre social dans la perspective des participants s'inscrit ainsi dans une logique inductive (ten Have, 1999), c'est-à-dire un mouvement partant de l'observation de faits, les données empiriques, pour aller vers une conceptualisation plus générale de l'action sociale humaine.

L'analyse conversationnelle s'attache à décrire les *méthodes* des participants par lesquelles ils se coordonnent mutuellement et construisent conjointement des cours d'action. L'idée même de méthode repose sur la nature systématique, récurrente, des procédures organisationnelles déployées. Cette systématicité est précisément ce qui confère une intelligibilité aux moyens mobilisés par les participants pour cogérer l'interaction. Ainsi, la démarche analytique consiste à relever la systématicité des phénonmènes observés à travers notamment l'établissement de collections de cas; c'est-à-dire une collection de pratiques identifiées dans les données présentant une organisation séquentielle semblable (cf. p.ex. Mondada, 2005; Psathas, 1995; ten Have, 1999). La constitution de collections de cas constitue une étape cruciale de la démarche analytique, car c'est précisément cette régularité et systématicité qui se trouvent au fondement de l'organisation de l'action sociale humaine.

En ce qui concerne concrètement la présente recherche, la démarche analytique se décompose en plusieurs étapes:

(i) un repérage exploratoire dans les données consiste à identifier des observables potentiels pour l'analyse ultérieure;

(ii) une sélection de conduites récurrentes sont ensuite organisées en collections;

(iii) une description séquentielle de ces conduites.

Ces étapes ne sont toutefois pas figées dans le temps. Au contraire, la démarche analytique a consisté en un processus circulaire, avec des va-et-vient ponctuels entre les différentes étapes. Par exemple, l'analyse détaillée d'une série d'occurrence peut ouvrir des pistes pour le repérage d'autres occurrences dans le corpus qui viennent ensuite élargir les collections, et ainsi de suite. De même, l'examen d'une collection peut alimenter les analyses d'une autre collection.

3.1 Repérage initial

Concrètement, la première phase d'observation a consisté en un repérage dans les données d'activités récurrentes qu'accomplissent les participants. En outre, la démarche s'est concentrée sur les enchaînements discursifs lors de prises de tours auto-sélectionnées d'une part. Ce choix initial est motivé par un intérêt à identifier des conduites sortant du cadre étroit de formes de participation hétéro-gérées, habituelles dans le contexte de la classe et dans lesquelles les participants sont socialisés.

D'autre part, l'attention a été portée spécifiquement aux tours de parole produits en L2. Dans ces données de travail en groupe, les participants ont souvent recours à la L1 au cours de l'accomplissement de la tâche. Cet usage n'est pas anodin. Il a été montré que l'usage de la L1 au cours d'une tâche pédagogique sert entre autres une fonction d'étayage, c'est-à-dire qu'elle sert de support à faire une chose que l'apprenant ne pourrait faire en langue-cible, comme par exemple trouver un item lexical, formuler un énoncé, gérer le travail collaboratif, gérer les relations interpersonnelles, etc. (cf. Brooks & Donato, 1994; Nussbaum & Unamuno, 2001; voir aussi pt. 1.2 du chapitre 3). Par conséquent, l'examen de productions en langue-cible nous renseignera sur un état de compétence plus avancé des apprenants observés, dans la mesure où le recours à une autre langue n'est pas nécessaire. D'autre part, la production en langue-cible témoigne également d'un engagement plus accru des élèves dans la tâche, en se conformant aux consignes données (i.e. discuter en français seulement).

3.2 Etablissement de collections

Lors de ce repérage initial, trois types d'actions sont apparues comme candidats possibles à l'analyse. Ces candidats, dans le cadre de prises de tour auto-sélectionnées ont tous en commun (a) l'accomplissement d'une action n'étant pas projetée par le contexte antérieur, (b) bien qu'elles ne soient pas projetées par une action antérieure, elles sont toutefois réactives à un tour antérieur et poursuivent le cours d'action. Ces contributions verbales apparaissent ainsi comme des initiatives interactionnelles que les apprenants prennent pour cogérer l'interaction.

Il s'agit des actions suivantes:

1) la prise de tour d'un participant ne faisant momentanément pas partie du cadre de participation en cours mais s'appropriant le floor pour poursuivre la ligne thématique, actionnelle (26 occurences);

2) l'expansion d'un tour de parole antérieur; c'est-à-dire un tour qui se présente (syntaxiquement, sémantiquement) comme la continuation d'un tour antérieur (19 occurences);

3) l'enchaînement contrastif, c'est-à-dire la manifestation d'une opposition par rapport à une action d'autrui (50 occurences).

C'est donc en fonction de ces différentes actions qu'ont été regroupées les occurrences, donnant ainsi lieu à des 'collections' (cf. Annexe II). Les collections sont donc des ensembles d'occurrences qui présentent un "air de famille" dans leur organisation séquentielle (Mondada, 2005a).

Notons que les collections sont de taille relativement restreinte (21 occurrences pour la collection I, 19 pour la collection II et 50 pour la collection III), ce qui a rendu difficile l'identification de régularités dans les méthodes déployées. En effet, les collections présentent chacune des pratiques diverses auxquelles correspondent peu d'occurrences. Malgré ces difficultés, pour chaque collection, nous avons essayé de regrouper les occurrences d'après des caractéristiques communes (séquentielles, linguistiques). La première collection (appropriation du floor) et la troisième (enchaînements contrastifs) se subdivisent en fonction des moyens linguistiques se trouvant en position initiale du tour (p.ex marqueurs discursifs, reprise). La deuxième collection (expansion) quant à elle est organisée en fonction du

contexte séquentiel à proprement parler (nature achevée ou non du tour sur lequel enchaîne le tour expansif et positionnement séquentiel de ce dernier, i.e. immédiatement subséquent ou à distance).

Ces initiatives interactionnelles sont intéressantes dans le contexte de la classe de langue. D'une part, ces initiatives interactionnelles, du fait qu'elles ne reposent pas sur un 'slot interactionnel' qui lui est attribué par le locuteur antérieur comme cela serait le cas dans une prise de parole hétéro-sélectionnée, implique d'autant plus pour le locuteur se sélectionnant de gérer tant le minutage de son intervention, de façon à prendre la parole avant tout autre locuteur possible, mais aussi de manifester la pertinence de son intervention au regard de la séquence-en-progrès de façon à exhiber son discours comme étant cohérent avec le contexte antérieur. Ces initiatives interactionnelles apparaissent ainsi comme particulièrement propices à l'observation d'un travail d'établissement de la cohérence au niveau actionnel et/ou thématique tout en gérant l'initiation du tour au moment opportun.

3.3 Description des pratiques

La description de ces occurrences a pour objectif l'identification de procédures récurrentes de gestion d'un enchaînement sur le tour d'autrui pour chaque type d'action retenu, tout en dépistant les particularités d'une adaptation au contexte local. Ainsi, l'analyse consiste à décrire le formatage séquentiel du début du tour, soit des 'techniques' d'entrée dans le tour, tout en resituant celles-ci dans le contexte de la séquence et de l'activité plus largement afin de comprendre ce qu'elles accomplissent dans le cours d'action. Pour la description de ces procédures, les éléments suivants constitueront les observables, couvrant à la fois la dimension actionnelle et linguistique de la cohérence interactive:

- le positionnement séquentiel du tour de parole au sein d'une séquence d'action, mais également le placement séquentiel de l'initiation du tour par rapport au tour antérieur (*precision timing*);
- les ressources linguistiques fonctionnant comme éléments de liaison du tour avec un tour antérieur tels que les connecteurs, les reprises lexicales, la construction conjointe d'énoncés, etc.

- les ressources multimodales (prosodie, gestes, postionnement de corps, manipulation d'objet, etc.) impliquées dans la gestion des conditions locales de la prise de tour (p.ex. organisation de l'attention des co-participants).

La perspective invoquée dans le processus d'analyse est donc une perspective "praxéologique et interactionnelle du discours" (Mondada, 2000: 11) qui envisage les activités langagières comme étant inextricablement liées à des actions pratiques qu'accomplissent les interactants par le discours et qui se matérialisent à travers leur déploiement dans le temps et le recours à une pluralité de ressources.

La présente recherche se propose concrètement d'identifier les méthodes de gestion de la cohérence interactive lors de prises de tours auto-initiées par les élèves. Le corpus mis sous la loupe est un corpus d'interactions au sein de travaux en groupes en classe de français L2. Se fondant sur des collections de cas concernant trois types d'action différentes (appropriation du floor, expansion discursive et enchaînement contrastif), les analyses visent une description détaillée des conduites séquentiellement organisées des participants dans l'accomplissement de ces enchaînements discursifs. En outre, les analyses prendront en compte les ressources séquentielles, linguistiques, prosodiques et gestuelles/corporelles que les participants mobilisent pour réaliser ces actions. L'analyse de ces méthodes de gestion de la cohérence interactive vise à apporter un éclairage sur la compétence d'interaction par une description empirique des capacités d'agir dont les apprenants scolaires d'une L2 font preuve et les ressources apparaissant comme étant pertinentes à leur niveau de compétence en L2 au sein de micro-pratiques.

Résumé de la partie II

Cette deuxième partie a concerné spécifiquement le dispositif méthodologique au moyen duquel est étudiée la compétence d'interaction. Une introduction à l'analyse conversationnelle offre un cadrage préliminaire à cette recherche. Ce cadrage est ensuite suivi des détails de la mise en place de la recherche.

Dans le chapitre 5 ont été présentés les fondements épistémologiques de l'analyse conversationnelle, qui est le cadre méthodologique dans lequel s'inscrit cette recherche. Les travaux en analyse conversationnelle envisagent l'interaction sociale comme étant accomplie collectivement moment après moment par les participants, lesquels se coordonnent et s'adaptent en permanence aux conduites des autres. La possibilité même d'un achèvement collectif réside dans le déploiement de 'méthodes', soit des procédures systématiques par lesquelles les participants rendent leurs actions reconnaissables pour autrui et interprètent les conduites des autres (ce qui permet d'organiser le transfert de la parole, par exemple). Dans cette perspective, prendre la parole à la suite d'autrui implique pour le locuteur de placer sa contribution au moment opportun ainsi que de rendre intelligible l'action qu'accomplit son tour de parole au regard des actions antérieures. La gestion de la cohérence interactive est ainsi définie comme une procédure d'articulation d'un tour de parole avec un tour antérieur qui suppose de gérer la continuité – ou au contraire, la non-continuité – sur le plan actionnel et thématique, par des ressources séquentielles, linguistiques et multimodales.

Le chapitre 6 a présenté le projet de recherche, ses objectifs, le recueil de données et son traitement, ainsi que les procédures analytiques. Concrètement, la recherche se propose de saisir la compétence d'interaction à travers l'étude des méthodes grâces auxquelles des apprenants d'une L2 gèrent la cohérence interactive. Elle se fonde sur un corpus d'interactions en classe de français L2, des travaux en groupes en particulier. Les apprenants sont des adolescents de 13-14 ans et ont un niveau de français intermédiaire. Les analyses concerneront trois types d'actions accomplies lors de ces enchaînements discursifs, et pour lesquelles des collections de cas ont été établies. Il s'agit des appropriations du floor par un participant non-adressé, des expansions discursives et des enchaînements contrastifs. Ces actions, du fait qu'elles consistent en des prises de tour auto-sélectionnées et auto-initiées, offriront un effet de loupe sur la gestion de la cohérence interactive.

Partie III

Analyse des méthodes de gestion de la cohérence interactive dans les interactions en petit groupe

CHAPITRE 7
L'organisation de la participation dans les travaux en groupes

1 Introduction

Ce chapitre a pour objectif de procéder à un examen préliminaire des dynamiques participatives propres au travail en groupe. En effet, afin de pouvoir décrypter les méthodes de gestion de la cohérence interactive dans le contexte d'une tâche, il s'avère utile d'effectuer dans un premier temps une description globale du fonctionnement inhérent aux interactions se déroulant dans le cadre d'une tâche. Cela permet d'identifier les enjeux pratiques qui se posent pour les participants dans ce contexte et qui façonnent les possibilités et les modes de participation. Cet examen préliminaire s'efforcera ainsi de rendre compte de *l'écologie participative* du travail en groupe qui se définit par les circonstances locales dans lesquelles s'accomplit la tâche.

La présente recherche s'inscrit ainsi dans une vision située de l'accomplissement des tâches. Une attention particulière est prêtée à la description de la manière dont les apprenants organisent les conditions locales (interactives et matérielles) dans lesquelles se déroule le travail conjoint vers l'atteinte d'un objectif spécifique. La suite de ce chapitre décrira ainsi les spécificités des interactions au sein d'un travail à effectuer en groupe – les enjeux et les contraintes de l'alternance des locuteurs qui s'y déroule. Sur la base d'analyses comparatives entre les différentes interactions enregistrées dans ce même format d'activité, nous décrirons notamment les logiques communicatives propres aux groupes et aux individus, essayant ainsi de poser des repères pour la compréhension des possibilités de participation des apprenants dans ce contexte particulier. Par là, cette section vise à donner une image globale de la structuration de la participation au sein d'un petit groupe engagé dans l'exécution d'une tâche pédagogique.

2 La tâche comme objet à organiser

Les tâches que les apprenants enregistrés ont réalisées ont toutes été conçues selon le même schéma: *discuter* d'un thème donné (TG1: organiser ou participer à une fête; TG2: acheter des vêtements pour un(e) ami(e); TG3: explication d'un itinéraire; cf. tableau 1, Annexe IV) – censé relever d'une situation concrète possible dans la vie quotidienne des élèves – puis présenter la synthèse de la discussion à la classe ou à un expert[7]. Ce type d'organisation de la tâche demande aux participants de se mettre d'accord sur des contenus relatifs à une liste de points thématiques à traiter, d'ailleurs mentionnés sur la feuille de consigne qui est distribuée et à laquelle les participants peuvent avoir recours à tout moment, et qui constituent ainsi une sorte d'agenda de la tâche. Enfin, la tâche doit être accomplie dans un laps de temps déterminé. On observe ainsi dans les données une mise en place du travail collaboratif – qui devrait leur permettre d'accomplir efficacement la tâche – par une distribution des rôles et des responsabilités individuelles (thématiques, procédurales) et l'organisation de ressources matérielles pertinentes à l'accomplissement de la tâche. Ces aspects jouent un rôle crucial dans la coordination des activités mutuelles des participants en vue d'un produit final commun. En effet, cette mise en place de la tâche pose un cadre dans lequel vont s'ancrer les modes de participation.

2.1 Répartition du travail

Nous pouvons observer dans tous les groupes une distribution de responsabilités dans la tâche entre les différents participants. Une telle distribution des responsabilités semble être traitée par les participants comme une condition nécessaire au travail collaboratif ayant lieu dans le cadre d'une tâche. Cette distribution peut se situer à deux niveaux: thématique (attribution de sous-thèmes de la tâche) et procédural (attribution d'aspects exécutifs de la tâche, par exemple écrire vs. formuler/dicter).

L'exemple suivant est issu du TG3 qui porte sur l'explication d'un itinéraire. L'activité pédagogique se divise cependant en deux phases: une première phase de préparation de l'itinéraire entre les élèves qui est ensuite suivie d'un jeu de rôle avec l'assistante de l'enseignant, laquelle joue une touriste qui demande son chemin aux participants. Dans

[7] La notion d'expert sera développée au pt. 3.4 infra.

l'exemple, trois participantes (Berfin, Olivia et Sandra) se répartissent les différents segment de l'itinéraire qu'elles doivent préparer et qui consiste en trois étapes: aller de Marktplatz à Münsterplatz, puis de là à Messeplatz, et terminer le parcours à Sankt Jakob. Les filles énoncent ainsi à tour de rôle le segment qu'elles prennent en charge:

Exemple 1
(WBS Tschu-TG3-210606-gr4, l.23-27)

```
01   OLI: okay ich sag sankt jakob (aller).
     trad      okay     je dis    Sankt Jakob
02   SAN: okay ich sag m:ünster.
     trad      okay     je dis    Münster
03   OLI: okay du=
     trad      okay toi
04   BER: =messeplatz okay
```

A travers cette répartition du travail au niveau thématique, les participantes définissent les grandes lignes de l'organisation des tours de parole pour la suite du travail collectif d'élaboration de l'itinéraire. Nous verrons avec l'exemple 3 (infra) que cette distribution des responsabilités pour chaque sous-thème de la tâche a des répercussions sur la manière dont sont gérés les tours de parole, notamment au moment de rendre des comptes à l'expert (l'assistante, l'enseignante).

Dans la suite de cette interaction, les participantes exploitent cette répartition du travail de façon 'économique': lorsque l'une n'est pas concernée par le segment en cours de traitement, elle se retire et laisse les deux autres y travailler, comme on peut l'observer dans l'exemple suivant:

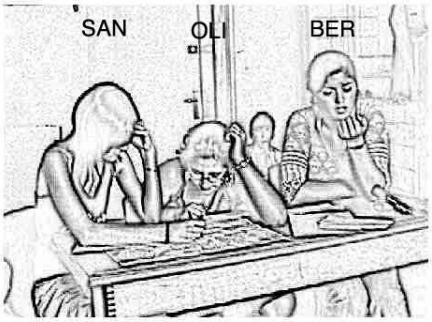
Exemple 2
(WBS Tschu-TG3-210606-gr4, l.154-161) [8]

```
01   OLI: ah: dört hindere ufe                                    #1
     trad      ah   monter là-bas derrière
02   SAN: nach freistross oder was?
     trad      à Freiestrasse        ou quoi
03        (0.9)
04   OLI: nei freistross isch. nei das isch die anderi. (..)
     trad      non Freiestrasse      c'est non      c'est l'autre
05        lug jetzt grad schnäll.
     trad      regarde vite maintenant
```

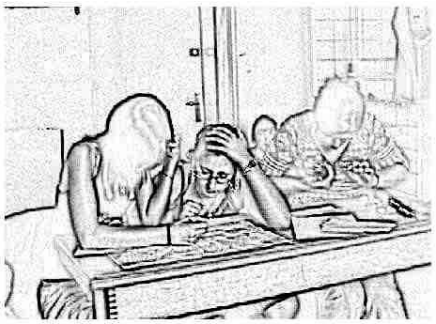
[8] Toutes les images accompagnant les exemples dans le présent manuscrit sont directement extraites des enregistrements vidéo.

06 SAN: do: do: do. **#2**
trad là là là
07 OLI: ja.
trad oui

#1



#2

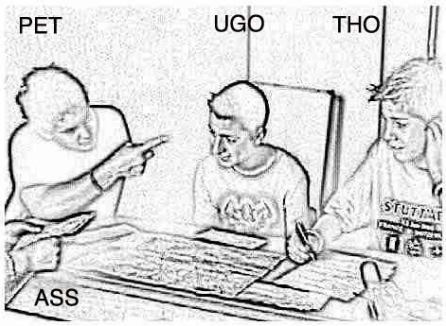


Alors qu'Olivia et Sandra travaillent ensemble sur le segment de Sandra, Berfin exhibe de façon visible un désengagement dans la tâche de par son activité corporelle qui semble témoigner d'une occupation individuelle: sa posture est orientée vers l'avant de la table de travail plutôt qu'en direction de ses camarades qui se trouvent à sa droite, et elle se regarde minutieusement les mains et les doigts (cf. # 1 et 2).

On observe à tout moment une orientation des participants vers cette répartition préalable du travail qui légitime l'occupation du terrain de la parole par certains participants à certains moments (i.e. lorsque c'est 'leur tour') et pas à d'autres. Ceci est visible par exemple lorsqu'il y a désignation du prochain locuteur par un geste de pointage. L'exemple suivant provient d'un autre groupe (Peter, Thomas, et Ugo) réalisant la même tâche, ici au cours du jeu de rôle avec l'expert:

Exemple 3
(WBS Tschu-TG3-210606-gr2, l.227-231)

01 ASS: .hh où est-ce qu'on est.
02 (.)
03 ASS: où est-ce que je suis maintenant.&
04 ASS: &*parce que* je ne sais pas où- où je suis.
pet **désigne THO du doigt** **#1**
05 ASS: &*là j'ai une ca:rte
che **montre la carte*



#1

Pendant que l'assistante reformule sa question initiale (3-4), à la suite d'une absence de réponse de la part des élèves (cf. micro-pause, l.2), Peter désigne du doigt l'un de ses camarades, Thomas. (cf. # 1). Ce dernier avait été désigné comme étant responsable de la première partie de l'itinéraire, c'est donc son tour de répondre à cette première question concernant le point de départ de l'itinéraire. En le pointant, Peter s'oriente vers la répartition des tâches (en termes de qui est responsable pour chaque sous-thème de la tâche) qui a été définie plus tôt dans la phase de préparation, inconnue de l'expert à ce moment-là.

Cette orientation vers une distribution préalable des rôles participatifs (en fonction des contenus informationnels) est aussi rendue manifeste lorsque l'un des participants s'approprie le terrain de la parole, alors que ce n'était pas légitimement son tour. Ainsi, dans l'exemple suivant, on observe une compétition ardue entre Natascha et Anila pour l'identification d'un lieu sur la carte, qui est en fait le lieu clé d'un segment de l'itinéraire à fournir:

Exemple 4
(WBS Tschu-TG3-210606-TG3-fi2, l.269-272)

```
01   NAT: äscheplatz?
02        (2.9)
03   ANI: dörf ich schnäll *°luege°=
     trad     je  peux  vite        regarder
     ani                        *mvt de saisir le stylo                    #1
04   NAT: =*nei *ich will °bankverein.°
     trad       non je veux Bankverein
     nat    *réajuste la tenue du stylo                                    #2
     ani    *saisit le stylo
     ani         *retire sa main
05        (..)
```

#1

#2

Cet extrait se situe dans la phase de jeu de rôle avec l'expert sur les explications d'itinéraire. Alors que Natascha semble rencontrer des difficultés à repérer un lieu (cf. *äescheplatz* avec intonation interrogative, suivi d'une pause de 2.9 seconde, l.1-2) sur la carte, Anila essaie de lui venir en aide. Afin que cette aide puisse être apportée, le repérage de l'endroit sur la carte apparaît nécessaire; et avec lui l'accès physique à la carte. Pour ce faire, Anila demande explicitement l'autorisation à Natascha – qui occupe corporellement la carte – de s'approcher de l'objet d'identification: 'dörf ich schnäll luege', *je peux vite regarder* (l.3). De manière intéressante, Anila tente aussi de s'emparer à deux reprises du stylo que Natascha tient entre les mains (cf. l.3 et 4 et aussi # 1). Or, Natascha n'abandonne pas le stylo à Anila, mais au contraire réajuste sa tenue de l'objet (cf. # 2), tout en exprimant son refus également sur le plan verbal ('nei', *non*, l.4). La tentative d'Anila d'accéder aux objets (carte et stylo) et le refus de Natascha témoignent d'un conflit quant au droit de prendre en charge l'accomplissement d'une étape dans la résolution de la tâche, étape dont la responsabilité avait été négociée au début de l'activité lors de la répartition des segments d'itinéraires. En effet, à ce moment précis, il s'agit du tour de Natascha d'expliquer sa partie d'itinéraire à l'expert. Cette légitimité de la parole à ce moment précis de l'interaction repose donc sur des négociations antérieures; elle est incarnée dans cet extrait dans l'accès physique aux objets pertinents pour l'accomplissement de la tâche (cf. Pochon-Berger & Steinbach Kohler, 2007). La demande d'autorisation d'Anila démontre qu'elle n'occupe à ce moment-là pas la position de locutrice légitime pour l'action en cours. De même, dans ce contexte, les participants s'orientent vers le stylo comme attribut du 'détenteur officiel de la parole' (cf. exemple 6 infra), d'où l'intérêt pour les coparticipantes de s'approprier cet objet (cf. Pochon-Berger & Steinbach Kohler, 2007).

Ainsi, cette négociation initiale des responsabilités thématiques de chaque membre est ancrée dans le *task-as-workplan* (cf. pt. 5.2, chapitre 4), dans la mesure où est établie une procédure à suivre lors de l'accomplissement de la tâche. Mais la coordination des activités mutuelles

dans la gestion pas à pas de la tâche débouche parfois sur une organisation de la parole qui s'éloigne de la négociation préalable. Ainsi, les possibilités de participation se situent dans l'exploitation des circonstances séquentielles de l'accomplissement de la tâche, notamment dans la gestion locale de l'alternance des locuteurs – qui se situe dans le *task-as-process*.

La répartition du travail peut aussi concerner le plan procédural qui consiste en l'attribution d'activités spécifiques (p.ex. écrire les résultats; mener la progression dans l'agenda thématique; formuler en L2; etc.) à un participant particulier. La distribution du travail peut être effectuée selon différents paramètres: asymétrie des expertises (Cicurel, 1993) où l'apprenant qui maîtrise le mieux la langue cible sera celui qui prendra des notes par exemple (cf. Meyer, en prép., concernant la configuration interactive des expertises mutuelles dans des dyades de jeunes apprenants), ou encore en fonction de la disposition spatiale du matériel et des personnes – dont notamment l'accès pratique aux outils (Krafft & Dausendschön-Gay, 2000). L'exemple suivant illustre une organisation de la participation en fonction de l'asymétrie – mutuellement reconnue – d'une expertise en langue cible:

Exemple 5
(WBS Tschu-TG3-210606-fi2, l.89-101)

```
01   ANI: *et après vous prenez l-l'escalier? (.) was heisst&
     trad                                                comment se dit
     ani  *se penche sur sa feuille
     lor  *regarde ANI
02   ANI: &(.) aufsteigen*
     trad          monter
     ani                  *regarde LOR
03   LOR: eh::*
     lor      *regarde en-bas
04   NAT: *monter=
     ani  *regarde sa feuillle
05   LOR: =*monte
     lor   *regarde NAT
06   ANI: °(ja)°
     trad     oui
07   LOR: [*monte
     lor   *regarde ANI
08 > ANI: [eh (.) *du kasch besser französisch *als mir also sag=
     trad              t'arrives mieux le français que nous          alors dis
     ani          *tourne rapidement vers LOR tout en regardant sa feuille
     ani                                      *position d'écriture
09   LOR:   =prenez *le:: l'escalier
     ani            *écrit
10   ANI:   wie [schribt me
     trad       comment on écrit
11   NAT:       [le- l'escalier
12   LOR:  vous prenez: le: l'escalier.
```

Aux lignes 1 et 2, Anila sollicite Lorena pour une aide lexicale, puis catégorise explicitement cette dernière comme étant la plus experte des trois en français ('du kasch besser französisch als mir', *t'arrives mieux le français que nous*, l.8). A partir de ce moment, Anila reprend une position d'écriture et demande à Lorena de lui dicter l'énoncé ('sag', *dis*, l.8). Ce faisant, elle attribue à Lorena un statut de 'formulatrice', la personne qui va dicter ce qu'il faut écrire. Parallèlement, la troisième participante, Natascha, fait également preuve d'expertise en L2 puisqu'elle contribue à la recherche lexicale initiée par Anila, dont elle est la première à fournir une solution candidate (l.4), elle contribue d'ailleurs également à la dictée (l.11). Néanmoins, son expertise ne semble pas être reconnue par la personne qui a sollicité cette aide linguistique, c'est-à-dire Anila, puisque cette dernière s'adresse uniquement à Lorena en se tournant corporellement vers elle (l.8). (Notons toutefois que la première contribution de Natascha est par contre reconnue par Lorena, qui la regarde lorsqu'elle fournit une version reformulée du candidat lexical à la ligne 5.) Cet extrait montre ainsi une répartition des tâches en différents rôles: celui qui écrit et celui qui formule (cf. Krafft & Dausendschön-Gay, 2000).

La responsabilité de la gestion de l'interaction et de l'accomplissement de la tâche est partagée entre les membres du groupe, et cette possibilité est étayée par le fait que ce contexte d'interaction ne fait pas intervenir de relations de pouvoir liées aux rôles institutionnels comme c'est le cas dans les interactions en classe entière où l'un des participants, l'enseignant, peut exercer un certain contrôle sur l'interaction. Pour mener à bien leur entreprise, les apprenants s'orientent vers une attribution de différents rôles fonctionnels, non pas définis par la situation ou la tâche, mais émergeants directement des besoins pratiques de l'accomplissement de la tâche et lesquels établissent différentes formes et droits de participation.

2.2 Organisation des ressources utiles à la tâche

La situation dans laquelle se déroulent les échanges comprend un éventail d'éléments matériels (feuilles, stylos et crayons, livres, etc.) et une organisation de l'espace physique spécifique (p.ex. disposition des participants autour de la table). Pourtant, les participants définissent eux-mêmes, dans le cadre des possibilités matérielles certes, les objets concrets et l'organisation de l'espace qui leur seront utiles à l'accomplissement de la tâche. Ainsi par exemple comprendre que la prise de note est autorisée pendant une tâche visant 'la

conversation' va rendre légitime la mobilisation de certains objets matériels associés à l'activité d'écriture, comme l'on peut le voir dans l'exemple suivant où un groupe d'élève et l'assistante clarifient les modalités d'exécution de la tâche:

Exemple 6
(WBS Tschu-TG3-210606- fi2, l. 28-24)

```
01   ASS: vous pouvez vous aider? vous pouvez aussi (.) si vous voulez
02        (.) noter des mots.[(.)&
03   ANI:                    [mhm
04   ASS: &vous avez quelques minutes pour réfléchir comment le dire
05        en [français
06   LOR:    [dörf me au dört druff schribe.=
     trad          on a le droit d'écrire aussi là-dessus
07   ASS: =ja? klar (.) habt ihr ein- habt ihr was zum schreiben?=
     trad       oui bien sûr        avez-vous un  avez-vous de quoi écrire
08   ANI: =NEIN ich muess gar nid schribe (.) ah dörf me druffschribe
     trad       non je n'ai pas besoin d'écrire                ah on a le droit d'écrire dessus
09        und vorläse? [(.)&
     trad       et de le lire à haute voix
10   ASS:              [ja
     trad                 oui
11   ANI: &*hol öppis e stift und eh: blatt*
     trad       va chercher quelque chose  un crayon et feuille
     ani   *se tourne vers Lorena
     lor                                    *se lève
12   ASS: *non je
     ass  *fait signe à Lorena de ne pas aller chercher les objets
13   ANI: so:fort
     trad     tout de suite
14   LOR: *°willsch do sitze°=
     trad       tu veux t'asseoir là
     lor  *pointe sa chaise
15   ANI: =ja.
     trad     oui
16        *(3.8)
          *les filles échangent leur place
```

S' il est autorisé de prendre des notes durant la tâche ainsi que d'écrire sur la carte qui est mise à disposition, alors lire (la carte) et écrire deviennent des activités légitimes pour accomplir la tâche. Cela rend dès lors pertinent l'utilisation d'un stylo et d'une feuille de papier; raison pour laquelle Anila ordonne à sa camarade Lorena d'amener de quoi écrire (l.11). L'introduction de ces objets dans le cadre du travail en groupe aura une incidence sur l'interaction qui va s'y dérouler. En effet, la carte devenant par la suite le focus d'attention des participants (cf. Pochon-Berger & Steinbach Kohler, 2007), elle crée une délimitation physique vers laquelle les participants s'orientent en se penchant corporellement en sa direction la plupart du temps (cf. les images des exemples 2 et 4 supra). Les actions des participants sont ainsi déployées sur la carte par des gestes de pointage avec les doigts ou au

moyen du stylo. L'action est effectuée de cette façon dans le champ de vision partagé entre tous les participants (Goodwin, 2003; Mondada, 2004a), leur regard étant porté sur la carte plutôt que sur les interlocuteurs. Les participants définissent ainsi "l'espace et les objets pertinents pour leur collaboration" (Krafft & Dausendschön-Gay, 2000) au travers notamment de leur orientation physique (positionnement du corps, regard, etc.). L'usage du stylo dépasse ainsi sa fonctionnalité première d'écriture en servant d'outil de pointage. Par ailleurs, ce stylo unique étant partagé entre les membres du groupe, les participants s'orientent vers celui-ci comme un outil d'attribution de la parole: celui qui tient le stylo est celui qui est le locuteur légitime, tel qu'il l'a été décidé dans la pré-allocation des sous-tâches (cf. pt. 3.1 supra). Lorsqu'il y a changement de locuteur légitime, il y a aussi transmission du stylo au prochain locuteur. La coordination des actions des participants est ainsi médiatisée par l'orientation physique des participants vers les objets et leur utilisation.

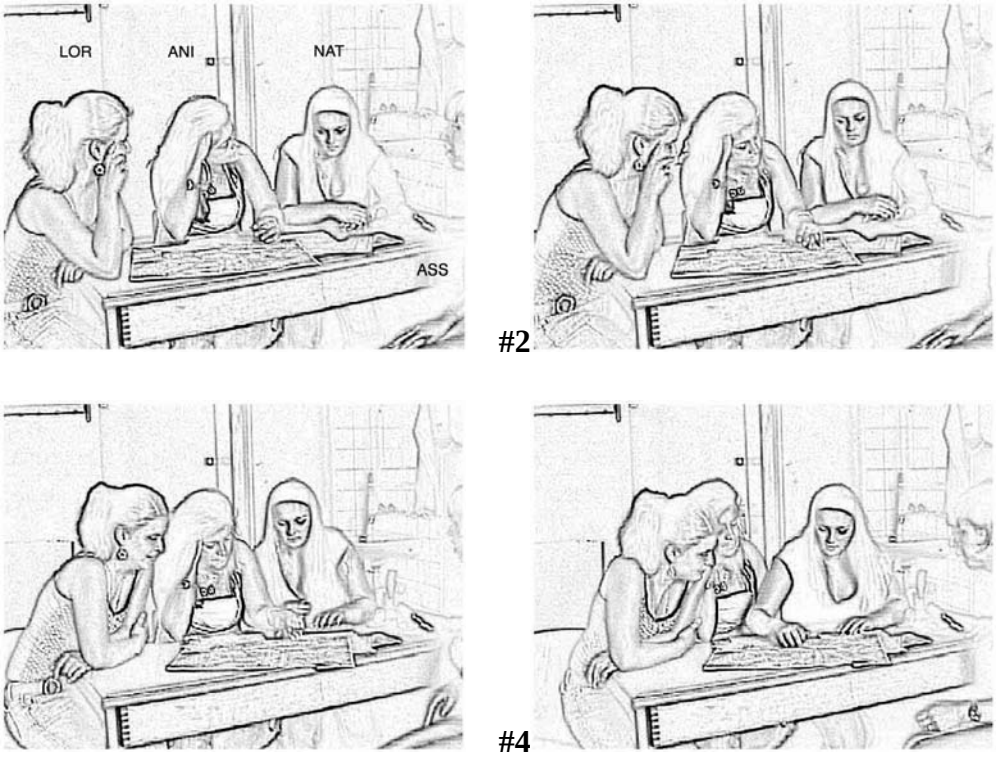
Dès la ligne 14, Lorena propose à Anila d'échanger les places, ce qui est accepté par cette dernière (l.16). Cette réorganisation de la disposition des personnes dans l'espace a également des effets sur l'organisation de la parole, conférant à Anila le rôle de 'leader' dans la tâche. En effet, sa position géographique lui permet d'avoir tout le temps accès à la carte – quelle soit située au milieu des participants ou en périphérie de l'espace interactionnel – qui, étant le focus d'attention principal, est un support crucial pour l'accomplissement de la tâche. C'est Anila donc qui déplace la carte en fonction des besoins de l'une ou de l'autre de ses partenaires, organisant les possibilités de participation à l'accomplissement de la tâche et exerçant un contrôle plus étroit sur les actions de ses partenaires. L'exemple suivant nous montre une subtile synchronisation des actions des participantes autour de l'accès à la carte[9] au moment d'initier un nouveau segment d'itinéraire sollicité par l'assistante (l.1-2, puis 4):

Exemple 7
(WBS Tschu-TG3-210606-fi2; l.255-259)

```
01   ASS: .h donc est-ce que comment je fais pour aller à la
02        messeplatz *de la: münsterplatz.*
     lor              *regarde NAT
     ani                                  *tourne la tête vers NAT      #1
03        (0.8*)
```

[9] Une analyse détaillée de l'accès à la carte dans cet extrait a été présentée lors d'une communication orale donnée conjointement avec F. Steinbach Kohler, "Itinerary descriptions in FL classrooms: a multimodal analysis", 10th International Pragmatic Conference, Göteborg, juillet 2007.

```
     nat      *se redresse un peu; lève les mains de la table
     ani      *pousse la carte vers NAT                          #2
     lor      *se décolle de la chaise et se penche en direction
               de la carte
04   ASS: *s- est-ce que quelqu'un peut  [m'expliquer là]
     nat  *mvt latéral en direction d'ANI et la carte
05   NAT:                                [*eh:::        ]
     nat                                  *tend la main gauche vers
                                           la carte                 #3
06        (*0.6)
     nat  *touche la carte, la tire vers elle,
           amène son coude gauche devant ANI et le pose sur la carte   #4
     lor  *s'asseoit à côté d'ANI
```



Dès que la destination est entendue ('Messeplatz', l.2), Lorena et Anila s'orientent toutes les deux vers Natascha comme étant le prochain locuteur attendu (cf. regard et mouvement de tête, l.2, # 1). Alors que Natascha initie un repositionnement corporel de manière à pouvoir s'approcher de la carte (l.3-4), Anila déplace la carte, à laquelle elle a aisément accès physiquement, en sa direction, de façon à lui faciliter l'accès (cf. # 2 et 3). Ce mouvement réorganisationnel se termine avec l'occupation physique de la carte par Natascha (l.6, cf. # 4).

La présence de ces objets offre également la possibilité de s’engager dans des activités spécifiques comme l’écriture et la lecture. Lors des différentes tâches, on observe dans plusieurs groupes que les participants écrivent un texte qui servira de support à la présentation finale devant l’expert. La tâche étant conçue comme une activité pédagogique collaborative, son accomplissement est ancré dans l’interaction entre les membres du groupe. De ce fait,

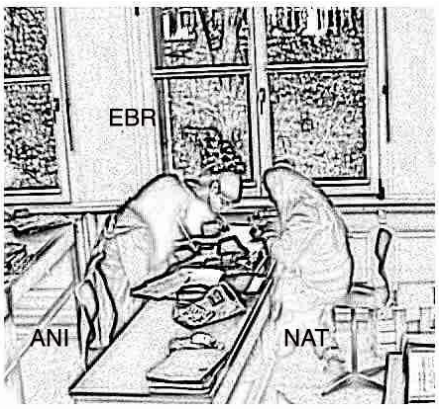
différentes activités s'y déroulent successivement ou simultanément: une activité d'écriture et une activité interactionnelle, les frontières entre les deux n'étant pas toujours très bien dessinée[10]. Les différents participants sont donc amenés non seulement à coordonner leurs activité discursives (sur le plan interactionnel et sur le plan des contenus formulés), ainsi que leur rythme d'écriture, mais aussi le passage d'un plan à l'autre. Cela implique pour les participants d'organiser la transition entre le travail individuel (l'écriture) et le collectif (l'interaction) (Szymanski, 1999). Pour notamment rendre compte de leur engagement dans l'écriture et leur progression dans le texte qu'ils écrivent, les participants ont recours à une verbalisation audible des éléments écrits (Szymanski, 1999), comme cela peut se voir dans l'exemple suivant où les trois participantes ont entrepris d'écrire chacune un texte qui fait la synthèse des différents éléments décisitionnels (et qu'elles présenteront devant le reste de la classe à la fin de la leçon):

Exemple 8
(WBS Tschu-TG1-181105-gs, l. 847-915)

```
01   ANI: *et j/E/ f/ɛ/ une- (..)*<et (..)j/E/ f/ɛ/>=
     ani  *écrit
     ebr                          *écrit                      #1
     nat                          *écrit
02   EBR: =*je fais
     ebr   *tourne la tête en direction de Anila
     nat   *regarde EBR
03   ANI: pour dessert
04   EBR: °°pour dessert°°
05   NAT: pour le dessert
06   ANI: *pour dessert et j/E/ f/ɛ/  <pour °(x dessert xxx)&
     ebr  *tourne la tête en direction de ANI
07   ANI: &pour l/E/ dessert> (doch=doch)°
     trad                          si si
08   ?:   *°°pour le dessert°°
     nat  *arrête d'écrire
09        (2.5)
10   ANI: ehm:
11   NAT: *le crème,=
     nat  *regarde Anila et pointe avec l'index
12   ANI: =un crème,
```

[10] Lors d'une communication orale à *AILA – 15th World Congress of Applied Linguistics*, Essen/Allemagne en août 2008, en collaboration avec F. Steinbach Kohler, il a été montré que les activités d'écriture et d'interaction verbale étaient étroitement imbriquées, l'écriture ne pouvant ainsi pas être conçue comme activité silencieuse et individuelle, mais plutôt comme activité collective et 'audible' (cf. aussi Pekarek Doehler & Steinback Kohler, à paraître).

```
13        *(1.9)
      nat  *reprend l'écriture
      ebr  *arrête d'écrire et lève la tête légèrement
14    ANI: eh[m
15   EBR:   [äs isch la crème
     trad       c'est
16   NAT: la crème*
     ebr          *reprend l'écriture
17   ANI: [crème de chocolat
```



#1

Les formulations d'Anila (l.1, 3, 6-7, 10, 12, 14, 17) prennent ainsi la forme d'une auto-dictée (cf. Krafft, 2000): débit lent, segmentation du discours, répétitions. De même, les autres participantes répètent à voix basse ce qu'Anila formule (l.4, 8). Le contenu écrit étant ainsi rendu accessible aux coparticipants, celui-ci peut être sujet à négociation (cf. corrections, l.2, 5; commentaires métadiscursifs, l.15).

La transition d'une activité à une autre est également accomplie au moyen du positionnement corporel. Dans l'extrait ci-dessus, les participantes sont orientées face à leur espace de travail individuel (constitué par la feuille sur laquelle elles écrivent, cf. #1), penchées corporellement en direction de leur feuille, en position d'écriture, exhibant ainsi leur engagement dans l'activité d'écriture. Un passage vers une activité d'interaction verbale avec une coparticipante est incarnée dans le réarrangement corporel: le mouvement se situe uniquement au niveau de la tête comme à la ligne 15 où Ebru tourne la tête en direction d'Anila et Natascha, sans toutefois bouger le reste du corps de sa position d'écriture[11] pour énoncer son commentaire métadiscursif (cf. notion de *body torque*, c'est-à-dire une torsion du corps, Schegloff, 1998). Comme il l'a été décrit dans la littérature, les participants indiquent leur engagement dans des

[11] Aucune illustration visuelle n'est proposée ici pour rendre compte de ce phénomène, car n'étant perceptible que de manière très infime si on extrait une image de la vidéo originale.

activités ou des cadres de participation grâce aux parties du corps (Kendon, 1990; Goodwin, 1981; Goodwin & Goodwin,1992; Schegloff, 1998). Ainsi, Kendon (1990) démontre que la posture de la partie inférieure du corps incarne l'orientation principale des participants (qui est dans le cas présent l'orientation vers l'activité d'écriture), les mouvements du haut du corps exhibant alors des orientations plus ponctuelles (p.ex. dans cet extrait, pour s'adresser à un coparticipant).

Un autre type de ressources présent dans l'accomplissement d'une tâche en groupe concerne les différentes langues que les apprenants ont à disposition. En effet, hormis la langue cible, les participants ont également en commun le dialecte suisse alémanique et l'allemand standard, qui sont les langues habituelles dans le contexte scolaire en suisse alémanique. La possibilité de l'usage de ces langues constitue une autre facette de la tâche que les participants ont à organiser, négocier, définir. Des clarifications en matière d'usage des langues ont lieu par exemple lorsque les consignes de la tâche sont discutées avec l'enseignant ou l'assistante. De même, on trouve dans les données par exemple de nombreuses occasions où un élève rappelle ses camarades à l'ordre en les intimant de parler en français. De manière similaire, la requête d'une participante de parler en L1 est refusée par sa camarade, comme l'illustre l'exemple suivant (qui se trouve être également l'exemple 11 du chapitre 10):

Exemple 9
(WBS Tschu-TG1-181105-sadj, l.139-154 [0:04:13-0:04:26])

```
01   LOR:   [(xx)
02   OLI:   [°was müe mr mache?°
     trad        qu'est-ce qu'on doit faire
03   LOR:   madame tschappat fait une no[te (et puis-)
04   OLI:                                [was müe mer mache
     trad                                  qu'est-ce qu'on doit faire
05   LOR:   on prépare *ça.*
     lor                *pointe avec le stylo sur la feuille
     lor                    *regarde OLI
06          (..)
07   OLI:   *°red tütsch°*
     trad        parle en allemand
     oli    *lève la tête
     oli                *regarde la feuille
08          (..)
09 > LOR:   *NON:=ON:* (.) *non:=on: *on prépare *ça une dialogue
     lor    *tape l'épaule de OLI
     lor             *regarde MIC
     lor                  *regarde OLI
     lor                           *regarde la feuille
     lor                                        *pointe avec le stylo sur la
                                                 feuille
10   OLI:   °ah oui°=
11   MIC:   =ah oui.=
```

Dans cet extrait, Olivia n'ayant manifestement pas compris ce que le groupe est censé faire (cf. questions l.2 et 4) donne l'ordre à sa camarade Lorena de lui répondre en allemand (l.7), de manière à ce qu'elle puisse comprendre l'explication. Cette requête est toutefois vivement rejetée par Lorena, qui non seulement y réagit par un désaccord, mais en plus continue à parler en français. Cet exemple montre ainsi l'orientation des participants vers l'établissement, parfois implicite, de possibilités d'usage des langues, et notamment du droit de recourir à la L1 comme langue légitime dans ce contexte.

D'un autre côté, du fait qu'elles sont partagées par les participants (s'agissant des langues habituelles à l'école en-dehors de la classe de langue), ces langues constituent aussi des ressources à l'accomplissement de la tâche (Nussbaum & Unamuno, 2001). L'usage de la L1 sert plusieurs fonctions: réguler l'accomplissement de la tâche (régulation de l'avancement, mais aussi de l'organisation du travail collaboratif), résoudre un problème linguistique, gérer les relations interpersonnelles (p.ex. résoudre un désaccord, gérer un malentendu, traiter de thèmes non-scolaires, etc.). L'exemple suivant provient d'un groupe étant en train de définir ce que l'une des participantes, Natascha, est censée amener comme nourriture à une fête. Peu avant cette séquence, les participantes discutaient des boissons qu'une autre participante, Ebru, pourrait amener à cette fête. Ces deux thèmes se chevauchent dans l'extrait suivant, et les traitements y relatifs sont partiellement gérés en recourant à la L1:

Exemple 10
(WBS Tschu-TG1-181105-gs, 444-461)

```
01   EBR:  [ehm prépare (..) prép[are à manger
02   NAT:                        [AH (.)  je- j'achète
03         tu prépares à m- eh de manger=
04   ANI:  =was isch prépare?
      trad   qu'est que c'est
05   EB?:  s:suchen
      trad   chercher
06         (..)
07   EBR:  [préparer
08   NA?:  [préparer
09   AN?:  suchen
      trad   chercher
10   NAT:  ich suche die einkaufsmittel
      trad   je cherche      les produits "achetables"
11   NA?:  einkaufsmittel?
      trad   produits "achetables"
12   EBR:  lebensmittel
      trad   produits alimentaires
13   ANI:  ah: ebru du muesch säge wieviel es koschtet hät
      trad   ah ebru       tu dois dire            combien ça a coûté
14   NAT:  [AH:?&
```

```
15   EBR:  [°eh°
16   NAT:  &ça fait:,=
17   EBR:  =wart es sch- mini isch no nid fertig (.)(°im fall°)+
      trad   attends c'-          la mienne est pas encore finie          au cas où
18         (2.0)
19   ANI:  et ça, (°eh-° et ça!) (..) ça fait?
20   EBR:  ts nai
      trad      non
21   NAT:  >et ça fait combien<
22   ANI:  et ça=ça f- et ça ça fait (.) [tout
23   EBR:                                [UND, (.) ça,
      trad                                  et
24   ANI:  <et [ça ça] fait tout.>
25   EBR:      [nai]
      trad       non
26   EBR:  >es goht nid?< (.) [et:
      trad    ça va pas
27   ANI:                     [jo >das isch mängmol falsch aber (du;mängmol)
      trad                      ouais mais  ça c'est souvent faux          mais tu
28         saisch es ja anders=et< ça ça fait (.) [tout,
      trad       tu dis ça autrement
```

Au début de cet extrait, une séquence latérale portant sur la compréhension du mot 'préparer' qui est initiée par Anila en L1 ('was isch prépare?', l.4). Une fois la séquence close, Anila revient au thème traité par Ebru en lui faisant savoir, à nouveau en L1, qu'un aspect n'a pas encore été traité (le coût de ses achats de boissons, l.13). Natascha enchaîne alors sur ce même sujet, en initiant une réflexion sur le coût des aliments qu'elle même achète ('ça fait', l.16). Cette entreprise est toutefois interrompue par Ebru qui lui fait savoir que sa séquence thématique est l'objet de la discussion actuelle, car n'étant pas encore terminée. Une séquence consacrée à élaborer un énoncé sur le coût de ces boissons est ensuite entamée, dont la formulation en L2 fait l'objet de négociations (notamment par des tours oppositifs) menées en L1 (cf. tours oppositifs, l.20, 25, 26). Cet exemple illustre ainsi une répartition fonctionnelle de l'usage des langues: le français est utilisé en tant qu'objet disciplinaire devant être traité (ici la formulation d'énoncés en L2) et le suisse-allemand comme langue de régulation de la tâche, permettant de mener un travail métalinguistique sur l'objet disciplinaire, mais également de contrôler les activités réciproques des participants (ce que chacune est censée faire, dire, écrire) et leur coordination (ici la gestion de deux thèmes relevant de la responsabilité de différents participants). L'usage de ces langues reflète ainsi la distinction opérée par Nussbaum & Unamuno (2001) entre le discours académique et le discours régulatif, la L1 étant dans le cas présent spécialisée dans le deuxième type de discours et permettant notamment d'accomplir des choses que les participants ne pourraient faire en langue cible directement. L'usage de la L1 apparaît ainsi comme une dimension constitutive des

interactions dans les travaux en groupes, des apprenants du français L2 de niveau intermédaire.

En somme, l'organisation de l'environnement physique (disposition spatiale et manipulation d'objets) façonne les activités qui s'y déroulent. Elle implique des contraintes sur les possibilités de participation (accès aux objets pertinents, coordination des activités relatives à l'utilisation de ces objets) mais peut également servir de ressource dans la gestion de l'interaction (p.ex. émergence d'une fonction interactionnelle de l'usage du stylo). L'organisation de l'environnement physique est ainsi exploitée à toutes fins pratiques par les participants (Mondada, 2005b), dans leur orientation vers la présence de certains éléments dans l'espace et leurs propriétés physiques (p.ex. la carte comme surface plane sur laquelle l'on peut s'étendre corporellement) ainsi que leur manipulation, et vers la disposition spatiale des objets et des participants. De la même façon, le recours à d'autres langues que la langue cible constitue une dimension de la tâche à organiser au sein du groupe mais également une ressource à l'accomplissement de la tâche, offrant des possibilités de participation supplémentaire (p.ex. des participants qui ne sont pas suffisamment compétents en L2, peuvent recourir à la L1 et participer quand même à la tâche).

3 Dynamiques participatives

La recherche sur le travail en groupe de pairs s'est beaucoup concentrée sur l'efficacité de ce dispositif pédagogique mais n'a prêté que peu d'attention aux dynamiques interactives en jeu dans ces travaux en groupes et la manière dont ces dynamiques agissent sur les processus acquisitionnels (Kumpulainen & Mutanen, 1999). Ces dynamiques affectent pourtant la manière dont la tâche est accomplie (Seedhouse, 2005). Même si la tâche est la même, les dynamiques d'interaction peuvent s'avérer très différentes d'un groupe à l'autre (cf. Hellermann & Pekarek Doehler, à paraître; Pochon-Berger, 2009), voire même l'engagement dans la tâche peut varier d'un individu à un autre au sein du même groupe (cf. Hellermann & Pekarek Doehler, à paraître). La manière dont est interprétée la tâche et la situation (cf. pt. 2 supra), les expertises et les compétences des participants (cf. pt. 2 supra), les relations interpersonnelles, et même la personnalité des individus, sont autant de paramètres qui interviennent dans les dynamiques participatives. L'examen de ces dynamiques permettra de

mieux saisir la manière dont les opportunités de participation se configurent localement, les conditions dans lesquelles elles sont construites et les ressources exploitées à cet effet.

3.1 Gestion des cadres et statuts de participation

Dans notre corpus, les groupes observés sont généralement composés de trois personnes. Sur la totalité des enregistrements à disposition, seuls deux groupes n'ont pas cette caractéristique: il s'agit d'un groupe de deux et d'un groupe de quatre. (Nous ne faisons ici référence qu'aux groupes observés, cela ne signifie bien sûr pas que les autres groupes dans les classes observées sont toujours des groupes de trois). Cette composition des groupes à trois (ou plus) participants rend possible la configuration de multiples cadres de participation (*participation framework*, Goffman, 1981): un cadre impliquant les trois membres de la triade ou un cadre à deux personnes dans lequel le troisième membre n'est pas impliqué. En lien avec ces cadres de participation peuvent émerger différents *statuts de participation* pour ce qui est des participants occupant une position d'auditeur et que Goffman (1981) décrit de la manière suivante:

1) selon qu'ils sont ratifiés ou non (i.e. qui ne sont pas considérés comme faisant partie de l'interaction en cours): *ratified / non-ratified*
2) selon qu'ils écoutent ou non: *listening / non-listening*
3) selon qu'ils sont adressés ou non: *addressed / non-addressed*

En ce qui concerne, le troisième point, il est à préciser que le destinataire (*addressee*) peut être soit unique (un individu seulement), soit multiple où l'ensemble des participants est adressé. Différents cas de figure apparaissent alors: par exemple, le cas du participant ratifié, adressé, mais non-auditeur renvoie typiquement aux situations où l'un des participants est interpellé par le locuteur mais n'y est visiblement pas attentif; ou encore le cas du participant non-ratifié et non-adressé, mais auditeur, illustré par les passages de l'enseignant auprès des groupes où il supervise ce qui est dit au sein du groupe sans pour autant y prendre part. Le statut de participation n'est pas un acquis ou un attribut prédéterminé, mais reflète une orientation des acteurs à un moment donné de l'échange. Ainsi, bien que la conversation fournisse la possibilité de deux positions interactionnelles (auditeur et locuteur); l'organisation de la participation est bien plus complexe que cette binarité. En effet, les statuts de participation se matérialisent par la manière dont les participants exhibent, par leurs actions,

leur orientation vers ces positions d'auditeur/locuteur et leur relation avec différents cadres de participation; ces statuts étant donc projetés à la fois sur autrui et sur soi-même (Goodwin & Heritage, 1990; Goodwin & Goodwin, 2004).

Dans le cas de figure d'un cadre de participation à deux interactants au sein d'un groupe de trois personnes, le troisième participant perd momentanément son statut de *participant adressé* (cf. Goffman, 1981), bien qu'il conserve son statut de *participant ratifié* (c'est-à-dire, légitimement admis comme participant à l'échange). Ce statut de *participant non-adressé* a des incidences sur les droits et obligations que le participant concerné a sur l'interaction en cours: il n'est pas attendu qu'il prenne part à l'échange sans être invité à le faire. Ce type de statut de participation implique un travail interactionnel et discursif plus dense lors d'interventions auto-sélectionnées du fait que le participant non-adressé doit non seulement réintégrer le centre d'attention mais aussi légitimer sa prise de parole non-attendue (cf. chapitre 8).

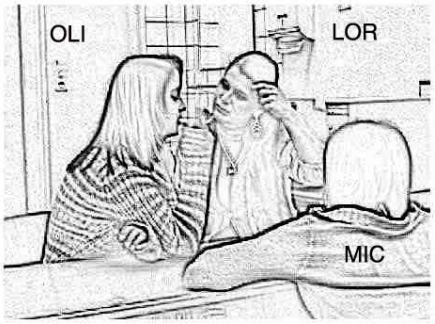
Ces cadres de participation ne sont pas établis une fois pour toutes mais peuvent être reconfigurés localement, étant occasionnés par les enjeux socio-interactionnels de la parole-en-interaction. Ainsi, l'établissement de cadres de participation au sein d'interactions à participants multiples, et notamment la désignation des destinataires du discours, sont opérés par des moyens 'auditifs et visuels' (Goffman, 1981) tels que le regard, l'interpellation verbale par des noms ou des termes d'adresse, le choix du topic ou l'action projetée (Lerner, 2003), le choix de la langue (Mondada, 2004b), le positionnement corporel (Goodwin, 1981; Goodwin, 2007; Goodwin & Goodwin, 2004; Kendon, 1990) et d'autres ressources encore. L'extrait ci-dessous illustre la configuration locale et temporaire d'un cadre de participation à deux (Lorena et Olivia) où Lorena tente d'aider Olivia à résoudre un problème de compréhension, excluant Michelle, la troisième participante, de l'activité en cours:

Exemple 11
(WBS Tschu-TG1-181105-sadj, l.930-960)

```
01  LOR: et toi olivia qu'est-ce que vous fait=
02  OLI: =eh: je préparer* à manger
    lor                   *se tourne vers OLI
03  LOR: une pizza?=
04  OLI: =*de la pizza ehm:
    oli   *se redresse, tend les bras, regarde LOR
05  LOR: avec salami?
06       (..)
07  OLI: non: [prosciutto
08  MIC:      [ou le jambon?*
```

```
    lor                     *regarde MIC
09  OLI: *°prosciutto°
    lor  *ramasse qqch au sol
10  MIC: eh? (.) avec [le jambon.
11  LOR:              [*mais (qu')est-ce qu'il y a prosciutto&
    lor                *revient à la table, regarde OLI
12  LOR: &pour le  pour le* (xx) (le prosciutto)*
    oli                   *regarde LOR
    lor                                    *se tourne vers OLI      #1
13  OLI: *(je porte eh::)=
    oli  *regarde la feuille, se penche en avant et pointe avec son bras
14  LOR: =qu'est-ce qu'il faut *avec la pizza *prosciutto&*
    lor                        *regarde la feuille; pointe dessus       #2
    mic                        *se met en arrière sur la chaise
    lor                                  *fait des cercles sur la feuille
    oli                                                *pose bras à côté
                                                       de la feuille  #3
15      (.)
16  LOR: *qu'est-ce qu'il porte la pizza pr- prosciutto.
    lor  n*refait des cercles sur la feuille
17      (.)
18  LOR: hein?
19      (.)
20  LOR: &qu'est-ce qu'il po:rte [le prosciutto.
21  MIC:                         [des champignons?=
22  OLI: =non-=
23  LOR: =nei-
     trad    non
24  MIC: ou le: [anana:s (.)&
25  LOR:        [(on achète [des:)
26  MIC:                    [&*ou des bananes?
    mic                       *se rapproche de la table                #4
27  LOR: *et ehm: [°(x)°
    lor  *se tourne vers OLI et lui touche l'épaule
28  MI?:          [bananes?
29  LOR: *du jambon: [(.)&
    oli  *regarde LOR
30  OLI:             [°teig wi seisch?°
     trad                 comment tu dis pâte à gâteau
31  LOR: &du jambon:
32  MIC: des *teig
     trad    pâte à gâteau
               *LOR et OLI regardent MIC
33      ((les trois filles rient))
34  OLI: *le teig
     trad       pâte
    oli  *recule et retire son bras
35  LOR: des jambons et des: chäs
     trad                        fromage
36      ((les trois filles rient))
37  MIC: le: le foulard?* [nei:
     trad                  non
    lor                *regarde MIC
38  LOR:                  [nei- non (.) fromage=
     trad                   non
39  OLI: =*fromage=
    oli   *regarde Michelle et pointe avec l'index
```

```
40  LOR: =*[fromage *on achète- maintenant
    lor   *regarde OLI
    lor             *regarde la feuille
41  MIC:   [ebe fromage foulard c'est (xx)
     trad      justement
```



#1

#2

#3

#4

Alors qu'Olivia semble rencontrer des difficultés à élaborer sa réponse à la question initiale de Lorena, Lorena tente de la guider, de clarifier la question au moyen de plusieurs reformulations de sa question (l.11-12 ; 14; 16; 20). Initiant ainsi visiblement une action spécifiquement destinée à Olivia, Lorena se tourne vers elle et se rapproche physiquement d'elle (cf. #1), ce qui est ratifié par le rapprochement corporel réciproque d'Olivia. Suite aux hésitations d'Olivia dans sa réponse (l.13), Lorena prend l'une des feuilles et y esquisse des cercles, ayant ainsi recours à d'autres ressources sémiotiques en guise d'étayage. La proximité physique des deux participantes et leur attention conjointe sur la feuille de consigne et les actions qui y sont menées instaure un nouveau cadre de participation dont Michelle ne fait pas partie. Elle se désengage du cadre de participation initial à trois par un retrait physique de l'espace interactionnel partagé (l.14, cf. #2) au moment où Lorena prend la feuille. Michelle réintègre plus tard elle-même l'espace interactionnel en se rapprochant à nouveau de la table (l.26; cf. #4). Mais alors qu'elle fait cela, Lorena touche l'épaule d'Olivia, partageant ainsi une proximité physique privilégiée avec Olivia, ce qui accentue l'exclusion de Michelle de ce cadre de participation. Enfin, Olivia pose le bras sur le côté de la feuille (cf. #3), bloquant l'accès visuel de Michelle à l'espace physique où se déroulent les actions pertinentes à

l'activité en cours, ce qui empêche sa participation. Depuis le début de l'extrait, les contributions de Michelle (cf. l.8; 10; 21; 24; 26) ne font l'objet que d'une ratification minimale de la part de ses camarades (cf. coup d'œil de Lorena, l.8), voire même pas de ratification du tout. Ces différents indices (manque de réaction des personnes adressées par Michelle et réarrangements corporels) semblent indiquer une exclusion momentanée de Michelle de l'activité en cours. Dans cet exemple, Michelle occupe une position de participante ratifiée mais non-adressée comme destinataire du discours qui progresse entre Lorena et Olivia.

Ainsi, dans le fait que se configurent des cadres de participation différenciés à l'intérieur de ces petits groupes, on observe l'émergence de statuts de participation de différente nature. Ces statuts sont temporaires, dans la mesure où un statut n'est pas attribué une fois pour toutes à l'un des participants, mais que les participants s'orientent à un moment donné de l'interaction vers l'émergence d'un certain statut et que leurs pratiques interactives rendent compte de cette orientation. Ainsi les statuts de participation émergent au fur et à mesure de l'échange verbal, des besoins et des enjeux communicatifs locaux des participants. Les opportunités de participation se trouvent par conséquent ancrées dans ces reconfigurations locales des statuts de participation des différents membres et la coexistence de différents cadres de participation.

3.2 Différentes logiques communicatives

Lorsque l'on compare les groupes, force est de constater des *logiques communicatives* très différentes, et cela, bien que la tâche soit identique. Ainsi, on observe parfois une gestion de la tâche sous forme de questions-réponses reproduisant le schéma typique des interactions avec l'enseignant, ou une gestion sous forme de processus de co-construction du discours (au moyen de complétions syntaxiques, hétéro-corrections, etc.). La compréhension située que les membres du groupe ont de la situation, leur réappropriation unique des conditions et des ressources de la tâche (cf. pt. 2.2 supra), se matérialise en des modalités particulières d'accomplissement de la tâche et des formes de participation y relatives (cf. Mori, 2002; Pochon-Berger, 2009).

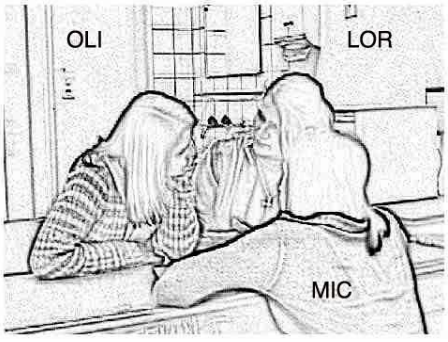
Afin d'illustrer la logique communicative sous-jacente aux pratiques interactives des participants, nous allons comparer deux groupes (A et B), tous deux composés de trois filles, effectuant la même tâche (sur le thème de l'organisation d'une fête) au même moment. Dans l'extrait ci-dessous, le groupe A (Lorena, Michelle et Olivia) discute de différents aspects

organisationnels: l'argent à disposition pour acheter le cadeau, la nourriture et les boissons à acheter, la musique à apporter, etc. (Rappelons que la consigne est de *discuter* en français, tout en ayant la possibilité de prendre des notes de leurs décisions de groupe en vue de la présentation devant la classe à la fin de la leçon):

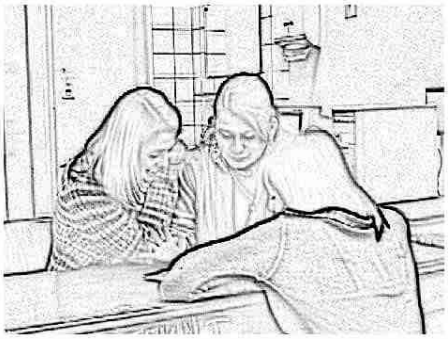
Exemple 12: "Groupe A"
(WBS Tschu-TG1-181105-sadj, l.257-288)

```
        ((les trois regardent la feuille de consignes))
01 LOR: combien d'argent est-ce que nous- on a? (.) (hm) j'ai:
02      cinquante francs. et vous?*
   lor                             *regarde MIC
03      (..)
04 MIC: *je(a) (.) aussi cinquante francs
   mic  *tourne la tete vers LOR
05 LOR: ah es isch *(ce [sont) cent francs
    trad     ah c'est
   lor              * se tourne vers OLI                                  #1
06 MIC:                  [cent francs
07 LOR: et toi?
08 OLI: trois francs
09 LOR: *+trois francs? ((en riant))+ (.) +oh cent trois francs+&
   lor  *regarde MIC
10 LOR: &((rires)) *(x) (on a) pour (.) pour mm: (.) pour eh achète&
                   *tout le monde regarde la feuille                     #2
11 LOR: &le cadeau, (.) de: boisson e:t de: regarde la musique (.)
12      *est-[ce que&
   lor  *agite la main au-desssus de la feuille
13 MIC       [(mais; est-)
14 LOR: &on porte la musique* de hi[p hop?&
   lor                       *regarde MIC                                #3
   oli                       *regarde MIC
15 MIC:                             [est-ce-
16 LOR: &o de: *classique o: hip hop*
   oli         *regarde LOR
   oli                               *regarde MIC
17 MIC: ah de hip hop=
18 OLI: =hip ho[p *et::]&
   oli            *regarde LOR
19 LOR:        [hip hop]*
   mic                  *tourne tête en direction de la feuille
20 OLI: &*rap?
   Lor   *regarde OLI
21 LOR: *rap hip hop. okay* .h je porte la musique de hi[p hop
   lor  *regarde la feuille
   oli                    *regarde la feuille
22 MIC:                                                  [mais qu'est-ce que&
23 OLI:                                                  [*(de eminem)&
   oli                                                    *se tourne vers LOR
24 MIC: [eh- (.)&
25 OLI: [(et)
26 MIC:  [(eh ebe)(.) ehm: et qu'est-ce que ave- ehm:
    trad       euh justement
27 OLI:  [(isch egal)*
```

trad c'est égal
oli **regarde la feuille*
28 MIC: (.) de mange. (.) qui porte le mange&=
29 LOR: =[ehm olivia (est-ce que tu-)]
30 MIC: &[qui- (veut) qui ACHet]e(r) de mange.



#1


#2

#3

Dans ce groupe, l'élaboration des contenus informationnels est menée au moyen d'une organisation en paires adjacentes, suivie d'un tour de clôture de la séquence (*sequence closing third*, Schegloff, 2007): l'une des participantes pose des questions (l.1-2, 11, 14, 22, 26, 28-30), auxquelles répondent les membres du groupe (l.5 et 9; 18 et 19), ces réponses sont ensuite ratifiées par la participante ayant initié la séquence (l.6 et 10; 20). L'élaboration des contenus est donc accomplie collectivement. La participation des membres ne repose pas uniquement sur des initiatives spontanées, mais elle est sollicitée explicitement au moyen de 1ères parties de paires adjacentes qui créent une attente pour une réaction de la part des co-participants. Les hétéro-sélections (par interpellation verbale de son interlocuteur et orientation corporelle vers celui-ci, l.2; 7; 29) a cette même fonction d'impliquer explicitement autrui dans la construction du discours. L'organisation en paires adjacentes permet également de gérer la progression de la tâche: les différents points de l'agenda thématique de la consigne sont introduits au moyen de questions qui reprennent partiellement ou entièrement la formulation de la feuille de consignes. Les paires adjacentes établissent donc des frontières reconnaissables pour les différentes sous-tâches à traiter. L'organisation

en paires adjacente permet ainsi non seulement de négocier les contenus informationnels de manière collective, mais également de structurer l'accomplissement de la tâche.

De plus, cet extrait témoigne d'une dynamique interactionnelle dense: les changements de locuteurs sont fréquents et rapides comme l'indiquent les nombreux chevauchements (l.5-6; 12-13; 14-15; 18-19; 21-23; 24-25; 26-27; 29-30) et les enchaînements rapides (l.17-18; 28-29). Les participantes passent relativement rapidement d'un thème à un autre. Enfin, on observe une absence de travail explicite sur les formes et les structures grammaticales, de même que du recours à la L1. Les participantes ne semblent ainsi pas accorder beaucoup d'importance à l'exactitude des formes employées, privilégiant la construction du sens plutôt que la négociation des formes. Il est à noter que bien qu'ayant des feuilles de consignes à disposition vers lesquelles les participants peuvent s'orienter (cf. #2, l'échange se déroule essentiellement en face-à-face (cf. #1 et 3). Nous avons vu précédemment (cf. pt. 3.2), que le face-à-face n'est pas une condition *sine qua non* pour la coordination des activités discursives des participants, mais qu'il existe bien d'autres possibilités de configurer l'échange verbal, notamment par une accessibilité 'audible' des activités des participants.

En somme, le système d'échange (organisation en paires adjacentes) dans ce groupe reflète d'une certaine manière le schéma des séquences IRE, prototypique des interactions en classe entière. Dans cette perspective, le rôle de Lorena est intéressant: c'est elle qui gère essentiellement l'avancement de la tâche en introduisant les différents points à traiter, elle ratifie ou évalue (en général positivement) les contributions des ses partenaires, enfin, elle recourt (plus que les autres) à des techniques d'allocation de la parole (hétéro-sélection, l.8; 30); c'est elle aussi qui distribue la responsabilité des sous-tâches au sein du groupe. D'une certaine manière, son rôle de meneuse du groupe reproduit le rôle de l'enseignant face à la classe.

Le groupe B, composé également de trois filles (Anila, Ebru et Natascha), est engagé dans la même tâche que le groupe de l'exemple précédent. Néanmoins, l'extrait montre une interprétation par les participantes des modalités d'accomplissement de la tâche très différente. Cette interprétation a un impact sur les pratiques interactionnelles[12]:

[12] cf. Pochon-Berger (2009) pour une comparaison des dynamiques interactionnelles de ces deux groupes dans cette tâche sur la base d'autres extraits d'interaction.

Exemple 13: "Groupe B"
(WBS Tschu-TG1-181105-gs, l.1041-1078)

```
        ((ANI et NAT en position d'écrire))
01 ANI: (°et moi°) j'ai?* (.) */ʃœ/: (gell) (nid)  /ʒœ/:  /ʃœ/:*
    trad                                  hein dis pas
   ebr                    *se tourne vers sa feuille
   ani                          *tourne tête légèrement vers EBR
   ebr                                                        *reg.ANI
02 EBR: /ʒœ/:
03 ANI: /ʃœ/:* j'achète- ich mach- ich kauf ja nid musik
    trad                       je fais  ben j'achète pas de musique
   ebr       *écrit qqch sur sa feuille
04      (1.8)
05 ANI: >okay w[eisch was<
    trad      okay tu sais quoi
06 EBR:        [*ich habe*
    trad            j'ai
   ebr           *se tourne vers ANI
   nat                    *arrête d'écrire
07      (1.0)
08 ANI: j'ai fait (.) >j'ai fait *(ich mache) [musik<
    trad                                  je fais de la musique
   ebr                              *regarde sa feuille
09 NAT:                                          [j'ai faire] DE-
10      de la mu[sique*
   nat                *se remet à écrire
11 ANI:         [nei j'ai organisé* (.) <°°j'ai organisé°°> (.)
    trad            non
   ani                              *écrit
12      °eh: la musique. (.) la musique°
13      (0.8)
14 ANI: COMME HIP HOP?
15      (2.8)
16 ANI: *°hip hop°=
   ani  *écrit
17 NAT: et house
18      (1.9)
19 ANI: et house
20      (1.9)
21 ANI: (°house°)*
   ani           *se redresse
22 EBR: *(wie schriibt me house)*
    trad      comment on écrit house
   ebr  *regarde la feuille d'Anila
   nat                          *regarde EBR
23 ANI: °house°
24      (2.8)*
   ebr       *se redresse
25 ANI: eh c- ça me [coûte
26 EBR:             [COmment](on) écrit (.) (/hus/) ((petit rire))
27 ANI: >*et moi j'ai organisé la musique comme< (.) hiphop et- house&
   ani   *lisant ses notes
   ebr   *regarde sa feuille
28 ANI: &ça- ça me coûte >nüt*=es koschtet nüt=aber denn&
    trad                        rien ça coûte rien   mais alors
   ani                           *geste horizontal avec les deux mains
```

29 ANI: &han ich keini (xx)
trad je n'ai pas (xxx)
30 *(..)
ebr **regarde ANI*

Contrairement au précédent, ce groupe est engagé dans une activité d'écriture. Alors que la conception initiale de la tâche par l'enseignant visait la *discussion en L2*, les participants redéfinissent les modalités d'accomplissement de la tâche tout autrement et se focalisent sur l'inscription sur papier de leurs décisions au fur et à mesure de l'avancement de la tâche. L'élaboration des contenus est accomplie par une formulation progressive et conjointe de bribes discursives qui se suivent les unes après les autres pour former un énoncé syntaxiquement complet. Le système d'échange reflète ainsi une logique phrastique: préformulation du discours avant l'acte d'inscription (l.1; 3; 8; 11), complétions syntaxiques (l.14-17), orientation vers le caractère correct ou approprié de la forme de l'énoncé (cf. hétéro-corrections, l.3; 9-10; commentaires métalinguistiques, l.22, 26). Par ailleurs, chaque bribe est potentiellement soumise à négociation de la part des co-participants: ratification (par répétition par exemple, l.16; 21), propositions d'alternative ou corrections (l.8; 9; 11). L'usage fréquent de la L1 dans cet extrait semble indiquer que les participants s'orientent vers la L2 en tant qu'objet disciplinaire et non comme moyen de communication. La L2 représente le 'produit final' des négociations, alors que la L1 assume une fonction métadiscursive visant à réguler l'interaction (cf. marqueur de désaccord 'nei', *non*, l.11), le travail de formulation en L2 (l.3; 28-29) et d'écriture (l.22).

L'échange qui se déroule dans ce groupe est moins dynamique sur le plan interactionnel que le groupe précédent: le rythme est plus lent comme l'indiquent les nombreuses pauses de plus d'une seconde (l.4; 7; 15; 18; 20; 24) qui résultent de l'acte d'inscription, lequel ralentit le processus de verbalisation. De plus, alors que ces deux extraits ont une durée presque identique (47 secondes pour le groupe A et 51 secondes pour le groupe B), le matériel thématique traité dans le groupe B est plus restreint: le deuxième extrait porte essentiellement sur un thème (la musique à amener à la fête), alors que dans le premier sont traités plusieurs thèmes (le budget à disposition, la musique à amener ainsi que la nourriture). Ce constat peut

s'expliquer par le fait que l'activité d'écriture collective[13] et l'orientation vers l'exactitude des formes impose une stagnation au niveau informationnel et donc un ralentissement de l'avancement dans l'agenda thématique de la tâche. Les pratiques discursives qui s'observent dans ce groupe sont ainsi formatées par l'activité d'écriture: formatage au niveau de la dynamique interactionnelle (rythme, co-constructions syntaxiques, etc.) et formatage au niveau de la structuration formelle de l'énoncé (construction grammaticale de la phrase et orientation vers l'exactitude des formes).

Ces différentes logiques communicatives instaurent des modalités de participation spécifiques dans chaque groupe. Ainsi, dans le groupe A (Lorena, Michelle et Olivia), les possibilités de contribution se trouvent aux différentes positions séquentielles de cette organisation en paires adjacentes: soit l'ouverture d'une nouvelle séquence après la clôture de la séquence précédente (la question de Michelle aux lignes 22, 26, 28-30 est placée juste après un *sequence closing third* produit par Lorena qui clôt la séquence initiée par sa question sur le choix de la musique, notamment au moyen du marqueur discursif *okay*, l.21), soit la deuxième partie de la paire adjacente (la réponse à la question). Cet endroit séquentiel est également propice pour un autre type d'activité: proposer un candidat alternatif aux contenus informationnels déjà traités, comme c'est le cas avec les suggestions d'Olivia (l.20; 23). Celui-ci fait alors également l'objet d'une ratification de la part des co-participants (l.21), ou au contraire d'un rejet. Dans le groupe B (Anila, Ebru et Natascha), l'écriture fonctionne comme instrument de médiation de la formulation d'un discours en L2 (cf. Steinbach Kohler, en prép.). Dans cette perspective, les possibilités de participation émergent dans le processus même de verbalisation d'une unité grammaticalement complète: proposition de bribes s'articulant syntaxiquement au discours en cours (complétions syntaxiques: cf. p.ex. Natascha, l.17), mouvements de correction et de ratification (par des répétitions essentiellement). Les points potentiels de participation s'inscrivent ainsi dans cette logique phrastique.

[13] A ce sujet, Pekarek Doehler & Steinbach Kohler (à paraître) ont observé que l'acte d'écriture à la suite d'une négociation de forme ou de structure linguistique entérine le candidat accepté de tous les membres du groupe; l'écriture constituant dans le contexte scolaire une forme typique de légitimation.

Les pratiques interactionnelles, et par là même les modalités de participation, sont ainsi liées aux aspects de la tâche vers lesquels les participants s'orientent. Ainsi, dans le deuxième groupe, on trouve beaucoup de micro-contextes d'attention portée aux aspects formels, alors que ceux-ci sont plutôt rares dans le premier groupe. Mais les moments de focalisation sur une forme linguistique dépasse le simple besoin d'assurer une intercompréhension qui est menacée par des moyens linguistiques limités en L2 (comme cela a souvent été démontré pour les conversations exolingues, cf. p.ex. Brouwer, 2004; De Pietro, Matthey & Py, 1989; Mazeland & Zaman-Zadeh, 2004). En fait, l'orientation des participants du deuxième groupe vers l'inscription des contenus élaborés rend pertinent le travail sur les formes. Le fait de fixer des contenus sur une feuille de papier fait émerger une attention particulière à leur caractère grammaticalement correct. Le premier groupe par contre étant en situant de face-à-face interactionnel, orienté vers une activité de *discussion*, cet aspect n'est pas pertinent dans l'accomplissement de la tâche. Ainsi, la tâche est appropriée différemment par ces deux groupes dans ce contexte spécifique – ce qui ne signifie pas que ces logiques communicatives se présentent de la même façon pour ces groupes lors d'autres travaux en groupes. Les modalités de participation, et donc les opportunités de participation, doivent ainsi être resituées dans la logique communicative plus globale découlant de l'accomplissement pratique de la tâche et des modes uniques de fonctionnement du groupe.

3.3 Profils participatifs des individus

Hormis des logiques communicatives propres aux groupes, l'observation des interactions en petits groupes fait également apparaître des modes de participation propres aux individus. Ceux-ci peuvent être placés sur un continuum en fonction du degré d'engagement dans l'interaction et dans la tâche, les deux pôles étant alors un *engagement minimal* d'un côté et un *engagement maximal* de l'autre. Dans le cas de l'engagement maximal, le participant fait preuve d'initiative dans la gestion de la tâche (prise en charge de son exécution), d'implication dans la gestion de l'interaction (p.ex. prise de parole auto-sélectionnée, initiation de nouvelles séquences, etc.), et prend part à la négociation et l'élaboration des contenus (proposition de nouveaux contenus, réaction aux propositions des co-participants et élaboration des contenus introduits), manifeste son expertise (linguistique, thématique, procédurale, etc.) et cherche à surmonter des obstacles communicatifs. Pour ce qui est de l'engagement minimal, l'activité du participant est beaucoup moins présente et remarquable

au sein de l'échange. Etant plutôt en position d'observateur[14] la majeure partie du temps, son activité discursive se limite à contribuer lorsqu'il est sollicité par les co-participants ou lors d'actions collectives. En retrait, et donc en marge de l'attention conjointe, le risque est pour le participant concerné de se retrouver exclu du cadre de participation, voire de ne pas pouvoir tirer un profit acquisitionnel quelconque de la situation. Ce continuum est inspiré des concepts de *participation périphérique* et *participation centrale*, énoncés par Lave et Wenger (1991). Ces concepts font référence à une trajectoire développementale dans le temps de la compétence d'un participant-novice à devenir membre d'une communauté de pratiques (cf. pt. 1.3 du chapitre 3); dans le cas présent, les déplacements sur ce continuum ne reflètent pas forcément un développement dans le temps, mais illustrent différentes façons d'interagir en fonction des circonstances locales de l'échange.

Ces modes de participation ne sont pas figés une fois pour toutes, mais évoluent en fonction de paramètres divers tels que les constellations interpersonnelles, la présence d'un expert, le degré d'expertise, etc. On observera ainsi des transformations d'un travail de groupe à un autre. Les deux extraits qui vont suivre illustrent la manière dont un individu, Olivia, participe à l'interaction lors de deux tâches différentes, avec des camarades différents à chaque fois. Dans la première séquence, le mode de participation d'Olivia se traduit par un engagement minimal:

Exemple 14
(WBS Tschu-TG1-181105-sadj, l.998-1024)

```
01   MIC: MAIS: qu'est-ce que- (.) qu'est-ce que- (.) zusammen combien.
          trad                                              ensemble
02   OLI: eh:
03   LOR: cent- deux cent francs.
04   MIC: MAIS- (..) mais le- le[: boisson.
05   OLI:                       [ah ja:
          trad                    ah oui
```

[14] Il a été démontré dans la littérature qu'un participant silencieux n'est pas forcément un participant qui ne prête pas attention à l'échange. En effet, il existe ainsi de nombreuses façon de démontrer sa participation de façon non-verbale, par exemple par la position de son corps, les gestes ou le regard (Goodwin, 2007; sur la participation en classe: Koole, 2007; Mortensen, 2008; Sahlström, 1999). Néanmoins, la forme d'engagement dont il est question ici est un engagement sur le plan verbal. La notion d'observateur paraît rendre compte au mieux cette distinction, dans la mesure où le participant exhibe une attention à l'échange en cours, mais n'y contribue pas verbalement.

```
06   LOR: le boisson [la cola ou&
07   MIC:            [cola&
08   LOR: &[le iis tee.
          trad        thé froid
09   MIC: &[non pops] (boto)[eh
10   LOR:                   [est-ce qu'on peut [qu'est-ce qu'on prend.
11   MIC:                                      [cola et iis tee.
          trad                                                thé froid
12   LOR: cola et iis tee [combien de&
          trad           thé froid
13   MIC:                 [olivia?
14   LOR: &combien est-ce qu'on: qu'est-ce- est-ce que ehm cola.
15   OLI: (xx)
16   MIC: c'est:: deux francs cinq
17   LOR: =un litre
18        (..)
19   MIC: deux francs cinq (jo)
          trad                  ouais
20   ?:   ((rires))
21   LOR: deux francs- dix francs cinquante et le iis tee?
          trad                                        thé froid
22   MIC: aussi?
23        (...)
24   MIC: je pense.
25        (3.0)
```

Dans cet extrait (représentatif de l'échange entier qui se déroule sur 30 minutes) du premier travail en groupe enregistré (TG1), le temps de parole est essentiellement occupé par Michelle et Lorena qui négocient et élaborent les contenus. Les interventions d'Olivia par contre sont minimales: un marqueur d'hésitation ('eh:', l.2), un *change-of-state token* (Heritage, 1984b; 'ah ja', *ah oui*, l.5) et puis une production courte difficilement audible (l.15) lorsqu'elle est interpellée par Michelle (l.13).

De manière générale, dans ce premier travail en groupe, Olivia ne prend pas très souvent la parole en comparaison de ses camarades. Elle ne prend pas du tout en charge la gestion des contenus, la gestion des tours de parole ni la gestion de l'accomplissement de la tâche. Les quelques rares occurrences (qui n'apparaissent pas dans l'extrait ci-dessus) où elle tente de clarifier les modalités d'accomplissement de la tâche sont effectuées en L1. Ses rares actions initiatives sont de l'ordre d'un déclenchement d'une réparation ou encore d'une contre-proposition d'un contenu. Ses contributions se limitent aux moments où elle est hétéro-sélectionnée par ses partenaires ou par un expert (l'enseignant ou l'assistant) ainsi que les moments d'action collective (p.ex. rires collectifs, ratification collective d'un candidat proposé, recherche collective d'un candidat lexical). Sa faible implication dans l'accomplissement de la tâche est d'ailleurs thématisée à plusieurs reprises où elle exprime

son manque de compréhension ('ich tschecks nid', *je pige pas*, l.188 et 763 dans la transcription de référence), suite au reproche de l'une de ses partenaires ou pour exprimer sa difficulté à faire ce qui est demandé.

L'extrait suivant illustre un mode participation plus actif de cette même personne dans la tâche et dans l'interaction. La séquence provient d'un travail en groupe ayant lieu environs 6 mois plus tard, à la fin de l'année, où Olivia se trouve dans un autre groupe avec deux garçons (Aurélien et Raul):

Exemple 15
(WBS Tschu-TG3-210606-gr6, l.86-115)

```
01   OLI: [aso    ]
     trad   alors
02   AUR: das (.) [(h)x;ding)(h)
     trad   le          (x chose)
03   OLI:         [sie nehmen °vous prenez,° ehm
     trad              vous prenez
04   AUR: jo wart=wart=wa[rt
     trad   ouais attend attend attend
05   OLI:                [*was heisst tram?=train:?
     trad                    qu'est-ce que ça veut dire tram
     oli                     *se tourne vers AUR
06        (..)
07   OLI: la train-=le train? (°le- non:°)=
08   AUR: =le t(h)ra(in;m=°°le t(h)ra(in-;m-)(h)(h)°°
09   RAU: [°jo tra(m)°
     trad   ben tram
10   OLI: [*WAS HEISST TRAM
     trad   comment on dit tram
     oli   *regarde ASS
11   ASS: °le tram°
12   AU?: °tr[am°
13   ASS:    [LE TRA[M
14   OLI:           [LE TRAM?
15   ASS: mhm?
16        (..)
17   OLI: .h ehm was heisst >vierzäh<
     trad    ehm comment on dit quatorze
18        (1.0)
19   RAU: quator(ze)
20   OLI: quator
21        (2.3)
22   OLI: <°°vous (.) prenez (°°°le tram°°°)> pren[ez (..) le tram]°°
23   RAU:                                        [EH::::::::: :::]
24   OLI: °quator(ze)°,
25   RA?: >(OHA MA[NN)<
     trad  ouh la mon dieu
26   OLI:         [°jusqu['à,°&
27   RAU:                 [OH HALT=>(i)ch muess vo do obe bis
     trad                   oh attend je dois de là-haut jusque
```

```
28          do unt[e<
       trad    là en-bas
29    OLI:        [°sankt jak[ob,°
30    RAU:        [aso
       trad         alors
31          (2.0)
```

Cette fois-ci c'est Olivia qui initie la tâche à proprement parler avec le marqueur discursif 'aso' (*alors*, l.1) – c'est d'ailleurs aussi elle qui a réparti les responsabilités dans la phase de préparatoire de la tâche ('wär nimmt was', *qui prend quoi*, l.70 dans la transcription de référence). Elle se lance la première dans l'élaboration des contenus (dans le premier travail en groupe, elle était la dernière) et dans leur formulation en L2, ce qui débouche sur quelques séquences de recherche lexicale (l.5-8 ; 10-15 ;17-20). Par la suite, bien qu'une grande partie de l'interaction se déroule en L1, Olivia négocie avec les autres les contenus de la partie dont elle responsable, mais elle intervient également dans l'élaboration des contenus des parties sous la responsabilité de ses camarades. D'autre part, elle s'engage de sa propre initiative dans la formulation en L2 et fournit de l'aide lexico-grammaticale à ses partenaires. Olivia fait donc preuve d'un engagement accru dans l'interaction et dans l'accomplissement de la tâche. Sa production verbale en L2 se voit augmentée par rapport au premier travail en groupe. Il serait cependant un peu hatif de conclure que ce passage d'un engagement minimal à un engagement accru est le résultat d'un développement de sa compétence en L2 qui se serait produit dans l'intervalle entre les deux enregistrements. En, effet, d'autres paramètres peuvent en expliquer la raison. Les deux séquences présentent notamment des constellations d'individus différentes. Autrement dit, Olivia n'interagit pas avec les mêmes personnes. Cela peut avoir un effet sur la dynamique de groupe et sur le mode de participation de chaque élève.

Le mode de participation peut également varier à l'intérieur d'un même travail en groupe, en fonction de la présence de l'expert par exemple. Prenons l'exemple de Michelle dans le travail en groupe dont le thème est l'explication d'un itinéraire (TG3). Le début de cette tâche porte sur l'élaboration de différents segments d'un itinéraire afin de préparer les contenus du jeu de rôles qui se déroulera dans la deuxième partie de la tâche. Dans cette phase de préparation, Michelle prend part au travail collectif d'identification de points pertinents sur la carte, négociation des contenus informationnels (notamment par des marques de désaccord) et de la formulation en L2. Elle prend l'initiative de s'exercer sur l'une des parties élaborées en souhaitant procéder seule à la formulation d'une seule traite du segment concerné. Dans la deuxième partie de la tâche, lorsque l'expert est présent, elle reste beaucoup plus silencieuse

et en retrait, laissant les deux autres participantes (Ebru et Serife) fournir les segments d'itinéraires à l'expert et puis interagir avec elle. Lorsqu'il s'agit de 'sa' partie, elle reçoit de l'aide de la part d'Ebru et Serife suite à des hésitations. Par ailleurs, elle ne répond pas aux questions de l'expert qui invitent à un développement thématique (description des endroits mentionnés, etc.) et qui sont ouvertes aux membres du groupe de manière indifférenciée. Ebru et Serife y répondent d'ailleurs souvent de manière collective (en se complétant ou se ratifiant mutuellement).

En somme, les modes de participation varient sur le plan individuel, que ce soit d'un groupe à un autre, ou au cours d'un même travail lorsque le format d'interaction change. Les raisons de cette variation peuvent être multiples (constellation interpersonnelles dans le groupe, routinisation de cette pratique du travail en groupe, développement de la compétence en L2, meilleure compréhension de la tâche, etc.), mais ne font pas l'objet d'une analyse dans le cadre de cette recherche. Néanmoins, l'observation de cette variation souligne le caractère hautement contextuel de l'activité participative des élèves, ce qui peut rendre toute généralisation sur un développement éventuel difficile.

3.4 Interagir avec un expert: une configuration participative particulière

La présence (ponctuelle) d'un expert interagissant avec le groupe d'apprenants constitue une configuration participative particulière qu'il est intéressant de détailler, car ces séquences sont fréquentes dans les données examinées. Comme cela est habituellement le cas lors de travaux en groupes, l'enseignant circule au sein de la classe et s'approche des différents groupes afin de juger de l'avancement de la tâche et de répondre aux questions éventuelles. Par ailleurs, le corpus utilisé dans cette recherche a cela de particulier qu'un membre de l'équipe de recherche a pris une part active dans la supervision des travaux en groupes, circulant d'un groupe à l'autre de manière similaire à l'enseignant (cf. chapitre 6). Bien que le rôle respectif de l'enseignant et du chercheur, fonctionnant comme son assistant, n'est pas le même sur le plan institutionnel, les élèves s'orientent vers eux deux en tant qu'experts de la tâche et de langue cible: ils sollicitent leur aide lorsqu'ils rencontrent un problème au cours de la tâche et ils exécutent des rapports de leur avancement dans la tâche. Dans ces séquences se négocient donc différents aspects sur lesquels reposent l'accomplissement pratique de la tâche: clarification des consignes et des modalités d'accomplissement de la tâche, travail sur les

formes linguistiques, évaluation de la progression dans la tâche, etc. L'interaction avec un expert fait ainsi partie intégrante de l'écologie du travail en groupe.

La présence ponctuelle d'un expert adulte implique des formes de participation qui sont différentes à la fois de celles en classe entière et de celles en groupe de pairs. Avec l'expert, les élèves font preuve d'un engagement particulier (peut-être parce qu'ils sont plus sujets à évaluation dans un tel contexte de proximité). Ainsi, la présence d'un expert donne lieu à une nouvelle dynamique participative où les élèves prennent part plus activement à l'échange comme on peut l'observer en particulier dans le comportement d'Anila dans l'exemple suivant:

Exemple 16
(WBS Tschu-TG1-181105-gs, l.769-801)

```
01   ENS: et maintenant pour manger hein? *qui va
     ani                                  *pointe vers NAT
02        (.) s'occuper [du manger. alors
03   ANI:               [°natascha°
04   ENS: natascha. (quoi;toi) pour manger. (.) qu'est-ce qu'on va apporter?
05        ähm c'est d- pouvoir le dire äh qu'est-ce qu'on va s-
06        ache[ter comme manger.&
07   EBR:     [ah ja
     trad       ah oui
08   ENS: [hum?
09   ENR: [*pour manger j/e/ achète [(x)
     ebr   *regarde NAT
10   NAT:                           [ah jo
     trad                             ah oui
11        ((les filles s'orientent vers leurs feuilles))
12   ENS: (xxx vous n'ecrivez pas tous xxxx)
13   ANI: comme spaghettis
14   ENS: des spaghettis=>vous voulez faire la cuisine?<
15   ANI: äh-=
16   ENS: =discutez si vous [vous voulez faire
17   ANI:                   [mais nous allons à une- à une  fête
18   ENS: vous allez à une fête alors <on apporte pas- (.) des choses
19        à faire  mais déjà préparées>
20   EB?: +ehe ((acquiecement))+
21   ENS: vous faites des: spaghettis à la maison et vous les apportez,=
22   EBR: =[non non
23   ANI: =[non non
24   ENS: (d'accord) une salade vous pouvez préparer à la maison.
25   ANI: °(des) pralinés pour dessert°
26   ENS: comment?
27   ANI: (des) pralinés pour dessert
28   ENS: une crème de chocolat une mousse au chocolat (.)
29        des choses de dessert=
30   ANI: =et moi j'ai organisé des- ehm (.)[la musique
31   EBR:                                  [musique
32   ENS: la musique (.) oui
```

```
33        (1.5)
34   EBR: °okay°
35        ((ENS s'en va))
```

Dans cet extrait, l'enseignante, qui a été interpellée par le groupe plus tôt (avant le début de l'extrait), aide le groupe à trouver des idées de nourriture qu'elles peuvent amener à la fête. On observe au début de l'extrait une séquence de question-réponse initiée par l'enseignante à la ligne 4. Par la suite (dès la ligne 14) cependant, l'échange se déroule plutôt sous forme de négociation où l'enseignante et les élèves élaborent conjointement les contenus faisant avancer la tâche, établissant ainsi une relation de symétrie entre les parties (enseignante et élèves). Dans cette deuxième partie de l'échange, les contributions des élèves, dont notamment Anila, sont spontanées (i.e. ne sont pas élicitées par autrui): expressions de désaccord (l. 15-17 ; 22-23), introductions de nouveaux contenus (l.13, 25), changement de thème (l.30). Il est à noter que quelques prises de parole sont réalisées en chevauchement avec les tours de parole de l'enseignant (l.7; 17) ou par enchaînement rapide (l.21-23 ; 29-30), témoignant d'une dynamique interactionnelle plus dense que lors des échanges en classe entière (où il est en effet très rare de trouver de tels enchaînements sur le discours de l'enseignant).

Les différences entre les mécanismes interactionnels des échanges avec l'expert et des échanges entre pairs uniquement sont assez subtils. Dans les interactions en petit groupe avec un expert, la responsabilité de la gestion des tours de parole est partagée entre les participants: on trouve ainsi des occurrences de prises de parole des élèves tant auto-sélectionnées qu'hétéro-sélectionnées par l'expert. On trouvera également des occurrences où les élèves à leur tour hétéro-sélectionnent l'expert, comme c'est le cas lorsqu'ils le sollicitent pour résoudre un problème de forme ou de compréhension. Malgré ce partage de responsabilités, il s'avère néanmoins que les participants s'orientent vers les rôles institutionnels d'expert et d'élèves auxquels sont associés certains mécanismes interactifs. Ainsi, à l'instar des interactions en classe entière, le système d'alternance des locuteurs se partage entre deux positions interlocutives, positions qui sont occupées d'un côté par l'expert et de l'autre par les élèves (qui se partagent une même position interlocutive). Ainsi, l'interaction se déroulera essentiellement selon une alternance entre l'expert et un (ou le groupe d') élève. Ce système d'échange a deux conséquences pratiques: une compétition pour le floor et un partage coopératif du floor. Dans le premier cas de figure, les élèves se battent pour obtenir le droit d'occuper la position interactionnelle face à l'expert; par lequel ils sont d'ailleurs

implicitement évalués. Ce phénomène se manifeste dans les nombreux recours à des tentatives d'attirer l'attention de l'expert (*attention-getting devices*). Une telle compétition pour le floor est d'ailleurs très rare dans les interactions entre pairs uniquement et quasi inexistante dans les interactions en classe entière. Dans le deuxième cas de figure, les élèves se partagent cette position interactionnelle par le biais d'une construction collective du discours adressé à l'expert, comme on peut l'observer dans l'exemple ci-dessous. Il ne s'agit pas d'un discours produit en chœur (qui se trouve plus typiquement dans les interactions en classe entière), mais de différentes bribes discursives produites en continuité les unes avec les autres (cf. l.21-22 dans l'exemple ci-dessous) ou encore des ratifications mutuelles (l.3-4; 6-9, dans l'exemple ci-dessous), témoignant d'un alignement collectif. On trouve typiquement ce phénomène dans les réponses explicatives à une question de l'expert et dans les descriptions d'une expérience ou d'un savoir partagé des élèves, comme l'illustre l'exemple suivant portant sur la description d'un bâtiment en ville de Bâle.

Exemple 17
(WBS Tschu-TG3-210606-gr2, l.430-454)

```
01   ASS: okay. et qu'est-ce que c'est san- sankt jakob. je- AH OUI c'est là.
02        c'est là.
03   THO: un grand footballstadion=
04   PET: =ouais
05   ASS: c'est un stade de foot?
06   THO: oui=
07   PET: =ouais=
08   UGO: =ja
     trad   oui
09   THO: [(xx) f-c basel  ]
10   PET: [et ehm manor et-] einkaufszentrum. ehm les s- *einkaufszentrum?
     trad                    centre commercial          centre commercial
     pet                                               *regarde THO
12   THO: des marchés?
13   PET: des marchés. eh un gros marché et: il y a: un mano:r et (c-und-a)
14        et (.) tally weijli? pour (.) eh: ((rit)) eh: tous
15        les: mag-°asins°
16   ASS: mag- magasins?
17   PET: ouais [(c'est-)
18   ASS:       [ah: il y a des magasins aussi.=
19   PET: =ouais
20   ASS: o[kay.
21   PET:  [o: des restaurants: et [°(x)°
22   THO:                          [et: >les hooligans<
23   ASS: m- y a des matchs maintenant?
```

Pour ce qui est de l'aspect langagier, on observe des productions discursives des élèves plus longues et plus denses en matériel linguistique, ainsi qu'un usage plus rare de la L1

(contrairement aux interactions entre pairs où celle-ci est très présente dans sa fonction métadiscursive notamment). Les élèves manifestent de cette manière une orientation vers un usage maximal de la langue cible comme démonstration de leur compétence en L2, objet disciplinaire qui est potentiellement soumis à l'évaluation de l'expert précisément. Il est à noter d'ailleurs réciproquement une tendance de l'expert à 'pousser' les apprenants à 'produire du discours en L2', notamment au travers de questions de développement (initiées souvent par 'pourquoi') et des questions référentielles plutôt que des *questions display* (i.e. questions factices dont le matériel informationnel est déjà connu par l'enseignant et qui ne visent qu'à la reproduction d'un contenu ou d'une forme) qui n'invitent pas à une élaboration discursive.

En somme, les interactions en petit groupe avec un expert intègrent des aspects propres aux interactions en classe entière (notamment dans l'orientation des participants vers des rôles institutionnels spécifiques) et d'autres aspects plus typiques des interactions entre pairs. Ainsi, on observe d'un côté un certain degré de contrôle de l'interaction de la part de l'expert, découlant d'une asymétrie de la relation entre les parties. L'expert est là non seulement en tant qu'expert linguistique ou disciplinaire qui aide les apprenants s'ils rencontrent des difficultés, mais aussi en tant qu'évaluateur de l'accomplissement approprié de la tâche (productions linguistiques, contenus négociés, etc.), ainsi que son produit final. D'un autre côté, le système d'échange est assez flexible en termes de gestion des tours de parole et d'organisation séquentielle, ce qui laisse la possibilité aux apprenants d'intervenir librement et de prendre des initiatives. Ce format d'interaction constitue dès lors un environnement riche permettant aux apprenants d'explorer différentes positions interlocutives (initiatives et réactives) et de développer ainsi des pratiques variées.

4 Résumé

Ce chapitre a étudié les différents paramètres en fonction desquels s'organise la participation au sein de travaux en groupes: l'interprétation de la tâche et de la situation et des modalités de collaboration y afférentes, les circonstances matérielles de l'accomplissement de la tâche, l'émergence de cadres et de statuts de participation, la présence ou non d'un expert adulte, et la configuration interpersonnelle des groupes. Ces différents paramètres ont des incidences sur les façons de participer aux échanges. Il en résulte que la compétence d'interaction manifestée par les participants au cours d' un travail en groupe est hautement sensible au contexte dans lequel elle se déploie.

L’image des interactions en petit groupe qui ressort de cet examen préliminaire est une mosaïque de patterns interactionnels aménageant des opportunités de participation différenciées. Celles-ci sont façonnées tant par le contexte séquentiel que par des logiques communicatives plus globales. Comprendre l’écologie interactionnelle des groupes offre des points de repères pour identifier les méthodes de gestion de la cohérence interactive analysées dans les prochains chapitres

.

CHAPITRE 8
Méthodes d'appropriation du tour de parole

1 Introduction

Ce chapitre se propose d'explorer la manière dont les locuteurs peu avancés d'une L2 gèrent les enjeux pratiques liés à l'appropriation d'un tour de parole dans la dynamique de l'échange. Nous examinerons en outre les méthodes déployées lors de prises de parole auto-sélectionnées par les participants dans des conditions interactionnelles spécifiques: la prise de parole d'un participant ayant un statut de participant non-adressé (Goffman, 1981; cf. pt. 4.1 du chapitre 7), c'est-à-dire étant hors du focus d'attention conjoint de ses interlocuteurs. La prise de parole vise ainsi la réintégration du cadre de participation duquel le locuteur entrant était – momentanément – exclu. Trois méthodes utilisées à cet effet seront examinées: (i) la complétion du discours d'autrui, (ii) le placement d'un marqueur discursif en début de tour et (iii) un dispositif séquentiel impliquant une hétéro-répétition en début de tour. En outre, nous verrons que ces méthodes sont mises en œuvre dans des contextes séquentiels différents.

2 Entrer dans le tour: un enjeu pratique

Dans le système d'alternance des locuteurs, il a été relevé l'importance interactionnelle du début du tour de parole: "Turn beginnings are pivotal positions in talk-in-interaction" (Gardner, 2007: 58). Gardner (2007) poursuit en soulignant que lorsque les participants prennent la parole, ils revendiquent le terrain de la parole quelle que soit la modalité par laquelle le tour à été attribué (auto-sélection ou hétéro-sélection); par conséquent, il y a une pression interactionnelle pour commencer le tour de parole dès que possible. Une autre contrainte interactionnelle lorsqu'un tour est initié consiste à rendre compte du caractère pertinent de la contribution dans le déroulement de l'échange (cf. pt. 3 du chapitre 5). La présence de *restarts*, c'est-à-dire un redémarrage par auto-répétition, après la résolution d'un chevauchement (Schegloff, 1987) témoignent des efforts que les locuteurs investissent pour rendre disponible l'amorçage verbal du tour de parole. Schegloff (1987: 71) observe que les débuts de tours de parole sont des positionnements séquentiels structurellement importants. En effet, les aspects linguistiques et prosodiques de l'architecture formelle du tour (*turn-*

design) ainsi que les indications sur le type d'action que le tour accomplit (*activity-type*) sont reconnaissables par les interactants dès le début du tour de parole de manière prospective.

Les travaux sur les productions conjointes d'énoncés (cf. pt. 3 infra) démontrent bien cette projectibilité inhérente à la construction des tours de parole qui permet de placer de manière séquentiellement précise l'initiation d'un prochain tour de parole (Jefferson, 1973). Lerner (1991), par exemple, décrit l'utilisation de formats syntaxiques du type [si *X* - alors *Y*]. La particularité de ces formats syntaxiques réside dans leur structure bipartite où la première partie projette un point de complétion possible qui vient au-delà de la fin de ce premier bloc informationnel, créant ainsi une attente pour la production d'une deuxième partie. Cette projection syntaxique rend possible l'accomplissement de la deuxième partie de l'énoncé par un autre participant. De même, sans qu'il ne s'agisse de structures syntaxiques composées, Lerner (2004a) présente des cas d'ajouts (*increments*) au tour de parole antérieur produit par autrui et qui était potentiellement clos. Enfin, dans le cas de tours de parole composés de plusieurs TCU, le recours à certaines structures syntaxiques en début de tour (p.ex. la construction pseudo-clivée) projette la production à venir d'un tour de parole long, retardant le transfert de la parole à la complétion, non pas syntaxique ou prosodique, mais actionnelle de la séquence annoncée (Pekarek Doehler, à paraître/a). Dans ces différents cas, la projectibilité d'un début de structure syntaxique est exploitée par les interactants dans la coordination de leurs activités discursives.

Par conséquent, le début du tour de parole constitue un endroit séquentiellement crucial, dans la mesure où il est porteur d'informations importantes pour l'analyse et l'interprétation du tour en cours et donc primordial pour pouvoir en anticiper la fin possible. Mais paradoxalement, le début du tour constitue également un endroit séquentiel vulnérable, étant potentiellement exposé à des chevauchements qui rendraient l'analyse du tour de parole difficile. Ainsi, pour préserver le début du tour, les locuteurs ont recours à différentes ressources. L'une d'entre elles concerne l'utilisation de marqueurs discursifs (*pre-placed appositionnals*; Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974; Schegloff, 1987) du type *bon*, *ben*, *tu sais*, etc., comme stratégie de sécurisation du début du tour. Ceux-ci ne donnant pas d'information quant à l'architecture du tour de parole, leur absorption éventuelle en cas de chevauchement initial n'aurait pas d'incidences sur les possibilités de reconnaissance de la trajectoire syntaxique du tour. Dans ce cas, cette position séquentielle du début de tour constitue une contrainte, dans la mesure où elle est structurellement importante. Elle est cependant aussi explorée comme ressource

interactionnelle dans la coordination des conduites discursives, étant le lieu où s'exhibe l'émergence d'un nouveau tour de parole et donc qu'un transfert de la parole a été effectué.

Pour des apprenants d'une L2, ces débuts de tour de parole peuvent toutefois être problématiques (Carroll, 2004; Gardner, 2007): la pression interactionnelle pour initier un tour de parole de façon reconnaissable dès la première opportunité, et avant tout autre locuteur potentiel, suppose un démarrage rapide du projet communicatif; rapidité qui peut faire défaut lorsque les moyens linguistiques ne sont pas stabilisés (cf. Pekarek Doehler & Wagner, en prép., pour des exemples d'initiation laborieuse d'un tour de parole par des locuteurs de L2 en des langues diverses). De même, les productions d'apprenants peu avancés d'une L2 sont souvent ponctuées d'hésitations et de pauses qui constituent des occasions pour les co-participants de prendre la parole (Gardner, 2007).

Ainsi, pour ces apprenants, il est important de non seulement signaler le plus tôt possible l'amorçage d'un tour de parole, mais également de projeter une trajectoire syntaxique qui leur permet de garder la parole sans être interrompu jusqu'à ce que leur projet soit mené à complétion. A l'instar des locuteurs natifs, les apprenants d'une L2 s'orientent vers ces débuts de tour comme des moments interactionnels cruciaux non seulement pour ancrer le démarrage d'une action subséquente mais aussi pour établir le droit à la parole (Gardner, 2007). Des travaux récents sur les interactions en L2 s'inspirant de l'analyse conversationnelle ont mis en évidence des moyens alternatifs que les locuteurs de L2 développent pour contourner leurs éventuelles difficultés à gérer le démarrage du tour. Gardner (2007) par exemple observe une tendance à trouver chez les locuteurs d'une L2 des débuts de tours de parole 'trébuchants' (*broken starts*), marqués par des hésitations et aussi toutes sortes d'éléments vocaliques non-linguistiques (inspirations fortes, raclement de gorge, etc.). L'autre souligne cependant que ces débuts de tours hésitants ne doivent pas être compris comme des problèmes de traitement linguistique, mais comme des ressources interactionnelles. Le locuteur – qui a des connaissances linguistiques limitées – trouve dans ces hésitations un moyen alternatif de signaler tant bien que mal son entrée dans le tour et ainsi établir son droit à la parole. De manière similaire, Pekarek Doehler & Wagner (en prép.) observent par exemple chez une locutrice d'anglais L2 l'usage du connecteur 'because' (*parce que*) en début de tour, mais dont la suite discursive ne constitue pas nécessairement une justification ou une explication. En fait, les propriétés formelles de 'because' créent une attente pour un développement argumentatif à venir, ce qui permet à la locutrice de garder la parole plus longtemps. Ces

moyens 'alternatifs' permettent donc aux locuteurs de L2 de participer comme acteurs compétents aux échanges, faisant dès lors preuve d'une attention minutieuse aux détails de l'interaction (malgré des connaissances limitées en L2).

Une prise de parole pour un participant ne se trouvant momentanément pas dans le focus d'attention conjointe avec ses interlocuteurs suppose de gérer plusieurs aspects interactionnels pour mener à bien son projet communicatif:

- le démarrage du tour de parole à la première occasion et de manière fluide avant qu'un autre participant (qui est déjà dans le cadre de participation) ne prenne la parole;
- l'établissement d'une relation d'interlocution avec les coparticipants qui passe notamment par l'établissement d'un contact visuel réciproque;
- la légitimation de l'intervention pour préserver la face d'autrui; celle-ci est accomplie par la démonstration du caractère approprié de l'intervention dans le déroulement de l'échange et l'établissement d'une cohérence avec le discours antérieur.

Il apparaît que les participants ont recours à différentes méthodes pour faire face à ces enjeux pratiques. Celles-ci seront analysées dans ce qui suit: une prise de parole par complétion du discours d'autrui (pt. 3), l'usage des marqueurs discursifs *et*, *mais* en début de tour (pt. 4) ainsi que la mobilisation d'un dispositif séquentiel impliquant une hétéro-répétition dès le début du tour, suivie d'éléments de projection (pt. 5).

3 Le discours d'autrui comme occasion de participation: le cas de la complétion

Dans cette section seront présentées des prises de parole accomplies au moyen d'une complétion pour lesquelles 8 occurrences ont été recensées (cf. Annexe II). La contribution verbale s'insère ainsi dans une trajectoire actionnelle et syntaxique initiée par un autre participant. L'achèvement de cette trajectoire vers un point de complétion est ainsi approprié par un autre participant. Deux types d'enchaînements par complétion ont été repérés dans les données pour les cas d'appropriation de la parole en étant hors du focus d'attention: les complétions actionnelles (pt. 3.1) et les complétions syntaxiques (pt. 3.2). Le recours à ces méthodes apparaît dans des contextes d'élaboration collective des contenus informationnels, et

en particulier lors de la formulation d'un énoncé (qui va éventuellement être écrit par la suite) entre deux coparticipants et dans laquelle le locuteur entrant n'est pas impliqué.

3.1 La complétion actionnelle

Les travaux conversationnalistes ont décrit la paire adjacente comme unité organisationnelle minimale (cf. Schegloff & Sacks, 1973 pour une description détaillée). La paire adjacente (cf. pt. 1.2 du chapitre 5) consiste en une séquence de deux tours de parole qui se suivent séquentiellement (i.e. en position adjacente) qui est reconnaissable en tant que type de paire (*pair type*), par exemple une séquence question-réponse ou en une invitation-acceptation/déclinaison. Bien que la première partie invite à l'accomplissement d'une deuxième partie, qui consiste en un certain type d'action répondant à la première partie, elle ne détermine pas la forme que prendra cette action réactive. En effet, un certain nombre d'alternatives sont possibles, par exemple une invitation dans la première partie peut faire l'objet soit d'une acceptation soit d'un refus dans la deuxième partie. Ces alternatives ne sont pas équivalentes mais hiérarchisées en fonction d'une 'préférence' actionnelle: l'acceptation de l'invitation sera normativement attendue et constitue l'action 'préférée', alors que le refus ne le sera pas. Dans ce cas, l'action 'non-préférée' est systématiquement marquée au moyen d'éléments d'atténuation (hésitations, modalisateurs, préfaces, justifications, etc.) qui permettent de ménager la face de l'interlocuteur (cf. Pomerantz, 1984, pour une illustration de ce phénomène avec l'expression de désaccords après une évaluation).

Ce qui nous intéresse dans l'unité organisationnelle qu'est la paire adjacente (p.ex. une paire question-réponse) est en particulier la nature de la relation qui lie les deux composantes de la paire: cette relation repose sur la projectibilité actionnelle du premier tour. Ainsi la relation entre les deux parties n'est pas une relation formelle au sens grammatical, mais une relation de 'dépendance séquentielle' ou de 'pertinence conditionnelle' (Bange, 1992 ; cf. *sequential implivativeness* ou *conditional relevance*, Schegloff & Sacks, 1973). Autrement dit, une certaine action est considérée comme pertinente au regard de l'accomplissement d'une action antérieure. La production d'une première partie, reconnaissable comme telle, requiert inévitablement la production de la deuxième partie, sans quoi la séquence resterait incomplète. La première partie crée ainsi une attente normative pour une suite actionnelle. La projection d'une action subséquente pertinente ouvre de cette façon un créneau séquentiel, directement à la suite de la complétude du TCU, vers lequel s'orientent les participants.

D'ailleurs, lorsque la deuxième partie n'est pas produite, ou est retardée, les participants entreprennent généralement des réparations ou des justifications. Schegloff (1968: 1083, cité par ten Have, 1999: 16) définit cette relation séquentielle de la manière suivante:

> "By conditional relevance of one item on another we mean: given the first, the second is expectable; upon its occurrence it can be seen to be a second item to the first; upon its nonoccurrence it can be seen to be officially absent – all this provided by the occurrence of the first item."

Ainsi dans les données, on observe des cas où les participants non-adressés s'orientent vers l'absence d'achèvement de la pertinence conditionnelle projetée par une première partie de paire adjacente par le participant adressé comme prochain locuteur comme occasion interactionnelle pour contribuer à l'échange. Ce faisant, ils procèdent à une réparation d'une source potentielle de problème; l'absence d'accomplissement d'une action projetée pouvant constituer une menace pour l'énonciateur de la première partie. Néanmoins, cette absence est exploitée comme une opportunité pour réintégrer le focus d'attention des co-participants et ainsi participer à l'interaction, et par là même à la tâche, comme membre à part entière.

Dans la séquence suivante[15], qui provient du travail en groupe sur l'organisation d'une fête, le discours porte sur les différents ingrédients qui composent la pizza qu'Olivia prévoit d'amener à la fête. Alors qu'Olivia et Lorena s'engagent ensemble dans une séquence de clarification, Michelle, intervient à plusieurs reprises:

Exemple 1

(WBS Tschu-TG1-181105-sadj; l.884-896 [00:23:54-00:24:15])

```
01   LOR:              [*mais (qu')est-ce qu'il y a: prosciutto&
     lor                *revient à la table, regarde OLI
02   LOR: &pour le  pour le* (xx) (le prosciutto)*
     oli                   *regarde LOR
     lor                                          *se tourne vers OLI
03   OLI: *(je porte eh::)=
     oli  *regarde la feuille, se penche en avant et pointe avec son bras
04   LOR: =qu'est-ce qu'il faut *avec la pizza *prosciutto.*
     lor                        *regarde la feuille; pointe dessus
     mic                        *se met en arrière sur la chaise
     lor                                    *fait des cercles
                                             sur la feuille
```

[15] L'analyse de cet extrait a été présentée dans Pochon-Berger (2009).

```
     oli                                                    *pose bras à côté
                                                             de feuille
05         (.)
06   LOR: *qu'est-ce qu'il porte la pizza pr- prosciutto.
     lor  *refait des cercles sur la feuille
07         (.)
08   LOR: hein?
09         (.)
10   LOR: qu'est-ce qu'il po:rte [le prosciutto.
11 > MIC:                        [des champignons?=
12   OLI: =non-=
13   LOR: =nei-
      trad    non
14 > MIC: ou le: [anana:s? (.)&
15   LOR:        [(on achète [des:)
16 > MIC:                    [&*ou des bananes?
     mic                      *se rapproche de la table
17   LOR: *et ehm: [°(x)°
     lor  *se tourne vers OLI et lui touche l'épaule
18   MI?:          [bananes?
19   LOR: *du jambon: [(.)&
     oli  *regarde Lorena
20   OLI:             [°teig wi seisch?°
      trad                comment tu dis pâte à gâteau
21   LOR: &du jambon:
22   MIC: des *teig
      trad      pâte à gâteau
               *LOR et OLI regardent MIC
23         ((les trois filles rient))
```

[Participants: LOR=Lorena; MIC=Michelle; OLI=Olivia]

Au début de l'extrait, Lorena adresse une question à Olivia, lui demandant de spécifier le type de pizza dont elles sont en train de parler. A ce moment-là, l'échange se déroule entre Lorena et Olivia, qui établissent, notamment par leur orientation commune vers les outils de la tâche, un cadre de participation dont Michelle est exclue (cf. ex. 11, chapitre 7). Face aux apparentes difficultés d'Olivia à fournir une réponse appropriée (cf. amorce d'une structuration grammaticale[16] qui indique l'initiation d'une réponse portant sur ce qu'elle amène à la fête plutôt que la description de la pizza sollicitée par Lorena, l.3; ainsi que différentes micro-pauses aux lignes 5, 7 et 9 indiquant une absence remarquable de réaction aux différents TRP), Lorena procède à plusieurs reformulations de sa question. Ce faisant, Lorena réoccasionne de multiples possibilités pour Olivia de fournir la réponse attendue. Lorena a également recours à d'autres ressources sémiotiques, ici la feuille d'instruction notamment, pour amener Olivia à comprendre ce dont elles sont en train de parler. Dès l'instant où Lorena

[16] L'utilisation du verbe 'apporter' est fréquemment confondu avec le verbe 'porter' dans nos données.

et Olivia s'orientent corporellement vers la feuille de consigne, Michelle se met en arrière (l.4), se retirant ainsi de l'espace interactionnel délimité par les positions corporelles des participantes (cf. Goodwin, 2000). Lorsque Lorena reformule sa question pour la quatrième fois, Michelle propose un candidat lexical (l.11), fournissant dès lors la seconde partie manquante de la paire adjacente initiée par Lorena. Son tour est produit à un point dans l'architecture formelle du tour de Lorena où la question est grammaticalement complète ('qu'est-ce qu'il porte', Lorena l.10 – 'des champignons', Michelle l.11). (Un double rejet de Lorena et d'Olivia suit séquentiellement la contribution de Michelle, néanmoins, dans la mesure où Lorena et Olivia sont visiblement engagées dans une activité différente de celle de Michelle, il se peut que leur 'non' réagisse à une autre action). Michelle poursuit l'activité descriptive sous forme d'une liste de candidats lexicaux ('ou le ananas', l.15; 'ou des bananes', l.16), qui sont ignorées par ses partenaires, et se rapproche à nouveau de l'espace interactionnel physique (en revenant près de la table, l.16).

Etant dans une position de participante non-adressée, Michelle exploite l'organisation séquentielle des paires adjacentes comme opportunité pour la prise de parole tout en s'orientant vers la structuration grammaticale des tours de ses partenaires sur laquelle elle greffe sa contribution. Ainsi, non seulement elle fournit la seconde partie attendue d'une paire adjacente, pour laquelle elle n'a pas été sollicitée (Lorena s'adresse à Olivia, vers qui elle est orientée corporellement, alors que Michelle se trouve physiquement à l'écart de cet espace interactionnel), mais elle accomplit cette action à l'endroit précis dans la progressivité du tour de Lorena (l'énonciation de la question) où cette seconde partie de paire adjacente (la réponse) devient pertinente. Michelle mobilise des ressources séquentielles, grammaticales et multimodales pour (ré-)intégrer un cadre de participation duquel elle est exclue, bien que sa tentative n'aboutisse pas jusqu'à la ligne 22, où elle fournit un candidat lexical à une recherche lexicale initiée par Olivia (l.20).

L'exemple suivant provient de l'autre groupe (composé de Anila, Ebru et Natascha) effectuant la même tâche: les trois filles sont engagées dans un processus de rédaction collaborative d'une phrase énonçant la nourriture qu'elles vont amener à la fête. Alors qu'Ebru et Anila son orientées l'une vers l'autre la majeure partie du temps, Natascha s'immisce dans leur travail de négociation des contenus à écrire:

Exemple 2
(WBS Tschu-181105-gs; l.323-340 [00:05:19-00:05:51])

```
01   ANI: *j'achète?*
     ani  *se penche en avant pour écrire
     nat            *regarde sa feuille sans écrire,
                     mais reste en position d'écriture
02   EBR: °j'achète,°
03        *(3.5)
     ani  *se tourne vers EBR
     ebr  *EBR tourne la tête vers l'extérieur, appuie sa tête sur sa main
     nat  *regarde EBR
04   ANI: *des boissons*=(°chasch sage eh-°)=
     trad                      tu peux dire eh
     ani  *écrit
     ebr               *se tourne vers ANI
05   EBR: =(°was sind°) des /p/oissons*=
     trad      qu'est-ce que c'est
     nat                                *regarde les feuilles
06   ANI: =die getränke (.)*(lueg) do, *qu'est-ce- q- qu'est-ce que&
     trad     les boissons              regarde là
     ani                    *pointe sur la feuille
     nat                                *regarde ANI
     ebr                                *se penche vers la feuille d'ANI
07   ANI: &on apporte ehm comme boisson*=
     ebr                                *regarde sa propre feuille
08   EBR: =°ah°* (.)j'achète,=
               *toutes se remettent à écrire
09   ANI: =des boissons,[(...)
10   EBR:               [°ehm°
11   ANI: des boi[ssons.
12   EBR:        [<boisson.>] (..) et?
13        (.)*
     ebr     *tourne la tête en direction de la feuille d'ANI
14   ANI: >*du bisch diejenige wo esse und so kauft<*
     trad       toi tu es celle qui achète la nourritoure et tout
     ani   *arrête d'écrire
     nat                                          *arrête d'écrire, mais
                                                   reste en position
                                                   d'écriture
15   EBR: okay (.) *j'achète des boisso:ns
                   * toutes se remettent à écrire
16        (...)
17   EBR: *et?
     ebr  *tourne la tête en direction de la feuille d'ANI
18        (.)
19 > NAT: *et=des <*°mangitures°>
     nat  *arrête d'écrire
     nat           *lève coude droit (qui tient le stylo),
                    et mvt de poignet
20        (.)*
     ebr     *regarde NAT
     ani     *regarde NAT
21   EBR: *ts *neheh*
     ebr      *hoche de la tête horizontalement
     ani      *regarde EBR
                    *toutes regardent leur feuille
```

[Participants: ANI=Anila; EBR=Ebru; NAT=Natascha]

Le début de la séquence présente un accomplissement de la tâche mené essentiellement par deux des trois participantes, Ebru et Anila, qui s'engagent dans une procédure de verbalisation collective de phrases à écrire sur leurs feuilles respectives. La troisième participante, Natascha, qui ne contribue pas verbalement jusqu' à la ligne 19, s'aligne minutieusement à l'activité de ses partenaires. En effet, elle suit du regard le focus d'attention exhibé par ses partenaires moment après moment: elle regarde Ebru lorsque celle-ci initie une recherche mentale de la suite syntaxique de l'énoncé (cf. regard d'Ebru dans le vide et position de la tête appuyée sur la main, comme si elle réflechissait, l.1[17]), elle regarde les feuilles de papier (l.5) lorsqu'une forme linguistique se trouvant sur la feuille fait l'objet d'une négociation, elle regarde Anila (l.6) quand celle-ci reformule la question initiale pour clarifier le contenu à élaborer. Bien plus, l'activité d'écriture de Natascha est rythmée par l'activité langagière de ses partenaires: elle suspend l'écriture, lorsqu'une bribe d'énoncé est négociée (l.1, 14, 19), elle reprend l'écriture de manière synchrone avec le retour à l'écriture des ses partenaires (l.8, 15). Cependant, Natascha ne semble pas faire partie du cadre de participation qui s'est établi exclusivement entre Anila et Ebru, lesquelles s'orientent l'une vers l'autre corporellement: elles se tournent et se regardent (l.3, 4) et regardent également la feuille de leur partenaire (l.6,13, 17) alors qu'elles formulent collectivement l'énoncé à écrire au moyen de ratifications mutuelles (l.2, 12), de co-énonciation (l.2-4, 8-9) et de négociation des formes (l.5-6).

Dans cette perspective, la contribution verbale de Natascha à la ligne 19 est particulièrement intéressante. Au-delà d'une réaction à la sollicitation d'Ebru pour la formulation de la suite de l'énoncé, le tour de Natascha constitue une complétion actionnelle, soit elle fournit la seconde partie de paire adjacente attendue normativement par la sollicitation d'Ebru et non réalisée par la destinataire, Anila. La contribution de Natascha reconfigure ainsi le cadre de participation, duquel elle était exclue, dans la mesure où elle accomplit une action en lieu et place d'une autre participante. En effet, par deux fois, Ebru adresse à Anila (cf. orientation corporelle d'Ebru vers l'espace de travail d'Anila, l.13, 17) une requête pour une suite syntaxique au moyen du connecteur de coordination *et* avec intonation montante finale. Sa première requête n'obtenant pas la réaction escomptée (cf. micro-pause, l. 13), Ebru, réitère sa requête à la ligne 17, pour laquelle elle n'obtient pas de réponse de la part d'Anila une fois de plus (cf. micro-

[17] Une illustration de cette position corporelle n'est pas possible car l'extraction d'images à partir de l'enregistrement vidéo ne donne pas une image d'une précision suffisante pour le voir.

pause, l.18). Natascha s'oriente alors vers cette absence de réaction de la part de la participante adressée, Anila, pour fournir la 2ème partie de paire adjacente sollicitée et nécessaire à la progression de la tâche. La forme de son tour ('et des mangitures', l.19) s'inscrit dans la continuité syntaxique du tour précédent: reprise en début de tour du connecteur de coordination puis ajout d'un syntagme nominal, le connecteur servant ainsi de point de départ pour la construction du tour. Il est à noter d'ailleurs que l'item lexical 'mangitures' fait l'objet d'un ralentissement du débit et est accompagné d'un mouvement de poignet (qui est produit dans le champ d'action visuel, i.e. au-dessus des feuilles de travail), mettant ainsi en évidence cet élément informationel dans le tour. La contribution de Natascha est néanmoins rejetée par Ebru (cf. marqueur de négation et hochement de tête horizontal, l.21).

On observe donc que Natascha saisit l'occasion d'une attente pour une complétion actionnelle pour participer à l'activité du groupe, et ainsi prendre part à l'accomplissement de la tâche. Autrement dit, elle s'approprie une position séquentielle laissée vide par le non-achèvement d'une deuxième partie de paire adjacente. De plus, la forme de son tour reprend la trajectoire syntaxique amorcée par la première partie de paire adjacente. Enfin, son intervention lui a permis de réintégrer le cadre de participation en cours – cadre dans lequel s'accomplissait la tâche. D'ailleurs quelques minutes plus tard après cette séquence, Natascha se voit attribuer la responsabilité du thème de la nourriture pour l'accomplissement de la tâche et qui l'énoncera devant la classe à la fin.

En somme, les deux exemples que nous venons d'analyser présentent une subtile exploitation par les participantes des ressources tant séquentielles que grammaticales pour prendre le tour au moment opportun et ainsi réintégrer le focus d'attention du groupe. En effet, les participantes prennent la parole pour accomplir une action sollicitée par autrui et pour laquelle il n'y a pas eu la 2ème partie de paire adjacente attendue. L'exemple 1 illustre ainsi la production d'une réponse à une question qui pose des problèmes de compréhension à une autre participante et l'exemple 2, l'accomplissement d'une requête pour la complétion de la formulation d'un énoncé qui avait été laissée sans réponse. Ces 2èmes parties de paire adjacente sont placée de manière calculée par rapport aux conduites d'autrui: dans le premier cas, Michelle place sa réponse à un endroit du tour reformulatif de Lorena où la question est complète sur le plan syntaxique, dans le deuxième, Natascha enchaîne dès les premiers signes d'une absence remarquable de réponse de la part de la destinataire de la requête (i.e. après une

micro-pause). Ces participantes font ainsi preuve d'une capacité à reconnaître les cours d'action (dont les trajectoires syntaxiques émergeantes constituent un aspect), notamment à identifier le non-achèvement d'une action qui a été projetée et y rémedier, et de les réexploiter à leurs fins. Tant la reconnaissance que la réexploitation de ces cours d'action suppose une analyse minutieuse du déploiement de la parole-en-interaction qui permet de prévoir quelle sera la prochaine action pertinente ainsi que le moment opportun de sa réalisation afin d'y coordonner ses propres conduites discursives.

3.2 La complétion syntaxique

La complétion syntaxique consiste en la production d'un tour de parole qui s'inscrit dans une trajectoire syntaxique initiée par un autre participant. Le tour est formaté sur le plan grammatical de sorte à faire suite au tour sur lequel il enchaîne et y est placé de manière séquentiellement contigüe. La contribution verbale ainsi produite n'est pas présentée en tant que tour à part entière, mais comme faisant partie d'un autre tour de parole, ce qui lui confère un caractère affiliatif avec le tour de parole précédent (Lerner, 2004b). Ainsi, la progressivité du tour en cours est maintenue, malgré un transfert de parole qui n'est pas accompli lors d'un TRP.

Bien que la complétion sur le plan grammatical intervienne également dans les cas de complétion actionnelle vus au pt. 3.1, le cas de figure qui nous intéresse ici concerne des complétions *non sollicitées* par autrui (rappelons que le pt. 3.1 traitait de complétions de paires adjacentes, donc de complétions *sollicitées*, bien que la requête pour une complétion était adressée à quelqu'un d'autre). Il s'agit donc ici de prise de tour ne s'inscrivant pas dans un créneau séquentiel laissé vide (car projeté par une 1ère partie de paire adjacente), mais se greffant directement sur le tour-en-progrès d'autrui.

Le phénomène de la complétion syntaxique illustre la capacité des interactants à anticiper le formatage grammatical d'un tour de parole ou TCU en cours, afin de pouvoir non seulement identifier une occasion pour l'initiation d'un tour, mais également pour structurer ce même tour de façon contingente à la trajectoire grammaticale émergeante. Une telle opération repose sur la nature éminemment prévisible de la structuration grammaticale (Auer, 2005) et sur la capacité du locuteur à l'interpréter. Dans une logique séquentielle, chaque mot qui est produit au cours d'un TCU est porteur d'informations concernant la progression du tour :

> "the words that are produced reveal reflexively that they represent progress for the turn-so-far toward a (next) possible completion." (Lerner, 1996: 258).

Cette progressivité du discours établit ainsi de nouvelles opportunités de participation moment après moment.

Les travaux de Gene Lerner ont présenté différents scénarios de productions collaboratives de tours de parole, parmi lesquels se trouvent les cas de figure suivants :

- la co-production de formats syntaxiques binaires (i.e. à deux propositions syntaxiques) du type ‘si X alors Y’ ou 'quand X alors Y' (mis en gras dans l'exemple ci-dessous), où la deuxième partie est produite par un autre locuteur (Lerner, 1991):

  Exemple 3 (Lerner, 1991: 445)

  Louise: **when** he gets his eyes like this an' he starts thinkin, you know
  Ken: **then** you get to worry

- l’expansion d’un tour de parole potentiellement complet d’un autre locuteur (*other-initiated increment*, Lerner, 2004a), notamment au moyen de connecteurs et de prépositions (mis en gras dans les exemples ci-dessous):

  Exemple 4 (Lerner, 2004a: 159)

  A: She had a big hairy mole
  B: **on** her neck

  Exemple 5 (Lerner, 2004a: 159)

  Fran: It's uh small place:.
  Mike: **but** their foo:d is excellent

- une complétion retardée (Lerner, 1989), après l’intervention d’un autre participant, d’un tour initié précédemment par le même locuteur; le lien entre les deux parties du tour traverse ainsi le tour d’un autre participant:

  Exemple 6 (Lerner, 1989: 169)

  Dan: as a matter of fact we may not have a group going after
  [the uh
  Roger: [maybe you're screening 'em too hard
  > Dan: next couple of weeks

Les exemples analysés dans cette section traitent de cas où le participant non-adressé propose un candidat à la complétion du TCU d'un autre participant, au cours même de la progression du TCU. L'extrait suivant est tiré de la même situation que l'exemple 2. Au cours de l'accomplissement de la tâche, les participantes s'orientent vers la formulation collective d'énoncés qu'elles fixent ensuite par écrit sur la feuille. Une fois qu'un tel énoncé est établi et écrit, sa relecture à haute voix[18] offre la possibilité d'y apporter encore des modifications; possibilité vers laquelle s'oriente Natascha:

Exemple 7
(WBS Tschu-TG1-181105-gs, l.740-746 [00:26:16-00:26:30])

```
01   EBR: =*°je fais pour le dessert-° also pour manger
     trad                                  alors
     ebr   *lit sur sa feuille
02         j'achète une salade et je fais pour le dessert
03         la crème de chocolat et aussi une gâteau.*
     ebr                                              *regarde NAT
04   ANI: *nei* schrib (.) [*et je fais pour le dessert&
     trad     non écris
     ani  *tourne la tête vers EBR
     ebr      *tourne la tête vers ANI
     ani                    *lit ses notes
05 > NAT:                  [*salade
     nat                    *ouvre les mains
06   ANI: &*une crème de chocolat et aussi une- gâteau
     ebr   *regarde sa feuille
```

[Participants: ANI=Anila; EBR=Ebru; NAT=Natascha]

Aux lignes 4-6, Anila entreprend une correction du texte lu par Ebru: elle lui dicte une modification à apporter sur le choix de l'article ('une crème', au lieu de 'la crème ', l.3). A ce moment-là, l'échange se déroule visiblement seulement entre Ebru et Anila, qui s'orientent l'une vers l'autre par leur orientation corporelle (à noter également l'usage de l'impératif 'schrib', *écris*, l.4, comme dispositif d'adresse d'un participant spécifique). Natascha, ayant alors un statut de participante 'non-adressée', énonce le seul item 'salade' (l.5) qui se présente comme une complétion du tour d'Anila s'agissant d'un complément d'objet direct au verbe 'schrib' (l.4). ('Salade' traduit d'ailleurs une orientation de Natascha vers une autre partie de la phrase lue par Ebru, cf. 'j'achète une salade et je fais pour le dessert […]', l.2). La proposition de Natascha se trouve alors en compétition avec le complément d'objet direct qu'Anila énonce

[18] La lecture publique de l'énoncé a pour fonction de stabiliser et soumettre à l'accord des membres du groupe les éléments négociés collectivement et fixés par écrit (cf. Pekarek Doehler & Steinbach Kohler, à paraître).

simultanément (cf. 'et je fais pour le dessert une crème de chocolat et aussi une- gâteau', l.4 et 6). Elle saisit l'occasion d'un léger retardement (cf. micro-pause, l.4) de la complétion du syntagme verbal annoncée par la forme verbale ('schrib', *écris*) pour contribuer à l'activité discursive. D'ailleurs, la prise de tour de Natascha (l.5) est accompagnée d'un mouvement d'ouverture des deux mains, lequel se produit juste dans la sphère visuelle de ses partenaires rendant ainsi sa contribution, non-attendue, plus saillante. La perspective de la caméra ne permet pas de dire si Anila perçoit ce mouvement (p.ex. par un regard vers les mains), on note du moins l'absence de ratification verbale de sa part.

Ainsi, la contribution de Natascha s'inscrit dans la trajectoire syntaxique initiée par une autre participante (une trajectoire certes initiée en L1 mais projetant une suite en L2, s'agissant de la formulation d'un énoncé rédigé en L2), de manière parfaitement bien calculée, comme en témoigne d'ailleurs la complétion syntaxique initiée au même moment par Anila. La manière spécifique dont la tâche est accomplie établit des contraintes mais aussi des possibilités pour la participation. Dans le cas présent, dans la mesure où les élèves sont engagées dans une activité de rédaction collaborative, qui se cristallise sous la forme de productions conjointes d'énoncés, un enchaînement au moyen d'une complétion syntaxique est ici particulièrement pertinent (cf. Pochon-Berger, 2009).

Le prochain exemple illustre plusieurs cas de complétions par Kader d'une structure grammaticale énoncée cette-fois en L2 par Luciano. L'extrait provient d'un travail en groupe dans une autre classe, toujours sur le thème de la fête, effectué par trois garçons (Kader, Luciano et Rubén). La séquence porte sur la définition du lieu de la fête:

Exemple 8
(WBS Frai-Azug-301105, 294-310 [00 :17 :42-00 :18 :21])[19]

```
01   LUC: =.h ehm (.) °la fête de carnava[l° le [vingt-quatre&
02   RUB:                                [où:   [(on)
03   LUC: &fin- février.
04        (2.0)
05   LUC: °(x)° .hh où [l- la fête&
06   RUB:              [au
07   LUC: &se trouve dans le:=
08 > KAD: =ma:sque?
09   LUC: n- non [la- la fête se trouve
```

[19] Il n'y a pas de vidéo disponible pour ce groupe.

```
10   ?:          [°°(x)°°
11   LUC: (..) en les : (1.5) dans la=
12 > KAD: =costu[me?
13   LUC:       [dans la classe de[:
14 > KAD:                         [co- costume=
15   RUB: =[+mhm ((négation))+
16   LUC:  [de la (..) un +b ((lettre))+
17        (1.7)
18 > KAD: pour entrer [pour (x)
19   RUB:             [la fête de l- est dans la gla- eh la glace.
20       (.) dans la classe [de eis +b ((lettre))+
21   LUC:                   [la-
```

[Participants: KAD=Kader; LUC=Luciano; RUB=Rubén]

Alors que Luciano procède à la formulation du lieu de la fête aux lignes 5, 7, 9, 11, 13, 16 (il est possible qu'il soit en train d'écrire en même temps, l'absence de vidéo ne permet pas de le confirmer), avec la contribution de Rubén (cf. l.2, 6 et 19), Kader intervient à plusieurs reprises aux lignes 8, 12, 14 (bien que ses propositions soient rejetées par ses camarades, cf. l.9, 14 ou tout simplement ignorées, cf. l.13), essayant d'intégrer le cadre de participation formé par Luciano et Rubén. Ses différentes prises de tours sont minutieusement placées par rapport à la structuration grammaticale du tour de Lucas:

- 'masque' (l.8), un nom, est placé à la suite d'un article défini ('le', l.7);
- 'costume' (l.12), un nom, est placé également à la suite d'un article défini ('la', l.11);
- 'costume' (l.14), un nom, est placé de manière adjacente à une préposition ('de', l.13).

De plus, ces prises de tour sont effectuées aussi tôt que possible lorsque ces positions grammaticales émergent, comme en témoignent les enchaînements rapides aux lignes 8 et 12, ainsi qu'à la ligne 13 où l'enchaînement rapide se comprend implicitement par le chevauchement avec l'allongement vocalique sur 'de' (l.13). Ce chevauchement est d'ailleurs particulièrement intéressant parce qu'il illustre un cas typique de résolution d'un chevauchement par un redémarrage du tour (cf. 'co- costume', l.14) une fois sorti du chevauchement (cf. Schegloff, 1987).

Au niveau des contenus informationnels toutefois les contributions de Kader ne sont pas appropriées: alors que Luciano cherche à formuler le lieu où se déroulera la fête, les candidats lexicaux proposés par Kader suggèrent plutôt le type de fête dont il s'agit (à savoir une fête costumée); ce qui peut d'ailleurs expliquer pourquoi ses propositions sont rejetées. Ainsi, le non-alignement sur le plan thématique des propositions de Kader est dissimulé par

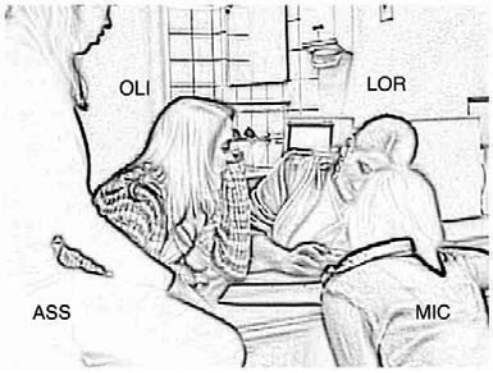
l'adéquation de ses contributions sur le plan syntaxique. En somme, les tentatives d'appropriation de la parole de Kader, et par là la réintégration d'un cadre de participation, manifestent une analyse *on-line* des détails grammaticaux de la parole-en-interaction au travers d'un ajustement minutieux aux possibilités de participation qui émergent au fur et à mesure de l'activité discursive des coparticipants.

Enfin, un troisième exemple présente un cas de complétion à distance (cf. Lerner, 1989), effectuée par Olivia sur un tour antérieur de Lorena:

Exemple 9
(WBS Tschu-TG1-181105-sadj; l.596-615 [00:17:29-00: 00:18:26])

```
01   LOR: *et toi olivia tu- tu veux faire le pizza (.) avec quoi
     lor  *regarde OLI
02   OLI: [°je préparer à manger.° pizza et spaghettis.
03   ?:   [((tousse))
04   LOR: pizza et spaghettis mais (xxxxxx) tu fais ça.
05   ?:   °°(avec des:)°°
06   LOR: avec des: *°(xx)°
     lor            *regarde MIC
07   MIC: °(xx)°
08   LOR: *°(xxx)°
     lor  *regarde OLI
09   OLI: hhe hhe oui
10   OLI: pro[sciutto.=
11   ASS:    [jambon (x)
12   LOR: [(jambon)
13   ?:   [prosciutto
14   ASS: *jambon oui.=
          *tout le monde regarde ASS
15 > LOR: =*jambon ou des:* °ehm°*
           *LOR et MIC se tournent vers OLI
     mic                  *tire la feuille vers elle
     lor                        *regarde MIC
16        (...)
17   MIC: *et qu'est-ce que on* [ha-
     lor  *regarde la feuille
     oli  *tire un peu la feuille vers elle, se penche en sa direction
     oli                      *pose coude gauche sur la table,
                               se penche au-dessus de la feuille,      #1
18 > OLI:                      [*des +oignons  ((en riant))+
     oli                        *regarde LOR, étend son bras droit
     lor                        *se tourne vers OLI
19   ?:   [nei:
          trad  non
20   OLI: [non
21   LOR:  [((rires))
22   OLI:  [((rires))
```

[Participants: LOR=Lorena; MIC=Michelle; OLI=OLIVIA; ASS=Assistante]



#1

Dans la première partie de l'extrait, Lorena et Olivia négocient les ingrédients qui composent la pizza à apporter à la fête (avec l'aide ponctuelle de l'assistante, l. 11 et 14 et de Michelle, l.7). A la ligne 15, le tour de Lorena introduisant une alternative au choix du jambon comme ingrédient reste inachevé syntaxiquement (cf. 'ou des: °ehm°', l.15) et Michelle initie une transition vers un nouveau topic (cf. 'et qu'est-ce que on ha-',. l.17). Sur le plan actionnel, Lorena semble avoir abandonné la poursuite de son tour (cf. decrescendo de la fin de son tour par un marqueur d'hésitation énoncé à voix basse, '°ehm°', l.15, suivi d'un silence, l.16) et démontre son orientation partagée vers l'introduction d'un nouveau topic par Michelle (cf. regard vers Michelle à la fin de son tour, l.15 puis vers la feuille, l.17). Olivia, elle aussi semble s'aligner à cette transition topicale en se penchant corporellement en direction de l'objet du focus commun (la feuille) dès la ligne 17 puis se mettant dans une position de lecture (cf. #1). Toutefois, cette introduction d'un nouveau topic est interrompue par l'intervention d'Olivia ('des oignons', l.18). Ce faisant, Olivia réouvre une séquence actionelle (recherche d'un candidat alternatif à 'jambon') et topicale antérieure (discussion au sujet de la pizza), ainsi qu'un cadre de participation antérieur (Lorena et elle), alors que c'était désormais Michelle qui parlait. Cette réouverture à différents niveaux s'effectue au moyen d'une complétion syntaxique: en effet, 'des oignons' se présente comme un candidat venant compléter la structure grammaticale amorcée par Lorena ('ou des:', l.15), se substituant ainsi au marqueur d'hésitation ('ehm', l.15) qui occupe la position grammaticale projetée. L'enchaînement d'Olivia sur un tour qui s'est produit quelques secondes plus tôt se comprend ainsi par la continuité syntaxique existant entre le tour de Lorena et celui d'Olivia.

En dernier lieu, il est à noter encore que dans le corpus existent des cas de complétion syntaxique sous forme d'expansion d'un tour précédent (*other-initiated increment*, Lerner, 2004a), notamment au moyen d'un connecteur. Ce phénomène sera traité au chapitre 9 consacré aux méthodes d'expansions discursives.

En somme, ces exemples de complétions syntaxiques démontrent la capacité des participants à effectuer un placement minutieux des prises de tour en regard du discours d'autrui, et cela, dans un contexte interactionnel qui peut potentiellement rendre la prise de parole difficile (dû au fait que le locuteur entrant n'est pas dans le focus d'attention). Non seulement pour le placement de leur prise de parole, mais également pour le formatage de leur contribution, les participants exploitent la progressivité du tour de parole (progressivité de la structuration grammaticale dans son déploiement séquentiel, cf. Lerner, 1996) à toutes fins pratiques. Effectuer une complétion syntaxique requiert ainsi de la part du locuteur de reconnaître la trajectoire syntaxique émergeante et d'en prévoir les différents éléments structurels. C'est ce qui permet précisément l'insertion d'un élément pertinent à un point nommé de cette trajectoire. Cette capacité à analyser l'émergeance du tours de parole est une capacité fondamentale à la gestion de l'alternance des locuteurs plus généralement puisque l'anticipation de la fin possible d'un tour permet d'organiser le transfert de la parole (cf. chapitre 5). Cette analyse *on-line* que font les acteurs sociaux des conduites discursives d'autrui est donc particulièrement perceptible dans le cas des complétions syntaxiques.

3.3 Bilan

La capacité de ces apprenants peu avancés du français L2 à analyser les cours d'action émergeant contraste avec leurs connaissances linguistiques encore limitées (cf. p.ex. emploi de la forme non-standard 'mangitures', exemple 2). Malgré les limitations du répertoire linguistique, ces participants font preuve d'une grande créativité face aux contingences de l'interaction en déployant des moyens, certes rudimentaires mais interactionnellement efficaces, d'interagir. En effet, les cas de complétion (actionnelle et syntaxique) apparaissent de prime abord comme une prise de tour discursivement minimale, dont la complexité grammaticale est limitée puisque les tours sont composés pour la plupart d'un élément lexical seul (p.ex. 'salade', exemple 7), voire d'un syntagme nominal (p.ex. 'des oignons', exemple 9). Toutefois, compléter une séquence d'action inachevée ou s'insérer dans une structure grammaticale en cours d'énonciation suppose justement la mise en œuvre de connaissances tant linguistiques que séquentielles. L'insertion d'un tour dans une trajectoire syntaxique émergeante témoigne d'une connaissance fine des propriétés lexicales et morphosyntaxiques des formes linguistiques produites au fur et à mesure par autrui et sur la manière dont elles s'articulent entre elles dans le déploiement temporel de l'énoncé. De même, l'achèvement

d'une séquence d'action laissée en suspens (complétion d'une paire adjacente) démontre la capacité du participant effectuant la complétion à interpréter des cours d'action, c'est-à-dire à prévoir la manière dont les actions sont supposées s'enchaîner et à accomplir ainsi la prochaine action pertinente. Ces deux aspects – l'organisation séquentielle des activités et leur structuration syntaxique – interviennent de manière cruciale dans la gestion des enchaînements discursifs et le maintien de la cohérence d'un tour de parole à l'autre.

Dans le contexte de (ré-)intégration d'un focus d'attention collectif et partagé, cette technique de prise de parole constitue une méthode subtile d'appropriation du floor. Malgré le travail d'ajustement mutuel qu'implique le passage d'un statut de participant non-adressé à un statut de participant-locuteur (qui suppose donc de gérer l'entrée dans le focus d'attention des coparticipants), la prise de parole au moyen d'une complétion, actionnelle et/ou syntaxique, permet d'effectuer une introduction dans l'espace discursif de façon à minimiser l'effet irruptif de cette prise de parole dans le cours d'action. En effet, le locuteur entrant ne déploie pas de moyens particuliers par lesquels il revendiquerait expressément le floor, mais réexploite implicitement la structuration formelle du tour d'autrui ou une trajectoire actionnelle en suspens.

Le déploiement de ces complétions a été trouvé lorsque deux participants négocient ensemble les contenus informationnels liés à la tâche au moyen de paires adjacentes (question-réponse, requête pour une formulation – formulation) qui constituent des occasions pour la complétion actionnelle par un tiers (accomplissant une 2ème partie de paire adjacente) et au moyen de commentaires métadiscursif (en L1) sur la formulation d'un énoncé (du type 'écris-X', 'je dirais-X') ou encore un travail de formulation à haute voix qui donnent lieu à une structuration du tour prévisible pouvant faire l'objet de complétions syntaxiques anticipées.

4 Les marqueurs discursifs comme amorce de tour

Dans cette section nous allons nous intéresser à l'emploi de marqueurs discursifs (*et*, *mais*) en position initiale du tour de parole dans des mouvements d'appropriation du floor (13 occurrences repérées), c'est-à-dire lorsque le locuteur entrant, au moment d'initier son tour, n'est pas dans le focus d'attention du ou des destinataire(s) de son propos. Nous observerons la méthode suivante: une entrée dans le tour amorcée par un marqueur discursif et sa mise en forme multimodale qui fonctionne ainsi comme *attention-getting device*. D'autre part, nous verrons que ces marqueurs discursifs ne sont pas utilisés dans les mêmes contextes

séquentiels et qu'ils apportent dès lors un sens spécifique à l'action accomplie par la prise de tour.

Les marqueurs discursifs (en reprenant la terminologie de Schiffrin, 1987: *discourse markers*) sont des éléments lexicaux provenant de catégories grammaticales diverses (adverbes, conjonctions, locutions, etc.) mais servant à structurer le discours oral spontané (Gülich, 1970, 2005; Schiffrin, 1987). Du point de vue de la construction syntaxique des énoncés, leur présence n'est d'ailleurs pas requise (Schiffrin, 1987). Les propriétés sémantiques de ces éléments lexicaux tendent par ailleurs à s'estomper: par exemple un *mais* ne signifie pas nécessairement une opposition avec ce qui précède (Gülich, 1970). Enfin, ces marqueurs agissent sur différents plans: gestion de l'alternance des locuteurs et organisation des transitions entres thèmes, entre propositions, entre séquences (Schiffrin, 1987). De ce fait, ils remplissent souvent plusieurs fonctions à la fois.

Sur l'ensemble des travaux en groupes, on observe de manière générale un nombre limité de marqueurs discursifs en L2 en début de tour de parole. Ce phénomène est un fait avéré des productions d'apprenants: il a été montré que les apprenants d'une L2 utilisent les marqueurs discursifs moins fréquemment, et dans un éventail fonctionnel moins diversifié, que les locuteurs natifs; l'usage de ces marqueurs augmentant à mesure que la compétence en L2 se développe (Hellermann & Vergun, 2007). On trouve donc dans nos données essentiellement les marqueurs discursifs suivants:

- *et*, comme organisateur d'une narration, comme marqueur de transition (de topic, de séquence) et comme marqueur d'expansion (cf. chapitre 9) – on le trouve également dans sa fonction de connecteur de coordination;
- *mais*, comme marqueur d'opposition (cf. chapitre 10) et comme introducteur d'un tour de parole.

Alors que Gülich (1970) observe que *et*, *mais* sont des marqueurs discursifs fréquents en français oral spontané (en particulier en position d'ouverture d'unités discursives), ces mêmes éléments apparaissent dans le répertoire langagier des apprenants adultes du français L2 dès les premiers stades de développement, au contraire d'autres marqueurs discursifs ou connecteurs (p.ex. *donc*, *enfin*) qui n'apparaissent que plus tard, comme l'ont montré des travaux d'orientation fonctionnaliste sur l'apprentissage des L2 (cf. Bartning & Schlyter, 2004; Hancock, 2000). Il n'est dès lors pas surprenant de constater la présence de *et* et *mais* comme

– quasi – uniques marqueurs discursifs dans notre corpus d'interactions d'apprenants peu avancés de français L2. Notons encore que ces marqueurs discursifs sont essentiellement observés dans le travail en groupe Tschu-TG1-sadj (ainsi que plus marginalement dans Frai-TG), qui est un groupe où les participantes privilégient l'interaction en face-à-face de type 'conversationnel' et où la tâche est accomplie largement en L2 avec peu de recours à la L1. Dans les autres groupes par contre, on observe un usage marginal de marqueurs discursifs en début de tour; dans ces groupes, les participants communiquent beaucoup plus en L1 pour accomplir la tâche (et on constate alors l'usage de nombreux marqueurs discursifs en L1 tels que *aber*, *also*, *ebe*, *ja*, *okay*, *und*). L'échange verbal dans ces autres groupes est également formaté par l'orientation des participants vers la production écrite d'un texte, le mode d'interaction s'inscrivant alors plus dans une logique phrastique que 'conversationnelle' (cf. chapitre 7). Ce constat rejoint l'observation de Gülich (2005) selon laquelle l'usage de marqueurs discursifs (ou *Gliederungssignale*) remplit une fonction communicative avant tout, liée à la dynamique de l'échange verbal de la situation de face-à-face.

4.1 Obtenir l'attention

Une méthode d'appropriation du floor observée dans le corpus est donc le placement d'un marqueur discursif en position initiale du tour. Ce marqueur discursif est généralement accompagné d'une mise en forme multimodale (effets prosodiques et gestes ou réarrangements corporels). L'extrait suivant illustre de manière exemplaire une appropriation du tour par un participant, Lorena, qui ne se trouve momentanément plus dans le focus d'attention du cadre de participation qui a émergé entre Olivia et Michelle:

Exemple 10
(WBS Tschu-TG1-181105-sadj; l.337-343 [00:09:52-00:10:11])

```
          ((LOR et OLI regardent MIC))
01   LOR: >et< que: que couleur de pantalons.
02   OLI: un jeans=
03   MIC: =[*de jeans=
     mic    *regarde OLI
04   LO?:  [(pa-)
05   OLI: =°jeans°
06 > LOR: mais:* qué:  mh  eh: grössi?
          trad                      taille
     oli       *se tourne vers LOR
     mic       *regarde LOR
07        (1.5)
08   MIC: EUH: (.) °je ne sais pas°?
```

[Participants: LOR=Lorena; MIC=Michelle; OLI=Olivia]

La question que Lorena adresse à Michelle (laquelle vient d'exposer qu'elle achèterait des pantalons comme cadeau d'anniversaire) à la ligne 1 fait de Lorena logiquement la destinataire de la réponse subséquente. Or, un changement de cadre de participation s'effectue à ce moment-là avec l'intervention d'Olivia qui suggère une réponse à Michelle (l.2), laquelle mène à l'établissement momentané d'un cadre de participation entre elle et Michelle qui se manifeste dans le contact visuel établi entre les deux. L'intervention de Lorena (l.6) vient rétablir un cadre de participation duquel elle fait partie: son tour de parole (une question) est initié au moyen d'un *mais*, marqué par un allongement vocalique qui lui permet de signaler de manière 'audible' son entrée dans le tour, jusqu'à ce qu'elle obtienne l'attention de ses co-participantes. Une fois l'attention obtenue (cf. regard de Michelle et changement de posture d'Olivia, l.6), elle poursuit son projet communicatif. Le *mais*, doublé de l'allongement vocalique, fonctionne ici donc comme moyen pour gagner l'attention des interlocuteurs (*attention-getting device*). Même à un stade avancé d'apprentissage du français L2, le marqueur discursif *mais* est fréquemment utilisé comme moyen pour la prise de tour comme l'observe Hancock (2000). Selon cette dernière, *mais* fonctionne en réalité comme moyen compensatoire: par la comparaison de l'emploi de ce marqueur par des apprenants du français L2 avec les pratiques de locuteurs natifs, l'auteure constate un usage plus fréquent de *mais* de manière générale chez les apprenants, et en particulier dans sa fonction d'introducteur d'un tour de parole. Ce phénomène s'explique par le fait que les locuteurs natifs utilisent un éventail plus étendu de moyens langagiers (p.ex. *bon*, *ben*) pour remplir cette même fonction.

Ce type de prise de tour 'démarquée' (dans le sens de 'mise en évidence') sont systématiquement liées dans le corpus à des enjeux d'attention mutuelle avec le ou les destinataire(s) du tour de parole. En effet, dans chacune des occurrences repérées, l'attention des coparticipants n'est pas sécurisée au moment où le locuteur entrant initie son tour. Plusieurs raisons peuvent perturber cette attention mutuelle: un autre cadre de participation est en cours, duquel le locuteur entrant ne fait pas partie (ex. 10 supra et 11 infra); les participants peuvent être orientés vers les outils de travail plutôt que vers le contact en face-à-face (ex. 12 infra), ou encore lorsque sur le plan de l'organisation séquentielle il n'est pas attendu que le locuteur entrant prenne la parole à ce moment-là (ex. 13 infra).

Le prochain exemple illustre également un usage de *mais* à l'initiale du tour comme marquant l'entrée dans le tour alors que l'attention des coparticipants est réorganisée. Tout comme dans l'exemple précédent, le *mais* initial précède l'énonciation d'une question, ce qui constitue un contexte séquentiel récurrent pour l'usage d'un *mais* initial fonctionnant comme *attention-getting device*. L'exemple suivant provient du même travail en groupe que le précédent, où les trois filles négocient l'argent qu'elles vont dépenser pour les différents achats prévus. La prise de tour de Michelle a lieu alors que Lorena, la personne adressée par le tour, n'est pas pleinement disponible:

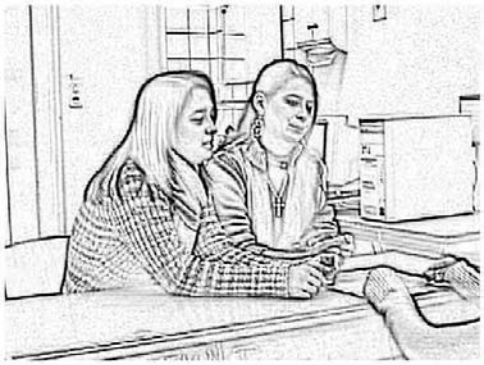
Exemple 11
(WBS Tschu-TG1-181105-sadj, l. 929-948 [00:28:21-00:28:52])

```
          ((MIC est hors caméra, assise en arrière sur sa chaise))
01   LOR: je aussi=et toi? combien d'argent est-ce que
02        tu p[ortes?
03   OLI:     [+cent francs ((riant))+
04   LOR: CENT FRANCS? maintenant [c'est-&
05   OLI:                         [oui
06   LOR: &[*deux cent francs
     lor    *regarde la feuille
07   MIC:  [deux cent francs
08   LOR: on [porte
09   MIC:    [oh la [la:
10   OLI:           [*ouh:::  ]
     oli             *regarde MIC
11   LOR:           [oh la la:] *mais- mais: ça: (x)(reicht)
     trad                                              fait
     oli                        *regarde la feuille
12         +(zusammen)* ((en riant))+
     trad      ensemble
     lor               *regarde MIC
13        (*..)
     lor   *se jette en arrière sur sa chaise, regarde le plafond      #1 - #2
14   LOR: +(xx)*((en riant))+ [*(x)
     oli       *se tourne en arrière vers LOR
15 > MIC:                     [MAIS::* *qu'est-ce que- (.) qu'est-ce que- (.)
     lor                      *revient vers la table, regarde MIC
     oli                             *regarde MIC
     lor                                *pose les coudes sur la table,
                                         position d'écoute                #3
16          zusammen combien.
     trad     ensemble
17   OLI: eh:
18   LOR: cent- deux cent francs.
```

[Participants: LOR=Lorena; MIC=Michelle; OLI=Olivia]

#1

#2



#3

Le calcul de Lorena selon lequel le groupe a deux cent francs à disposition pour procéder aux achats provoque des réactions enthousiastes de la part de ses camarades. En plus des exclamations (l.9, 10, 11), cet engouement se manifeste également par un changement de posture de Lorena qui se jette en arrière de manière théatrale et en riant (cf. #1 et 2), ce vers quoi Olivia se tourne, se désengageant du face-à-face avec Michelle. La prise de tour de Michelle (l.15) intervient au moment où Lorena revient vers la table. Toutefois, le tour de Michelle se produit alors que Lorena, qui dit quelque chose encore (inaudible pour l'analyste), n'a pas encore pleinement réintégré sa position de base (cf. *home position*, Sacks & Scheloff, 2002). Ainsi, le tour de Michelle est introduit au moyen d'un *mais* doublé d'un allongement vocalique et d'une augmentation de volume qui lui confèrent une certaine 'saillance' au milieu de cette agitation. Ce phénomène d'augmentation du volume à l'initiale du tour a été observé par French & Local (1983) précisément dans les prises de tour compétitives, notamment lorsqu'il y a chevauchement avec le tour d'autrui, la prosodie servant alors de ressource par laquelle le locuteur entrant rend reconnaissable pour les coparticipants sa revendication du floor.

Michelle poursuit son tour lorsqu'elle a obtenu l'attention de ses camarades, qui est manifestée par le regard d'Olivia mais encore plus visiblement par Lorena, laquelle adopte une position d'écoute (cf. #3). Le cadre de participation initial qui avait été perturbé par l'action de Lorena

est ainsi rétabli et la poursuite de la tâche relancée. Le *mais*, en plus de fonctionner comme *attention-getting device*, signale également l'enchaînement du tour de Michelle sur un topic antérieur, à savoir la somme totale pour les achats, qu'elle invite à développer au moyen d'une question. (La question semble toutefois inappropriée, dans la mesure où la somme totale des achats a déjà été évoquée par Lorena au début de l'extrait, cet aspect sera traité plus en détail avec la suite de l'extrait présentée dans l'exemple 13). Le marqueur discursif *mais* précède ainsi une question portant sur un aspect venant d'être traité et invite à élaborer à ce sujet.

Comme mentionné au début de cette section, *et* constitue également un moyen d'appropriation du floor lorsque l'attention mutuelle est ménagée. Le prochain exemple présente l'usage de *et* dans cette fonction. De plus, *et* précède aussi une question, comme nous l'avons vu avec *mais*, cependant, nous verrons que le type de question introduit est d'un autre ordre. Le même groupe qu'auparavant discute à tour de rôle les habits que chacune va mettre à la fête; une fois que Michelle a terminé sa partie, elle retourne la question à sa camarade Lorena en initiant son tour par un *et*:

Exemple 12
(WBS Tschu-TG1-181105-sadj; l.856-864 [00:25:50- 00:26:10])

```
          ((OLI et LOR regardent MIC que l'on voit que de dos à l'image))
01   MIC: euh: c'est un- (..) un (.) un  pullover et <devant écrit=> nein
     trad                                                              non
02   LOR: ((rires))
03   MIC: c'est [nei
     trad           non
04   OLI:       [(touch don't touch[20])
05   LOR: ((rires))*
     lor           *regarde la feuille
     oli           *regarde la feuille
06 > MIC: ET: (.) tu lorena? qu'est-ce que tu:: portes à la fête
07        (.) [à marianne]
08   LOR:     [aso-      ] moi je- p- je porte le mus- la musi::que de hip hop
```

[Participants: LOR=Lorena; MIC=Michelle; OLI=Olivia]

La prise de tour de Michelle à la ligne 6 est réalisée au moyen d'un *et* en début de tour. Celui-ci est accompagné d'une emphase prosodique (augmentation du volume et allongement vocalique), suivi d'une micro-pause, le reste du tour ne venant qu'ensuite. Au contraire des deux exemples précédents, l'enjeu ici pour la locutrice entrante n'est pas de s'engager dans un

[20] T-shirt de la marque Tally Weijl où il est écrit 'touch don't touch' sur le devant.

cadre de participation avec autrui. Les trois participantes se trouvent engagées dans un même cadre de participation, mais leur attention mutuelle est médiatisée par l'orientation commune vers la feuille de consigne posée sur la table. Ainsi, en l'absence d'un contact visuel direct avec les coparticipantes, l'entrée dans le tour est d'abord assurée par le marqueur discursif puis la micro-pause avant de procéder à l'énonciation de la question.

L'emploi de *et* dans le tour de Michelle à la ligne 6 marque aussi une transition vers une nouvelle séquence: c'est désormais au tour de Lorena d'exposer sa tenue vestimentaire. Dans les données on observe souvent l'introduction d'un nouveau topic ou sous-thème de l'agenda de la tâche au moyen d'une question (qui se rapporte à la feuille de consignes) précédée d'un *et*. Cet usage rejoint ce que Heritage & Sorjonen (1994) ont pu observer dans un autre contexte (visite d'une infirmière à domicile), à savoir l'usage de *and* pour introduire des questions relevant d'un 'agenda' (une série de question que l'infirmière pose au patient), qu'ils qualifient de *agenda-based*. A l'inverse, les questions rebondissant sur une réponse donnée par le patient et ne reprenant ainsi pas la poursuite de l'agenda, et qu'ils appellent *contingent questions*, ne sont pas précédées du marqueur discursif. Les auteurs en concluent ainsi que *and* dans ce contexte ne relie pas le tour initié au tour précédent (dans sa fonction de connecteur), mais qu'il marque un retour à l'agenda, reprenant ainsi un cours d'action relevant d'une organisation plus globale de l'activité et qui est typique des contextes institutionnels. Cette distinction entre *agenda-based question* et *contingent question* semble ainsi opérer dans les données de ce corpus pour les questions introduites par *et*, qui relèvent de la poursuite d'une série d'étapes à faire dans la tâche, et les questions introduites par *mais* qui consistent à développer un élément du discours antérieur immédiat.

Les exemples que nous venons d'analyser reflètent en fait des tendances que l'on peut observer dans la collection de cas d'appropriation du floor. En résumé, les prises de tour d'un participant n'étant pas dans le focus d'attention de ses camarades effectuées au moyen d'un *mais* initial introduisent souvent des questions 'contingentes', c'est-à-dire rebondissant sur le discours d'autrui. Le fait que le locuteur entrant ne soit pas dans le focus d'attention de ses interlocuteurs, car en marge de leur cadre de participation, implique de mettre en œuvre des moyens notamment prosodiques lui permettant d'attirer l'attention de ses partenaires. Un *et* initial quant à lui introduit une question relevant d'un agenda et effectue ainsi une transition vers une nouvelle étape de la tâche. De plus, ces prises de tours sont produites généralement lorsque les participants ne partagent pas de contact visuel direct, car orientés vers la feuille de

consigne, ce qui rend aussi pertinent le recours à des moyens prosodiques de mise en évidence de l'entrée dans le tour.

4.2 Prolonger un état d'attention mutuelle

L'exemple qui va suivre présente toutefois un cas de figure un peu différent: la prise de tour qui est effectuée par Michelle ne se situe pas dans un moment d'absence d'attention mutuelle. Il s'agit là en fait d'un cas où la locutrice s'oriente vers un prolongement de l'état d'attention mutuelle. L'exemple recoupe en partie l'exemple 11 présenté plus haut où Michelle s'est appropriée la parole une première fois pour poser une question à ses interlocutrices (l.14). N'ayant toutefois pas obtenu la réponse escomptée en raison d'un malentendu, Michelle procède à une rectification de sa question, son tour est initié au moyen d'un *mais* qui semble fonctionner comme *attention-getting device*:

Exemple 13
(WBS Tschu-TG1-181105-sadj, l. 929-948 [00 :28 :21-00 :28 :52])

```
01   MIC:                    [MAIS::* *qu'est-ce que- (.) qu'est-ce que- (.)
     oli                             *regarde MIC
     lor                               *pose les coudes sur la table,
                                        position d'écoute
02          zusammen combien.
03   Oli: eh:
04   LOR: cent- deux cent francs.
05 > MIC: MAIS *(..) mais *le- le[: boisson.
     mic       *s'approche de la table, pointe sur la feuille
     lor                  *regarde la feuille
06   OLI:                         [ah ja:
07   LOR: le boisson [la cola ou&
08   MIC:            [cola&
09   LOR: &[le iis tee.
      trad         thé froid
```

[Participants: LOR=Lorena; MIC=Michelle; OLI=Olivia]

Les filles étant en train de discuter de l'argent dont elles disposent pour faire les courses en vue de l'organisation d'une fête, la question que Michelle pose aux lignes 1-2 est interprétée par Lorena comme portant sur le total de la somme qu'elles accumulent; total qui venait pourtant d'être énoncé par Lorena peu de temps avant (cf. ex. 11 supra). Michelle clarifie alors sa question, qui a visiblement été mal comprise (l.5): le *mais* en début de tour introduit ainsi une rectification de la question sous une forme elliptique (sous-entendu: 'combien coûtent les boissons'). Cependant, ce *mais* remplit également un rôle *d'attention-getting device*: il permet de prolonger une attention mutuelle déjà en cours puisque Olivia et Lorena regardent

Michelle. Très souvent dans les données, on observe un enchaînement de question-réponse (les réponses ne sont d'ailleurs pas forcément ratifiées), passant d'un topic à un autre, sans forcément poursuivre ou revenir sur un point venant d'être traité. Ainsi, à ce moment-là, une fois la paire adjacente complétée par la réponse de Lorena, une nouvelle séquence pourrait être potentiellement initiée par chacune des membres du groupe. Michelle, par son *mais* initial, énoncé de manière plus forte, signale à la fois qu'elle occupe à nouveau le floor et que son tour n'initie pas une nouvelle séquence (ceci étant généralement accompli par un *et*, cf. supra) mais enchaîne sur un topic antérieur. L'énonciation de sa rectification est par la suite accompagnée d'une organisation de l'attention de Michelle et de ses camarades vers les outils (cf. rapprochement physique de Michelle vers la table et pointage sur la feuille, regard de Lorena vers la feuille, l.5), ce qui montre qu'une fois l'occupation du floor par Michelle sécurisée, le contact visuel n'est plus indispensable.

4.3 Répliquer une tentative d'appropriation du floor

Il arrive cependant qu'une tentative d'appropriation du floor par un marqueur discursif en début de tour échoue, le locuteur entrant ne parvenant pas à obtenir l'attention de ses partenaires. On observe alors une réplique de la première intervention qui conserve les éléments formels du tour initial – et notamment le marqueur discursif en début de tour, comme nous pouvons le constater dans le prochain exemple où l'une des fille du groupe, Nadine, tente à deux reprises d'intervenir alors que ses deux camarades Nella et Runa semblent être orientées vers une activité d'écriture:

Exemple 14
(WBS Frai-TG-230601-fi, 487-500 [00:17:00-00:17:33])[21]

```
01   NEL: °wär° (.) qui organiser [(..) la musique?]
      trad     qui
02   NAD:                          [°(ah ja) (xx)°  ]
      trad                              ah oui
03        (1.9)
04   RUN: (hü hi)=
05   RU?: =nei hehehe wart emol schnäll
      trad     non           attends voir vite
06   NEL: et quelle?
07        (...)
```

[21] Aucun enregistrement vidéo n'est disponible pour ce groupe.

```
08 > NAD: mais tout le monde peut amener un disque de: (soi-même)=
09   NEL: =ehm (2.6) les deux crè:mes (..) moi (.) schribsch (.) moi.
      trad                                                  tu écris
10 > NAD: >mais=mais< tout le monde peut organiser un disque
11        (de soi-même). (xxx)=
12   NEL: =schribsch alli (4.6) crè:mes
      trad      tu écris tous
13        (5.3)
14   RUN: wieso
      trad   pourquoi
```

[Participants: NAD=Nadine; NEL=Nella; RUN=Runa]

La première intervention de Nadine à la ligne 8 réagit à la question posée précédemment par Nella (l.6) concernant la musique à apporter: son tour n'est pas formaté d'une manière indiquant particulièrement un enjeu d'obtention de l'attention, le *mais* initial n'étant pas mis en forme prosodiquement comme un *attention-getting device*. Sa réponse (l.8) n'est toutefois pas ratifiée par celle à qui s'adresse la réponse qui est manifestement orientée vers l'activité d'écriture de l'autre camarade Runa. Nadine réitère donc son énoncé avec un démarquage du début de tour: le marqueur discursif *mais* est dédoublé, dédoublement qui est prononcé de manière rapide et enchaînée, insistant de la sorte sur sa sollicitation de l'attention des co-participantes (celle-ci n'est d'ailleurs pas obtenue, Nella continue de s'orienter vers ce que Runa est en train d'écrire).

Cet exemple illustre la manière dont l'échec d'une prise de parole est réparé par le locuteur au moyen d'une réplique de celle-ci dès que l'occasion se donne à nouveau. La replique exhibe par son 'démarquage' du début du tour une orientation vers l'obtention de l'attention, qui est précisément ce qui a fait défaut au premier essai. Il est intéressant de constater dans la réplique le maintien du même marqueur discursif en position initiale. Ce marqueur occupe précisément l'endroit séquentiel où se ménage l'attention mutuelle, et peut de ce fait être exploité à cet effet sans que cela n'ait d'incidences sur l'énonciation du projet communicatif: il est précisément l'élément verbal qui porte les traces d'une réorganisation de l'attention (accentuation syllabique, accélération du débit).

Cette série d'exemples montrent un emploi semblable des différents marqueurs discursifs dans des moments où l'attention mutuelle entre locuteur entrant et interlocuteur(s) n'est pas sécurisée: l'emploi d'un marqueur discursif accompagné à chaque fois d'effets multimodaux (augmentation du volume, allongement vocalique, mouvements corporels). Ce dispositif permet à la fois d'attirer l'attention des coparticipants par un démarquage audible et visuel du

locuteur entrant, et d'occuper le floor de manière audible notamment jusqu'à obtention de l'attention recherchée.

Par ailleurs, le placement en début de tour de parole d'un élément linguistique dont la présence n'est pas significative dans l'architecture du tour à proprement parler (*turn design*) – architecture sur laquelle repose la prévision d'une possible complétion du TCU et donc l'anticipation d'un moment opportun pour le changement de locuteur – permet d'absorber les quelques fractions de secondes pendant lesquelles s'organise l'attention mutuelle, sans risquer d'obstruer le *turn design*, à l'instar des *pre-placed appositionals* évoqués par Schegloff (1996). Au moment où le tour à proprement parler est énoncé, l'attention mutuelle est assurée.

D'autres éléments tels que des marqueurs d'hésitations ou autres vocalisations non-verbales (éclaircissements de la voix, fortes inspirations, etc.) sont connus pour remplir ce même rôle de signalisation audible d'une entrée dans le tour (cf. p.ex. Gardner, 2007). L'usage d'un marqueur discursif fait cependant un peu plus que cela. Ses propriétés formelles font de lui un élément dont on peut s'attendre à ce qu'il soit suivi d'autres éléments linguistiques. Son potentiel de projection d'une unité discursive à venir signale ainsi que la contribution verbale du locuteur entrant ne va pas s'arrêter là mais va se poursuivre au-delà du marqueur discursif; le locuteur entrant peut ainsi sécuriser son occupation prolongée du floor. Sur le plan sémantique, le choix du marqueur discursif n'est pas aléatoire: placé en position initiale du tour, le marqueur discursif présente le tour comme accomplissant un certain type d'activité: introduire une question relevant d'un agenda (cf. *et*) ou une question invitant au développement d'un topic antérieur, ou encore une rectification (cf. *mais*). De cette façon, le locuteur entrant exhibe dès l'*onset* de son tour sa relation avec le discours antérieur, démontrant de cette manière son caractère approprié au contexte de même qu'il annonce l'activité qui va suivre. Le marqueur discursif semble ainsi jouer un rôle de 'pivot' dans la construction du tour, ayant à la fois une portée rétrospective (mise en relation avec le discours antérieur) et prospective (projection d'une action).

4.4 Bilan

Sur le plan grammatical, le marqueur discursif apparaît comme un moyen langagier élémentaire. En effet, en termes d'organisation syntaxique des énoncés, son emploi n'est pas problématique: simplement apposé à l'énoncé (p.ex. en début de tour), sa présence n'entraîne aucune complexification grammaticale de l'énoncé. Son usage est donc relativement aisé pour

des apprenants peu avancés d'une L2. Hancock (2000) relève d'ailleurs une tendance au placement à l'initiale du tour (et plus rarement en position médiane) des marqueurs discursifs même chez des apprenants avancés. Par ailleurs, l'éventail limité des marqueurs discursifs dans le répertoire des apprenants ne prétérite aucunement leur emploi à toutes fins pratiques. Par ailleurs, Hancock (2000) observe chez des apprenants avancés d'une L2 un suremploi de certains marqueurs discursifs (par rapport à l'usage qu'en font les locuteurs natifs), c'est-à-dire qu'ils remplissent un éventail de fonctions qui sont réalisées par des autres moyens langagiers chez les locuteurs natifs. En ce sens, les marqueurs discursifs apparaissent comme des ressources linguistiques assez flexibles pouvant être utilisées pour faire face à des circonstances diverses. Les apprenants peu avancés que nous observons dans cette recherche font preuve d'un usage créatif de ces marqueurs discursifs, en combinaison avec des ressources non-verbales (notamment prosodiques), pour répondre aux contingences locales des dynamiques interactives. Ces apprenants se montrent ainsi capables, avec des moyens linguistiques limités, de structurer leur discours (cohérence topicale et actionnelle, projection) tout en gérant des questions pratiques d'attention partagée.

L'on peut s'étonner toutefois de ne trouver ces marqueurs discursifs qu'en nombre limité à travers le corpus. Il a été documenté que la fréquence d'usage des marqueurs discursifs augmentent à mesure que leur compétence en L2 se développe; et cela, d'autant plus si l'apprenant scolaire a l'occasion d'interagir en-dehors du contexte scolaire (Hellermann & Vergun, 2007). Il semble ainsi que l'usage peu fréquent et l'éventail limité des marqueurs dans notre corpus soit l'indice d'une ressource langagière émergeante. Par ailleurs, comme observé plus haut, les occurrences se concentrent essentiellement dans un groupe (Tschu-TG1-sadj). Ce groupe est le seul menant la tâche d'une manière 'conversationnelle', s'échangeant en face-à-face au lieu de rédiger un texte, ce qui implémente une dynamique participative propice à l'usage des marqueurs discursifs comme *attention-getting devices* (alors que dans une organisation de l'interaction orientée vers la production conjointe d'un texte, les modalités de prises de tour se présentent différemment, comme par exemple sous forme de complétion, cf. pt. 3). Cette observation rejoint le constat de Hellermann & Vergun (2007) selon lequel l'usage des marqueurs discursifs est intimement lié au type d'activité dans lequel ils sont déployés (p.ex. situation d'entretien, conversation ordinaire, etc.).

5 La reprise comme dispositif d'entrée dans le tour

Dans cette section seront présentés des cas d'initiation d'un tour par un locuteur n'étant pas dans le focus d'attention au moyen d'une reprise des propos du tour de parole précédent sur lequel le participant enchaîne, soit par *hétéro-répétition* (5 occurrences repérées). La reprise apparaît comme une méthode d'appropriation du tour et de réintégration d'un cadre de participation (cf. chapitre 9 pour une autre fonction de la reprise en début de tour). Présentant le pattern séquentiel [reprise + marqueur discursif + éléments d'hésitation] à l'initiale du tour, ce dispositif semble accomplir plusieurs choses à la fois: obtenir l'attention des coparticipants et maintenir le floor pendant la formulation de l'énoncé. L'usage de ce dispositif d'entrée dans le tour est trouvé dans des contextes de paires adjacentes question-réponse accomplies par deux participants. Un troisième, qui n'est visé ni par la question ni par la réponse, enchaîne sur la réponse du locuteur adressé par la question pour y contribuer aussi.

La reprise est omniprésente dans la conversation ordinaire (Tannen, 1989), pouvant s'actualiser sous diverses formes (cf. Traverso, 2005): répétition d'un item lexical seulement ou d'un segment de discours plus long; reproduction de propriétés phonologiques, grammaticales, prosodiques ou gestuelles; répétition exacte ou avec modification; répétition immédiatement après le tour-source ou au contraire à distance; répétition d'un segment de son propre discours (auto-répétition) ou du discours d'autrui (hétéro-répétition). Dans ce dernier cas de figure, peuvent faire l'objet d'une reprise les propos de son interlocuteur ou d'une tierce personne (Pallotti, 2002). De manière générale, les notions de *reprise* et de *répétition* renvoient à l'idée d'un recyclage de matériel verbal disponible dans le contexte discursif précédent, préservant les propriétés formelles d'un segment de discours initial. Ce qui est en jeu ce n'est pas le degré d'exactitude de la reproduction discursive, mais l'activité même de revenir sur le tour de parole d'autrui:

> "Ainsi la reprise ne serait pas uniquement *réutilisation* mais *renvoi* à un énoncé antérieur, un pont jeté entre deux discours." (Salazar-Orvig, 2000: 86).

Ainsi, conçus dans une perspective praxéologique, les termes de *reprise* et de *répétition* sont employés ici de manière interchangeable (cf. Pekarek Doehler & Pochon-Berger, 2010, pour une conception similaire du terme *reformulation*).

Dans la conversation ordinaire, l'hétéro-répétition est un procédé interactionnel fréquent. Elle joue un rôle important dans la gestion de l'interaction et dans l'ajustement mutuel des conduites discursives des interactants. Dans la mesure où elle établit un lien d'identité entre différentes parties de discours, elle est notamment source de cohérence discursive à travers les discours et à travers le temps (Arditty, 1987; Tannen, 1989, Vion, 1992). L'hétéro-répétition est exploitée entre autres dans la gestion de la progression thématique (Traverso, 2005), comme démonstration d'un engagement dans l'échange avec autrui, fonctionnant comme un signal d'écoute, de ratification et d'affiliation (Tannen, 1989), ou encore comme moyen de légitimation de la prise de parole, celle-ci étant inscrite dans la continuité avec ce qui précède (Vion, 1992).

Pour ce qui est des interactions en L2, ce phénomène a été observé d'abord dans le contexte de séquences métalinguistiques (Vasseur, 2005), comme par exemple dans le cadre de *séquences potentiellement acquisitionnelles* (De Pietro, Matthey & Py, 1989). Ces séquences présentent une pratique collaborative de négociation de formes linguistiques en trois pas (que nous pouvons observer dans l'exemple ci-dessous) où le locuteur non-natif (A) sollicite l'aide du locuteur natif (N) quant à un élément linguistique (article féminin ou masculin de 'ferme' ci-dessous, tour 1); aide qu'il reçoit dans un second temps (tour 2) et qu'il intègre dans son énoncé par une répétition de la proposition (tour 3), laquelle constitue potentiellement un apprentissage ('prise').

Exemple 15 (De Pietro, Matthey & Py, 1989: 113)

	A	N
1.	il travaille dans sur une ferme <u>un</u> ferme?	
2.		<u>une</u> ferme
3.	une ferme . et . elle a dit que (…)	

De même, les nombreux travaux s'intéressant aux pratiques correctives (cf. p.ex. *recasts*, Lyster, 1998), le plus souvent dans les interactions en classe, ont montré le recours à la répétition, par l'expert ou le locuteur natif, comme technique servant à pointer un élément problématique dans le discours de l'apprenant. Dans la perspective de ces travaux, la reprise est envisagée comme offrant l'occasion pour l'apprenant de prêter une attention explicite aux formes (et à leurs fonctions) de la L2 dans l'idée de mener à un développement, voire à une stabilisation, du système linguistique; d'où son rôle de 'potentiel acquisitionnel'.

L'étude du rôle de la reprise à des fins interactionnelles et sociales, toujours en ce qui concerne les apprenants d'une L2, fait encore défaut (Duff, 2000). L'usage de l'hétéro-répétition a toutefois été documenté par quelques rares travaux comme moyen de légitimation de la parole – pour pallier une production linguistique parfois approximative ou difficile (Vion & Mittner, 1986), de gestion des topics conversationels (Faraco, 2002) ou encore servant à créer une cohésion sociale telle que l'appartenance à un groupe ou l'affiliation à autrui (Cekaite & Aronsson, 2004; Duff, 2000). L'apport le plus important dans cette perspective a été fourni par les travaux de Gabriele Pallotti (1996, 2001, 2002, 2005). S'intéressant aux pratiques interactives d'une jeune enfant marocaine apprenante d'italien L2 à la crèche, la reprise est fréquemment mobilisée comme ressource pour gérer sa participation à des interactions en grand groupe. Dans ce contexte, la compétition pour la parole est forte, l'enjeu consiste alors à attirer l'attention de l'enseignante et à conserver le tour de parole malgré les difficultés de production linguistique; ce que l'apprenante ménage par la reprise. Dans l'exemple ci-dessous présenté par Pallotti, les enfants discutent avec les deux enseignantes de la manière dont ils vont au lit (tous seuls ou accompagnés de leur maman). Deux garçons, Giacomo et Derek expliquent qu'ils dorment parfois dans le grand lit de leurs parents, ce à quoi Fatma réagit par la répétition des propos de Giacomo ('anch'io', 'letto grande') adressés à l'enseignante. Ce faisant, Fatma parvient à s'introduire dans l'échange par la démonstration d'une continuité topicale. Elle obtient d'ailleurs l'attention de l'enseignante par la suite.

Exemple 16 (Pallotti, 2002: 190[22])

Giacomo: anch'io ( ), letto gra[nde
me too ( ), big bed
Derek: [anch'io mi addormento, .hh pian piani[no, e poi
( )
me too I fall asleep, slowly, and then ( )
Fatma: **[anch'io anch'io anch'io ce l'ho il letto gra:nde**
me too me too me too I have it the big bed
(1.0) ((Teacher2 looks at Fatma))
Fatma: come mamma.
like mommy

[22] L'exemple est raccourci ici par rapport à l'extrait original. La traduction en anglais est celle proposée dans l'extrait original.

Le recours à la reprise permet donc à la jeune apprenante de participer aux interactions de la classe comme locutrice compétente et par là même de s'intégrer au groupe en étant ratifiée comme locutrice légitime. La reprise semble ainsi être un moyen économique, rapidemment mobilisable car déjà disponible dans le discours, qui facilite la participation à des interactions sociales, en particulier lorsque les moyens linguistiques sont limités (Cekaite & Aronsson, 2004; Duff, 2000; Pallotti, 2002; Vion & Mittner, 1986).

La reprise apparaît comme un pattern discursif pouvant être exploité à toutes fins pratiques. Ce phénomène rejoint ainsi un format discursif très semblable, le *format tying*, dont le rôle a été documenté dans la gestion des désaccords (Goodwin & Goodwin, 1987; Goodwin, 1990; Pekarek Doehler & Pochon-Berger, 2010; et chapitre 10 ici même). Le *format tying* consiste en la réexploitation d'une structure sémantico-syntaxique produite par un autre participant, établissant ainsi un paraléllisme entre deux segments de discours. Mais cette reproduction, plutôt que de véhiculer un caractère affiliatif, est reformatée (syntaxiquement, sémantiquement ou encore prosodiquement) de manière à exprimer l'inverse de la portée significative initiale. La fréquence de ce format discursif dans les interactions entre enfants (Goodwin & Goodwin, 1987) et dans les interactions en classe (Pekarek Doehler & Pochon-Berger, 2010) pour exprimer un point de vue divergent en fait une pratique discursive sédimentée, exploitée à des fins interactionnelles (p.ex. mise en relief d'une opposition ou au contraire préface atténuant l'expression ultérieure du désaccord en fonction des demandes situationnelles, Pekarek Doehler & Pochon-Berger, 2010).

Dans le corpus de cette recherche, la reprise est une activité langagière extrêmement fréquente (sous une variété de formes, mais notamment par simple répétition lexicale), que ce soit pour ratifier autrui, collaborer à la construction d'un énoncé, négocier une forme, etc. Dans le cas présent, un type bien précis de répétition nous intéresse: les hétéro-répétitions en début de tour de parole, dans le tour suivant immédiatement le tour-source. Une relation d'adjacence est ainsi créée entre la reprise et le tour-source. On observe par ailleurs dans ces occurrences que la reprise concerne une structure discursive et pas juste un élément lexical isolé. Prenons l'exemple suivant pour illustrer ces caractéristiques (cf. exemple 20 infra pour une analyse séquentielle détaillée de cet extrait):

Exemple 17

```
01   ASS: vous avez déjà- vous êtes déjà avancées?
02        (0.7)
03   LOR: un- peu=
04 > MIC: =un- peu mais (1.5) ehm: ts on fait un br- (.)
05        un mange
```

Le tour de Michelle à la ligne 4, qui s'auto-sélectionne à la suite de Lorena pour répondre à l'assistante, débute son tour par une reprise: celle-ci concerne tout un syntagme nominal ('un peu'), produit par Lorena dans le tour précédent. La reprise se trouvant en début de tour, elle se trouve placée immédiatement à la suite des propos de Lorena, objet de la reprise. Cette modalité d'enchaînement (qui annule la césure inter-tour habituelle d'un transfert de la parole), consolide la contiguïté du tour-source avec la reprise. Notons encore la reproduction des effets prosodiques du tour-source avec la troncation de l'article. Les reprises qui ont uniquement une valeur de ratification comme dans l'exemple ci-dessous (cf. répétition de Lorena, l.2) ne sont pas prises en considération dans la présente analyse.

Exemple 18

```
01   ANI: eh::=un: disco bar rouge
02 > LOR: mhm [°disco bar rouge°
03   ASS:     [d'accord (.) et c'est ouvert bon là c'est: c'est:&
```

5.1 Un moyen pour gagner l'attention

Prendre la parole lorsque l'on est pas dans le focus d'attention conjointe suppose d'accomplir du travail interactionnel supplémentaire afin de gagner l'attention des partenaires. Les participants s'orientent notamment vers l'usage de la reprise comme moyen leur permettant de signaler l'initiation d'un tour de parole. Ainsi, la reprise 'occupe' le terrain de la parole jusqu'à ce que l'attention mutuelle soit établie entre le locuteur entrant et ses interlocuteurs.

L'exemple suivant provient du travail en groupe portant sur l'organisation d'une fête d'anniversaire. Dans la séquence, Lorena et Michelle négocient le choix de la musique pour la fête lorsqu'Olivia intervient au moyen d'une hétéro-répétition:

Exemple 19
(WBS Tschu-181105-TG1-sadj; l. 254-274 [00:07:32-00:07:57])

```
01   LOR: +trois francs? ((riant))+ (.)
```

```
02        +oh cent trois francs ((riant))+
03        (x) (on a) *pour (.) pour m: (.) pour eh achète le cadeau,
                     *les trois filles regardent la feuille
04       (.) de: boisson et: de: *regarde la musique (.)
     lor                          *se met en arrière et regarde MIC
05        est-[ce que&
06   MIC:     [*(est-)
     oli       *regarde MIC
07   LOR: &on porte la musique de hi[p hop?&
08   MIC:                            [est-ce-
09   LOR: &o de: *classique o: hip hop
     oli         *se tourne vers LOR
10 > MIC: *+ah: ((avec une voix tremblante))+ de hip hop=
     oli  *regarde MIC
11 > OLI: =hip ho[p *(et::]&
     oli             *regarde LOR
12   LOR:         [hip hop ]     ]
13   OLI: &*rap?
     lor  *regarde OLI
14        (.)
15   LOR: *rap hip hop. *okay.
     lor  *regarde la feuille
     oli                *se penche en direction de la feuille
```

[Participants: LOR=Lorena; MIC=Michelle; OLI=Olivia]

L'interaction se déroule au début principalement entre Lorena et Michelle: depuis le début de l'extrait, Lorena, qui semble endosser le rôle de 'manager' de la tâche (cf. chapitre 7) ne regarde que Michelle, qui est en face d'elle, excluant implicitement Olivia de l'activité. Pourtant, Olivia suit attentivement du regard le fil du discours allant de l'une vers l'autre de ses partenaires (l. 6, 9, 10, 11). Lors de son intervention aux lignes 11-13, Olivia prend la parole alors qu'elle n'est visiblement pas dans le focus d'attention conjointe. Son tour est initié par une répétition ('hip hop', l.11) d'un candidat lexical sélectionné par Michelle (l.10) en rapport à la question de Lorena sur le choix de la musique ('de: classique o: hip hop', l.9); Oliva énonce ensuite une proposition alternative ou additionnelle aux candidats proposés ('et rap', l.11-13). L'hétéro-répétition effectuée par Olivia signale certes une affiliation avec la proposition de Michelle, mais ne se limite cependant pas seulement à une valeur de ratification, elle accomplit ici également une *entrée* dans l'espace discursif.

La prise de parole d'Olivia est accomplie au moyen d'un enchaînement rapide sur le tour de Michelle: elle initie ainsi son tour de manière prématurée (i.e. juste avant le TRP), mais toutefois sans chevaucher le tour précédent. Lorsque plusieurs participants sont potentiellement en compétition pour le prochain tour, le premier 'arrivé' obtient le tour, ce qui donne lieu fréquemment à des initiations de tours précoces (Jefferson, 1973; Schegloff, 1996). Dans le cas présent, l'enchaînement rapide d'Olivia lui permet d'occuper le floor avant

Lorena, de laquelle on peut s'attendre à ce qu'elle ratifie également le choix de Michelle, puisque la réponse lui était adressée (l. 5, 7, 9). La ratification de Lorena est d'ailleurs produite immédiatement à la suite d'Olivia, en léger chevauchement terminal du tour (l.12), fréquent dans les actions affiliatives (Jefferson, 1973). Le fait que Lorena continue à regarder Michelle indique qu'elle ne s'oriente visiblement pas vers une possible élaboration de la part d'Olivia.

Alors qu'Olivia regarde toujours Michelle sur qui elle enchaîne au moment de sa prise de tour (l.11), elle dirige ensuite son regard vers Lorena au cours de son énonciation – Lorena reste encore la destinataire de la proposition d'Olivia en tant qu'énonciatrice de la question initiale. La redirection du regard d'Olivia coïncide exactement avec le début de son élaboration discursive marquée par le connecteur de coordination *et*, projetant une suite à venir. Olivia produit un allongement vocalique sur cet élément verbal, ce qui lui permet d'occuper le terrain de la parole jusqu'à ce que Lorena la regarde enfin: la production de 'rap' (l.13) est ainsi précisément coordonnée avec l'établissement du contact visuel avec Lorena. Le candidat proposé par Olivia est à son tour ratifié verbalement par Lorena à la ligne 15.

On voit ainsi que la prise de parole en tant que participant se trouvant en marge de l'échange entraîne un travail interactionnel visant la gestion de l'attention des partenaires dès l'entrée dans l'espace discursif. Dans cet exemple, la reprise et le connecteur font office de tampon lors du mouvement d'intégration du focus d'attention collectif. Olivia signale dès que possible de manière audible l'initiation du tour (cf. enchaînement rapide): son tour est initié au moyen d'un élément discursif qui n'est pas porteur d'informations cruciales concernant la forme du tour à venir et qui est facilement mobilisable car déjà présent dans le contexte discursif. Ce dispositif séquentiel ([reprise + *et* + hésitations]) fonctionne comme *attention-getting device*.

Il a été montré dans la recherche antérieure sur les interactions verbales que des éléments vocaliques, tels que de fortes inspirations, des auto-répétitions ou des marqueurs d'hésitations sont produits en début de tour lorsque le locuteur initiant est confronté à un manque d'attention de son interlocuteur (Goodwin, 1995; Carroll, 2004). En effet, comme l'observe Goodwin (1995), l'attention d'un participant est traduite par son regard: si un participant dirige son regard vers le locuteur en cours, il exhibe alors son attention au discours de celui-ci. La production de ces éléments vocaliques permet ainsi de sécuriser l'établissement d'un contact visuel réciproque, d'où leur dénomination d'*attention-getting device*. De même,

Schegloff (1996) évoque la présence de certains éléments en position pré-initiale du tour: expression faciale d'initiation d'une élocution comme un sourire ou une ouverture de la bouche, toux et éclaircissement de la gorge, inspirations, 'mhm', initiation d'un geste, etc. Ces éléments ne commencent pas en soi le tour de parole, mais signalent un démarrage imminent. Ils constituent dès lors des moyens visuels et audibles pour revendiquer le floor. Ces observations amènent Gardner (2007) à distinguer l'amorce du tour (*turn-start*) de l'initiation du tour à proprement parler (*turn-launch*), ces deux activités étant parfois dissociées dans la construction du tour. Dans notre cas, l'hétéro-répétition à *l'onset* du tour fonctionne d'une certaine manière comme l'un de ces moyens signalant l'entrée dans le tour (*turn-start*), mais n'accomplissant pas en soi le démarrage du tour. On constate d'ailleurs que le segment répété n'est pas un élément constitutif du tour à proprement parler, il n'est pas intégré dans sa structuration formelle, mais se trouve en position d'adjacence.

L'extrait suivant (qui reprend l'exemple 17 présenté en introduction à cette section) provient également du travail en groupe concernant la préparation d'une fête d'anniversaire. Il s'agit plus particulièrement d'une séquence où les élèves interagissent avec l'assistante qui s'est approchée du groupe pour se renseigner sur l'état d'avancement dans la tâche. Une élève, Michelle, saisit l'occasion pour poser une question de vocabulaire (qui vise à distinguer 'gâteau' de 'cadeau'), dont la clarification semble être nécessaire à la progression de la tâche:

Exemple 20
(WBS Tschu-TG1-181105-sadj; l.400-410 [00:12:06-00:12:15])[23]

```
01   ASS: *vous avez déjà- vous êtes déjà avancées?
     ass  *regarde LOR
02         (0.7)
03 > LOR: *un- +peu ((en riant))+=
     lor  *regarde MIC
04 > MIC: =un- peu *mais *(1.5) *ehm: ts on fait un br- (.)
     ass           *regarde MIC
     mic                 *pointe sur le feuille et la fait tourner
     mic                       *se penche sur la feuille
05   MIC: [un mange&
06   OLI: [h. °un cadeau°
07   LOR: [((rit))
08   MIC: & [*(.) cadeau c'est&
     mic     *se remet en arrière
09   LOR:   [gâteau au choc- ((en riant))+
10   MIC: &[(..) un: geschenk]&
```

[23] L'analyse de cet extrait a également été présentée dans Berger (2008).

```
     trad                cadeau
11   LOR:  [.hh (..) chueche ]
     trad               gâteau
12   MIC: &pas un (.) torte?=
     trad                tarte
```

[Participants : LOR=Lorena; MIC=Michelle; OLI=Olivia; ASS=Assistante]

La séquence commence avec une question de l'assistante adressée à l'une des trois élèves, Lorena, qu'elle sélectionne comme destinataire par son regard (l.1). Lorena répond à la question tout en sollicitant l'aide de Michelle en tournant son regard vers elle (l.3). Le tour de Michelle (l.4) commence par une reprise des propos de Lorena ('un peu'), qui indique une affiliation avec le tour de Lorena, toutefois en réorientant la suite de son tour (l.5,7,10,12) vers une demande de clarification, adressée à l'auteure de la question initiale (l'assistante), au sujet du nom approprié pour désigner le 'mange' (l.5), soit 'cadeau' ou 'gâteau' (qui a déjà fait l'objet de nombreuses confusions plus tôt dans l'interaction, avant cet extrait).

Son enchaînement rapide sur le tour de Lorena, la reprise, puis le marqueur discursif *mais* suivi d'éléments de retardement (cf. pause et marqueur d'hésitation 'ehm' avec allongement consonantique), et enfin la réinitiatilisation d'une construction syntaxique indiquent que Michelle occupe d'abord le terrain de la parole avant d'élaborer son discours. En, effet, par la reprise dès le démarrage de son tour, Michelle signale sa prise de parole de manière audible à l'assistante, qui regarde encore Lorena à ce moment-là, intégrant ainsi l'espace d'attention conjointe défini par le regard de l'assistante. L'assistante tourne d'ailleurs son regard vers Michelle juste après la reprise, ce qui la rend disponible pour la suite du projet communicatif initié.

Par ailleurs, la question de Michelle suppose une réorganisation spatiale (positionnement corporel et orientation de la feuille de consignes) afin d'avoir accès au support où se trouve écrit l'item lexical problématique. Sur le plan verbal, on note une pause de 1.5 seconde suivie du marqueur d'hésitation 'ehm' pendant lesquels Michelle se penche sur la feuille de consigne qu'elle tourne par la même occasion. Le marqueur discursif *mais* avant la pause annonce une suite syntaxique et crée une attente pour la complétion du tour, suspendant la pertinence d'une prise de parole par autrui au moment de la pause. En effet, si une pause apparaît après le démarrage du tour de parole mais à un point de non complétude syntaxique, les risques de perte du tour sont diminués (Gardner, 2007). L'absence de prise de parole de la part des coparticipantes malgré la pause indique que celles-ci s'orientent effectivement vers le caractère non complet du TCU en cours.

La question de Michelle constitue donc une rupture sur le plan actionnel: son intervention ne fournit pas de réponse à la question posée par l'assistante ni à la sollicitation de confirmation de Lorena. Du point de vue séquentiel, son tour de parole ne remplit pas non plus la pertinence conditionnelle d'une 2ème partie de paire adjacente projetée, et attendue, par la 1ère partie (l.1), mais au contraire ouvre à son tour une nouvelle paire adjacente par sa question. Dans cet exemple, au contraire du précédent, le tour de parole initié par un locuteur n'ayant pas été adressé par la question initiale ne poursuit pas un projet communicatif antérieur (à savoir développer la réponse fournie par le participant adressé par la question), mais le clôt pour ensuite déboucher sur un nouveau projet.

La reprise en début de tour permet ainsi à Michelle de signaler sa prise de parole de manière audible à l'assistante, c'est-à-dire d'attirer son attention, mais également de reconfigurer le cadre de participation (il ne s'agit plus d'un échange entre l'assistante et Lorena mais entre Michelle et l'assistante). Néanmoins, le rôle de la reprise ne se limite pas à un signal sonore de l'initiation d'un tour, comme le ferait une forte inspiration ou un marqueur d'hésitation. Sa propriété justement reproductive la relie formellement à un segment de discours précédent, du fait de son identité formelle avec celui-ci. Cette relation formelle inscrit ainsi le tour initié dans la continuité du tour de parole précédent; rendant manifeste la pertinence de cette contribution, qui initie ici une nouvelle trajectoire actionnelle, dans le développement séquentiel de l'échange. Cette explicitation du caractère séquentiellement approprié de la contribution est particulièrement pertinente dans les conditions interactionnelles de la prise de parole. Ainsi, la participante, non-adressée par la personne ayant initié la séquence, rend sa prise de parole légitime dans le cours d'action et cela, dès que possible, soit à *l'onset* du tour.

En somme, dans ces deux exemples, les participantes initient leur tour de parole de manière précoce sur le tour antérieur au moyen d'une hétéro-répétition. Le segment discursif repris exhibe de prime abord une affiliation du locuteur entrant avec le locuteur précédent, présentant ainsi son tour comme non-interruptif, et cela malgré le fait que le locuteur entrant n'était pas dans le focus d'attention du destinataire de son tour au moment de prendre la parole. Alors que les éléments repris sont énoncés d'une traite, ce qui les suit séquentiellement est tout le contraire: allongement syllabique sur le marqueur discursif et marqueur d'hésitation 'ehm'. Ce dispositif séquentiel initial permet d'occuper le floor discursivement pendant que l'attention des coparticipants est obtenue. Il fonctionne donc comme 'tampon' verbal entre une

position *externe* au focus d'attention et une position *interne* au focus d'attention. S'apparentant au fonctionnement des marqueurs discursifs identifié au point 4, le dispositif séquentiel, composé de plusieurs éléments discursifs, observé ici offre l'avantage de se déployer sur un laps de temps légèrement plus long.

5.2 Une stratégie de gain de temps

Le recours au dispositif séquentiel d'entrée dans le tour identifié précédemment (i.e. [reprise + marqueur discursif + hésitations]) ne se limite pas seulement à une fonction de gestion de l'attention des locuteurs, mais sert également à occuper le floor dans un premier temps, sans construire le tour à proprement parler. Dans ce sens, la reprise sert de stratégie de démarrage d'un tour de parole, établissant en premier lieu le statut d'élocution, mais servant également de béquille à la construction du tour.

Le prochain exemple illustre la dimension de gain de temps dans l'accès au floor dans l'usage d'une hétéro-répétition en début de tour. L'extrait provient de l'activité de description d'itinéraires et de lieux dans le cadre d'un jeu de rôle avec l'assistante. Lorena (désignée au début de la tâche comme responsable de cette partie de l'itinéraire) procède à une description du bâtiment Sankt Jakob, répondant ainsi à une demande de l'assistante qui a été formulée plus tôt dans l'interaction, lorsqu'Anila s'approprie le tour et prend en charge la description:

Exemple 21
(WBS Tschu-TG3-210606-gr3, lignes 433-442 [00:12:47-00:13:00])[24]

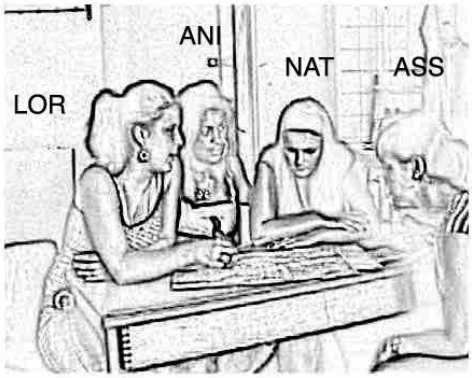
```
      ((Au début de l'extrait, LOR et ANI regardent ASS, qui elle
       regarde encore la carte, et NAT s'appuie avec ses coudes sur la
       table tout en regardant fixement vers le bas.))                    #1
01 > LOR: et c'est *un *pa:rc il y a *des pisci:nes
     lor           *mvt main droite vers le haut puis à droite
     ass               *lève les yeux vers LOR
     lor                              *mvt main droite vers haut puis à droite
02         (0.3)
03   LOR: [.h du *TEnni:s&                                                 #2
     lor         *mvt d'ouverture du bras vers la droite
04   ANI: [(il y a-)
05   ASS: [*ah on peut on- on
     ass   *se redresse
06   LOR: &[°*(pour les:)°]
     lor    *mvt d'un arc de cercle vers la droite avec l'avant-bras
```

[24] L'analyse de cet extrait a été présentée dans Berger (2008).

```
07 > ANI:  [il y a *pisci]nes*  *et .h et:
     ass           *regarde ANI
     ani                     *regarde dans le vide                    #3
     lor                        *regarde ANI
08         (.)
09   LOR: *le [stade-
     lor  *regarde ASS
10   ANI:     [*les places de foot?
     ani       *regarde ASS
11        (0.8)
12   ASS: ah- (0.7) [ah c'est un stade de-
13   ANI:           [un grand place de-
14   LOR: [°*(oui) stade°
     lor    *léger hochement de la tête
15   ASS: [c'est un stade de [foot?
16   ANI:                    [(foot stade-)
17   ASS: okay?
```

[Participants: ANI=Anila; LOR=Lorena; NAT=Natascha; ASS=Assistante]

#1



#2

#3

Au début de l'extrait, Lorena et l'assistante se manifestent une attention mutuelle par le regard et une position corporelle orientée l'une vers l'autre. Lorena structure sa description du Sankt Jakob sous la forme d'une liste d'éléments qui caractérisent le bâtiment en question ('c'est un parc', l.1; 'il y a des piscines', l.1; 'du tennis', l.3). L'énumération de ces éléments est rythmée prosodiquement par une accentuation et un allongement de la dernière syllabe de chaque constituant, mais aussi gestuellement par un mouvement de la main qui marque une

accentuation sur chaque élément sémantique (ce mouvement d'ouverture s'amplifie à mesure que les contributions de Lorena sont chevauchées par ses coparticipantes, cf. l.3 #2 et l.6), donnant ainsi un caractère publiquement reconnaissable au pattern discursif de la liste. Néanmoins, la pause de 0.3 seconde (l.2) après l'énonciation du deuxième constituant ('il y des piscines', l.1) est l'indice d'un possible problème, laissant la liste potentiellement inachevée puisqu'un troisième élément manque à la clôture. En effet, Jefferson (1990) a montré que les interactants s'orientent systématiquement vers la construction de liste en trois pas (*three-partedness*); ce qui s'observe notamment dans l'orientation des participants vers une troisième unité lorsque celle-ci est absente: "the achieving of a three-part structure as a task to which these speakers are observably oriented" (Jefferson, 1990: 72). Ainsi, deux autres participantes, Anila et l'assistante, s'orientent de manière synchrone vers la présence d'une source de problème et la pertinence d'une réaction de leur part comme l'indiquent leurs interventions (l.4-5) produites toutes les deux en chevauchement avec Lorena, qui fournit finalement l'élément manquant ('du tennis', l.3). Les stratégies pour rémédier à l'attente d'une complétion de la liste sont différentes entre l'assistante et Anila: alors que l'assistante ratifie la description de Lorena, marquant ainsi la clôture de la séquence (l.5), Anila amorce une reprise du dernier constituant syntaxique avant l'apparition du problème ('il y a-', l.4). Mais au lieu de simplement fournir le troisième élément de la liste, sous forme d'ajout par exemple, Anila reprend la liste à son compte par la répétition d'un élément constitutif de la liste qui a été produit par autrui.

Bien qu'il y ait également des enjeux de réorganisation de l'attention mutuelle (i.e. la prise de tour d'Anila entre en compétition avec Lorena, l.3-4 et 6-7), l'aspect qui retient particulièrement notre attention est le rôle de la reprise comme moyen de gagner du temps sur la planification du tour. En effet, la reprise offre la possibilité d'accéder rapidement au floor, alors que la suite du tour ne semble pas avoir été planifiée (et qui devrait offrir précisément l'élément manquant de la liste) comme en témoignent les marques d'hésitations (répétition de 'et' avec allongement vocalique, l.7; micro-pause, l.8) ainsi qu'un comportement non-verbal (le regard dans le vide, l.7, cf. #3) typique d'une recherche mentale (Goodwin & Goodwin, 1986). D'ailleurs, Lorena s'oriente vers ce retardement de la suite de l'énoncé en fournissant un candidat à la complétion de la liste ('le stade', l.9).

En bref, l'exemple montre la production d'un tour de parole en deux temps: premièrement, il s'agit pour la locutrice entrante d'occuper le *floor* conversationnel dès que possible par un

moyen qui peut être mobilisé rapidement (le recyclage de matériel verbal). Le segment discursif permet également de réexploiter une structuration discursive déjà amorcée (le format de la liste). Cela donne l'occasion de gagner du temps sur la formulation à proprement parler (ici la proposition d'un candidat à la liste) qui ne vient que dans un deuxième temps (non sans difficultés). La reprise de propos antérieurs et la reproduction du format de la liste initié par Lorena établit ainsi un cadre dans lequel peut être structuré le tour de parole à venir, facilitant possiblement la production verbale.

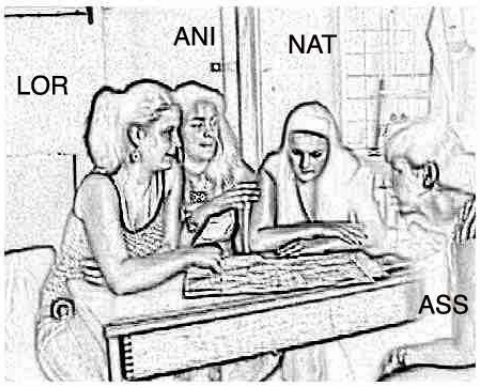
L'exemple suivant présente également un cas identique de structuration du tour en deux étapes: accès au floor marqué par la reprise puis nouveaux contenus informationnels produits avec hésitation. Néanmoins, le segment qui constitue la reprise n'est pas directement en début de tour: il est précédé cette fois-ci par un élément informationnel supplémentaire. L'extrait provient toujours du même jeu de rôle que le précédent, il s'agit de l'initiation par Lorena du segment d'itinéraire allant de la Messeplatz à Sankt Jakob, demandé par l'assistante (cf. question, l.1-3); là aussi, Anila se réapproprie l'activité descriptive:

Exemple 22
(WBS Tschu-TG3-210606-gr3, l.395-413 [00:12:12-00:12:31])

```
      ((Au début de l'extrait, toutes les participantes focalisent leur
      attention sur la carte, posée au milieu.))
01    ASS: donc comment est-ce que <je peux y aller?>
02         (.)
03    ASS: a:hm [de la messeplatz ]*
04    LOR:      [(oui) (.) dans:* ] dans /se:/*
      lor                         *regarde ASS
      ass                            *regarde LOR
05          ce *turm aso (.) °wie seit me das scho widr?°
      trad          tour    enfin        comment on dit déjà
      lor       *mvt circulaire avec stylo
      ani       *lève les yeux de la carte
06    ASS: tour [tour&
07    LOR:      [°tour°
08    ASS: &*une tour (.) okay (.) de la *tour?
      ani   *commence à tousser
      lor                                  *regarde la carte en pointant
                                            avec le stylo
      che                                  *regarde la carte
09 >  LOR: *ehm *ehm:: *il y a *des *train*:/ms/*=
      lor  *petits mvts de va-et-vient avec stylo sur la carte
      ani       *s'arrête de tousser
      lor              *regarde ASS
      ass              *regarde LOR
      ani                       *regarde ASS,lève la main
                                 à hauteur de la poitrine                  #1
      lor                           *mvt de main allant d'avant en arrière->
      ani                                  *amène main à la bouche        #2
      ani                                       *amène la main à nouveau
                                              à la hauteur de la poitrine  #3
```

```
10 > ANI: =*à place *il y a des *trains,=
     lor   poursuit mvt de main ->
     ani   *marque une impulsion avec la main suspendue
     ani            *se jette en arrière
     ass            *regarde ANI
     lor                          *se tourne vers ANI                    #4
11   LOR: =*°des [trams°
     lor   *pose le bras sur la table, regarde ASS
     ass   *depuis ce point,regarde alternativement LOR et ANI
12   ASS:        [>des trams<? [okay?
13 > ANI:                      [et e[hm::    ] vous- &
14   NAT:                           [quatorze]
15   ANI: &[vous-
16   LOR:  [quat-
17   ANI: & [vous prenez] le train [ehm::]
18   LOR:   [vous prenez]          [quatorze]
19   ANI: [quatorze?
20   LOR: [quatorze
21   ASS: le numéro quatorze [quelle direction?
```

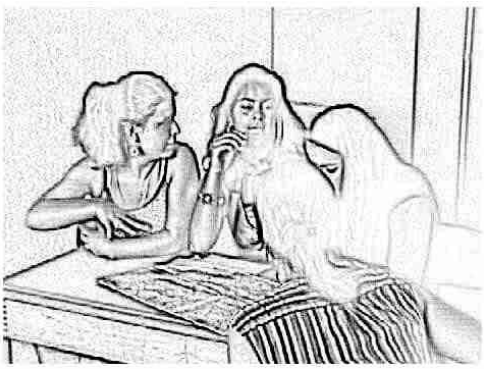
[Participants: ANI=Anila; LOR=Lorena; NAT=Natascha; ASS=Assistante]



#1

#2

#3



#4

Alors que l'explication de Lorena est ponctuée d'hésitations (cf. demande d'aide linguistique, l.5; double marqueur d'hésitation 'ehm' alors qu'elle regarde la carte, l.9), Anila s'approprie la parole et reprend l'explication à son compte (l.10, 13, 15, 17, 19). Elle est d'ailleurs ratifiée comme locutrice par l'assistante qui la regarde au cours de son intervention à la ligne 10, puis alternativement avec Lorena, lorsque les deux poursuivent l'explication en parallèle (l.13-20).

L'initiation du tour d'Anila est minutieusement coordonée et calquée sur le tour de Lorena. Alors que Lorena procède à la complétion de l'énoncé qu'elle a initié à la ligne 4 ('dans ce turm'; l.4-5, 7; 'il y a des train/ms/'; l.9), Anila semble préparer une prise de parole (l.9): elle dirige son regard vers l'assistante et initie un mouvement de la main, quittant la position posée sur le genou pour l'amener dans le champ de vision partagé par ses partenaires. Lorsque l'on regarde les détails de ce mouvement, on constate qu'il est réalisé en plusieurs étapes: dans une première étape, la main est immobilisée pour une fraction de seconde à la hauteur de sa poitrine, dans une position horizontale, la paume tournée vers le bas, comme si elle était en suspension. Cette position semble préparer une prise de tour imminente d'Anila (cf. #1). Dans un second temps, Anila poursuit la trajectoire initiée pour amener sa main vers sa bouche (cf. #2), mouvement qui se coordonne avec l'allongement syllabique de Lorena sur l'item 'train:/ms/'. Enfin, dans un troisième temps, et dès que le TCU en cours produit par Lorena atteint un point de complétion possible, Anila ramène la main à la même hauteur et dans la même position que lors du premier mouvement (cf. #3). La première position de la main semble ainsi constituer un élément précurseur à une prise de parole (cf. Streeck & Hartge, 1992), qui pénètre dans l'espace visuel du cadre de participation défini par l'assistante et Lorena, i.e. à la hauteur de leurs regards (Goodwin, 1986), et qui est réalisé dans une position séquentielle anticipant le prochain point de complétion possible. Le geste est ensuite transformé en un geste d'attente lorsque ce point de complétion possible est retardé prosodiquement par la locutrice en cours, puis réactualisé dès que le TCU est achevé. Anila saisit ainsi la première occasion pour prendre la parole en enchaînant rapidement sur Lorena, avant qu'un autre participant ne s'auto-sélectionne.

La contribution d'Anila se présente comme une reformulation des propos de Lorena: une expression locative ('à place', l.10) au tout début du tour précède la répétition exacte du dernier segment discursif produit par Lorena ('il y a des trains', l.10). Cette expression locative est prononcée avec emphase et est doublée d'une impulsion gestuelle de la main, ce qui a pour effet d'attirer l'attention de l'assistante qui dirige son regard vers Anila. Etant ensuite interrompue par l'hétéro-correction de Lorena (l.11) et de l'assistante (l.12), Anila n'entreprend la poursuite de son projet communicatif que par la suite (l.13), à la première occasion. La suite de son projet communicatif est introduite par *et*, qui non seulement signale que l'action en cours poursuit le tour précédent d'Anila (l.10) dans une orientation rétrospective, mais projette également une suite syntaxique à venir. L'attente ainsi créée devrait lui permettre de garder le tour de parole, malgré des hésitations. Ceci ne se réalise

cependant pas comme on peut le voir dans les nombreuses interventions de ses deux camarades (Lorena et Natascha) en cheuvauchement avec Anila. Lorena, en compétition pour la parole, puisqu'elle est censée être la personne qui mène l'explication, se joint à l'énonciation d'Anila, ce qui résulte en une coproduction discursive parfaitement synchronisée entre Anila et Lorena, lesquelles se partagent ainsi le floor (Coates, 1994).

On constate que le tour d'Anila est construit en deux parties, tout comme dans l'exemple vu précédemment: une première partie contenant la reprise, produite de manière fluide et rapide (l.10), puis une deuxième partie, qui consiste en une nouvelle unité informationnelle, produite avec hésitation, avec un débit plus lent (l.13, 15, 17, 19) et qui est d'ailleurs chevauchée par les contributions de Lorena (dès la ligne 15) et de Natacha (l.14). La reprise, en tant que matériel verbal déjà présent dans le contexte permet d'occuper rapidement le floor, sans que le locuteur entrant n'ait à gérer au début de son tour la structuration grammaticale du tour (Vion & Mittner, 1986) et la résolution de problèmes d'attention mutuelle. Elle permet ainsi de gagner du temps pour formuler le reste de l'énoncé.

5.3 Bilan

En guise de bilan sur l'usage de la reprise, on observe dans ces exemples un pattern similaire:

(i) un dispositif d'entrée dans le tour qui se présente de la manière suivante:

[hétéro-répétition (fluide) + marqueur discursif/connecteur (hésitations)]

(ii) une partie finale qui réalise une nouvelle unité informationnelle.

L'examen de ce dispositif d'entrée a révélé son rôle crucial dans la gestion des tours de parole et la reconfiguration des cadres de participation. Son déploiement temporel offre un espace séquentiel pendant lequel peuvent être organisés différents aspects interactionnels:

- la gestion des regards vers un nouveau focus d'attention (vers le locuteur entrant, mais également vers les outils pertinents à l'activité subséquente, cf. ex. 20);
- l'occupation rapide du floor, de manière reconnaissable pour autrui, avant que ne soit planifiée la suite du tour.

Ces constats mènent à interpréter la partie initiale du tour comme signalant l'entrée dans l'espace discursif, permettant au participant non-adressé de s'approprier un statut de

participant-locuteur. Ceci lui permet non seulement de (ré-)intégrer un cadre de participation en cours, mais également de s'approprier l'achèvement d'une séquence, en élaborant à partir d'une 2ème partie de paire produite par autrui et l'adressant à l'auteur de la 1ère partie de paire. Le fait même de reproduire du matériel verbal déjà présent confère aux éléments répétés un faible degré d'informativité: les contenus sémantiques qui sont véhiculés dans le segment reproduit n'ont pas d'importance dans la contribution verbale. Ce qui importe dans ces exemples, c'est l'activité même de reprendre les propos d'autrui. Du fait de son identité formelle avec un segment de discours antérieur, la reprise inscrit le tour initié dans la continuité du discours; et ce, malgré l'intrusion dans un cadre de participation en cours (Pallotti, 2001, 2002). Bien plus, le locuteur démontre son affiliation avec le projet communicatif de son prédécesseur sur le plan thématique et actionnel (Vion, 1992), tout en menant lui-même un projet communicatif qui s'éloigne de la trajectoire initiale. La nature même de la reprise, soit sa propriété réflexive et historique, en fait ainsi un moyen central d'établissement de la cohérence à travers les tours de parole. En ce sens, elle fonctionne comme un tremplin pour passer à une autre activité (p.ex. poser une question, apporter une modification ou une élaboration au discours).

L'usage du dispositif séquentiel impliquant une hétéro-répétition comme premier élément verbal du tour suivi d'un marqueur discursif accomplit ainsi les fonctions suivantes:

- signalisation audible de l'initiation du tour (*turn-start*) pour obtenir l'attention des interlocuteurs;
- projection d'une suite discursive à venir et donc suspension de la pertinence pour un changement de locuteur avant la fin de ce projet communicatif;
- maintien de la cohérence thématique et actionnelle avec le tour antérieur;
- marquage d'une affiliation avec l'activité discursive du locuteur dont la parole a été subtilisée.

La reprise apparaît dès lors comme un objet en quelque sorte sédimenté, fonctionnant de manière similaire à un marqueur discurif. Cette analyse est confirmée par le fait que la reprise dans ces différents exemples n'est pas un élément constitutif de la structuration grammaticale de l'unité informationnelle qui est ensuite énoncée: en effet, elle est simplement 'juxtaposée' au tour à proprement parler, celui-ci étant 'déclenché' par un marqueur discursif (*et*, *mais*). A l'instar des marqueurs discursifs observés au pt. 4, du fait de sa juxtaposition, l'usage de ce

pattern discursif n'entraîne pas une complexification de l'énoncé. La reprise constitue ainsi un moyen intéressant de construction du tour de parole pour des apprenants de niveau intermédiaire dont les productions discursives se limitent pour la plupart du temps à des structures grammaticales simples (syntagmes nominaux, énoncés de type SVO; mais pas de subordination par exemple).

Pour des apprenants peu avancés d'une L2, l'hétéro-répétition constitue un moyen rudimentaire d'établissement de la cohérence discursive, au contraire d'autres stratégies cohésives (p.ex. l'usage des pronoms et des chaînes anaphoriques) qui impliqueraient une certaine maîtrise du système linguistique (Pallotti, 2001). Il a d'ailleurs été observé que les reprises (toutes formes confondues) diminuent à mesure que les locuteurs apprenants développent leur L2 (Vion & Mittner, 1986). Par conséquent, dans le cadre de notre corpus, l'hétéro-répétition apparaît comme un moyen alternatif que les apprenants mobilisent, en l'absence de moyens plus sophistiqués. Ce moyen permet de gérer plusieurs aspects élémentaires à toute participation à une interaction verbale: structuration de son propre tour, réalisation d'une action pertinente dans un cours d'action et organisation de l'attention mutuelle. En outre, l'usage de la reprise traduit l'orientation des locuteurs vers les détails formels du discours d'autrui: cela implique de leur part une capacité à reconnaître les aspects structurels du discours-en-progrès afin de les réexploiter à leurs fins.

6 Résumé

Les moments d'entrée dans le focus d'attention requiert de la part des participants un travail interactionnel particulier puisque leur contribution n'est pas d'office légitimée dans le cours d'action. Il s'agit dès lors pour le locuteur entrant d'organiser l'attention des coparticipants de manière à être reconnu comme locuteur, mais également de démontrer la pertinence de sa contribution en regard de la parole-en-progrès. Ces moments apparaissent dès lors comme des moments plus 'denses' sur le plan discursif et plus 'dynamiques' sur le plan interactionnel (compétitivité pour la parole). Dans ce chapitre ont donc été présentées trois manières de gérer ces différents enjeux pratiques liées à la réintégration d'un cadre de participation duquel le locuteur était exclu:

(i) la complétion d'un tour de parole ou d'une séquence;

(ii) l'usage d'un marqueur discursif à *l'onset* du tour de parole, accompagné d'une mise en évidence prosodique et/ou gestuelle/corporelle;

(iii) le dispositif [hétéro-répétition + marqueur discursif + hésitation], parfois également accompagné d'une mise en évidence gestuelle/corporelle.

Ces différentes méthodes d'appropriation de la parole ont néanmoins un impact différent sur le déroulement de l'échange: alors que l'enchaînement discursif par complétion offre une participation plus sporadique, ponctuelle, se cristallisant par une contribution brève (qui est d'ailleurs chaque fois ignorée par les coparticipants dans les exemples observés) l'enchaînement au moyen d'un marqueur discursif ou d'une hétéro-répétition est systématiquement suivi d'une production plus longue, le locuteur occupant dès lors le floor plus longtemps. Cette occupation prolongée du floor lui donne plus de chance de s'imposer dans l'interaction et d'être ratifié comme locuteur (les tours initiés par une hétéro-répétition sont d'ailleurs systématiquement ratifiés par les interlocuteurs).

Ces différentes méthodes témoignent d'une réexploitation, sous des formes différentes, d'un cours d'action: (i) au moyen de la complétion, le locuteur s'inscrit dans une trajectoire actionnelle ou syntaxique déjà existante, (ii) le marqueur discursif articule le tour au contexte antérieur tout en invitant un développement thématique par une question notamment (par l'introduction d'une question relevant de l'agenda au moyen d'un *et* initial ou une question rebondissant sur le discours antérieur au moyen d'un *mais* initial) et (iii) avec le dispositif contenant l'hétéro-répétition, le participant non-adressé réexploite non seulement du matériel discursif produit par autrui mais également un cours d'action mené par quelqu'un d'autre (en réactualisant la 2ème partie de paire). Il s'agit là de diverses manières de maintenir une continuité en surface, là où précisément l'action instaure une rupture dans la dynamique participative (par l'entrée dans le focus d'attention d'un participant non-adressé). Une telle reconfiguration des statuts de participation peut éventuellement constituer une menace pour autrui, notamment pour le participant étant légitimement le locuteur en cours ou le prochain locuteur attendu. Au travers de ces différentes méthodes d'appropriation de la parole, le caractère intrusif de l'entrée dans l'espace discursif du participant, et par là même dans le cadre de participation en cours, se voit minimisé.

En outre, ces méthodes apparaissent comme des traces d'une compétence d'interaction en développement qui mobilisent à la fois des ressources interactives et des ressources grammaticales. Elles témoignent indirectement de ce dont les participants sont capables d'accomplir et les aspects vers lesquels ils s'orientent. Ainsi, la complétion syntaxique et l'hétéro-répétition révèlent une orientation des apprenants vers les aspects formels du discours d'autrui, ce qui suppose notamment une connaissance fine des propriétés formelles de la langue cible. De plus, ces différentes techniques témoignent d'une capacité à reconnaître les cours d'action et notamment à anticiper le prochain moment opportun pour une prise de parole et prévoir la prochaine action pertinente à réaliser dans ces conditions. Enfin, l'usage des marqueurs discursifs et des hétéro-répétitions sont les indices d'un effort de structuration du discours en termes d'établissement de la cohérence avec le discours d'autrui mais également de structuration de l'activité à venir (i.e. projection d'une suite discursive). Ce qui ressort en particulier de l'usage des marqueurs discursifs et de la reprise, c'est une exploitation de la position initiale du tour comme endroit séquentiel où se gèrent simultanément divers enjeux pratiques (obtention de l'attention, occupation du floor, cohérence discursive), qui, une fois résolus, ouvrent la voie à la formulation de nouveaux contenus informationnels. Le début du tour est ainsi rendu reconnaissable en tant que 'début du tour' (*turn-beginning*), dont le rôle est précisément à la fois de décrire la nature de la relation du tour émergeant avec ce qui précède et de renseigner sur le type d'activité à venir (Schegloff, 1996).

En somme, ces techniques démontrent l'habileté des participants, apprenants d'une L2, à initier un tour de manière extrêmement précise et subtile, et d'explorer la grammaire, par des moyens toutefois rudimentaires, à cette fin. Ce faisant, les participants se créent des opportunités de participer à l'interaction et à l'avancement de la tâche, bref, à l'activité de groupe, répondant ainsi aux demandes de la situation institutionnelle.

CHAPITRE 9
Méthodes d'expansion discursive

1 Introduction

Ce chapitre porte sur les méthodes d'expansion d'un tour de parole antérieur produit par autrui ou par soi-même lorsque celui-ci a été interrompu par autrui. Le tour de parole produit ne se présente dès lors pas comme un nouveau projet communicatif, mais comme prolongeant un projet antérieur qu'il complète ou qu'il spécifie.

Ainsi que l'observe Schegloff (1996), la continuation d'un tour peut être accomplie soit par l'addition de nouveaux TCU – et donnant ainsi lieu à un tour multi-unité – soit par l'extension d'un TCU ayant atteint un point possible de complétion. Bien plus que d'indiquer que du matériel est apporté 'après coup', l'expansion signifie que ce qui est ajouté porte les marques d'une relation avec ce qui précède (Auer, 2005: 23), c'est-à-dire qu'il se présente comme une continuation du TCU antérieur sur le plan sémantique et syntaxique. Le type d'éléments linguistiques pouvant être ajoutés au-delà d'un point possible de complétion est relativement vaste, avec des degrés de dépendance syntaxique plus ou moins élevés avec le premier segment (cf. Vorreiter, 2003 pour une typologie des *TCU continuations*). L'incrément par exemple est un type d'ajout ayant une dépendance syntaxique forte avec la structure du tour-source (cf. p.ex. Couper-Kuhlen & Ono, 2007; Horlacher, 2007; Schegloff, 1996; Vorreiter, 2003)[25], alors qu'il est également possible de trouver dans cette position des 'constituants

[25] Dans certains travaux, le terme d'incrément est employé de manière générique pour désigner toute forme d'extension d'une unité (cf. p.ex. Ford, Fox & Thompson, 2002). Auer (2007) invite d'ailleurs à une conceptualisation de l'incrément allant dans ce sens générique, reprochant à la définition plus syntaxique d'être calquée sur la linéarité de la structuration syntaxique de la langue anglaise. En effet, dans d'autres langues (cf. contributions réunies dans Pragmatics, 17 (4), 2007), les continuations d'unité peuvent prendre des formes n'incarnant pas de lien structurel avec le tour-source.

libres', éléments ne présentant une relation avec le tour-source que sur le plan sémantique et pragmatique (cf. Ford, Fox & Thompson, 2002).

La continuation des tours, notamment sous sa forme d'extension d'un TCU, a essentiellement été étudié dans le cadre d'expansions effectuées par le locuteur lui-même (auto-expansion). Les expansions sur le discours d'autrui peuvent être cependant envisagées à la lumière des travaux portant sur la production conjointe d'énoncés. Ainsi, Lerner (2004) dénomme une extension d'un tour produit par un co-participants et étant possiblement clos comme *other-initiated increment*. L'extension est accomplie au moyen *d'increment-initiators*, c'est-à-dire des éléments grammaticaux tels que les prépositions ou les marqueurs discursifs qui peuvent facilement articuler rétrospectivment un segment à un segment antérieur sans que ces éléments grammaticaux n'aient été projeté dès le début du TCU. Ajouté après un point de complétion possible, *l'increment-initiator* oriente l'analyse syntaxique vers un second point de complétion possible à la fin du segment ajouté, créant de cette façon une prolongation du tour-en-progrès. Le coparticipant construit donc son tour à partir du tour antérieur, donnant ainsi lieu à une construction conjointe du tour (cf. aussi pt. 3.2, chapitre 8) comme nous pouvons l'observer dans l'exemple suivant:

Exemple 1 (Lerner 2004a: 159)

Leni: We were getting worried
Jim: and hungry hehh

Non seulement l'élément grammatical (dans l'exemple ci-dessus: 'and'), soit l'*increment-iniator*, inscrit la suite dans la continuité avec ce qui précède, mais il offre en plus une indication sur le type de relation entre les deux portions du discours (relation d'équivalence, de contraste, de spécification, etc.). Ainsi, le fait même de produire un ajout réanalyse ce qui précède comme étant incomplet, sans quoi l'ajout ne serait pas nécessaire. C'est-à-dire que le tour-source était complet d'un point de vue syntaxique, mais interprété rétrospectivement par le coparticipant comme étant incomplet du point de vue actionnel. Selon Lerner, ces *increment-initiators* fonctionnent donc comme des moyens syntaxiques de liaison entre deux contributions ("syntactic tying techniques", 2004: 159).

De manière similaire dans les interactions en français, Jeanneret (1999) observe un certain nombre de cas de continuations syntaxiques d'un tour antérieur potentiellement complet qu'elle dénomme *coénonciation par attachement*. Elle observe de nombreuses possibilités grammaticales en français au moyen desquelles un participant effectue l'ajout: par un

connecteur (p.ex. *et*, *mais*), une subordonnée, un syntagme prépositionnel, un syntagme nominal, etc. Toutefois, quelle que soit la ressource grammaticale mobilisée, l'expansion se caractérise toujours par le fait que le premier segment (le tour-source) pourrait être syntaxiquement indépendant, alors que le deuxième est quant à lui syntaxiquement dépendant du premier et n'aurait de sens sans celui-ci. Ainsi, le premier sert de "point d'ancrage" à la réalisation du deuxième (ibid. p.253), comme nous pouvons l'observer avec l'exemple suivant où la contribution de M consiste en une subordonnée relative s'articulant au tour de A:

Exemple 2 (Jeanneret, 1999: 281)

1A on est venu voir ma mère
2M qui va très bien d'ailleurs

Les mouvements expansifs que nous venons de décrire concernent ainsi la continuation syntaxique par autrui d'un tour au-delà de son point de complétion potentielle. Toutefois, une autre configuration possible pour le phénomène de l'expansion consiste en la production d'un segment discursif se greffant sur un tour non-terminé. Il s'agit alors plutôt d'un cas de complétion syntaxique d'un tour en cours. Selon Jeanneret (1999), le tour-source porte éventuellement les traces d'une invitation du locuteur initial à la complétion par autrui (p.ex. lorsqu'il connaît des difficultés de formulation) et est perçu par le coparticipant comme étant à achever. Ce type de production conjointe d'un énoncé relève, selon l'auteure, d'un travail de réparation (elle dénomme d'ailleurs cette pratique discursive *coénonciation en réparation*). Les deux segments sont véritablement solidaires sur le plan syntaxique, l'un ne pourrait exister sans l'autre.

Ce type d'expansion rejoint également plus généralement les observations initiales de Lerner (1991, mais aussi 2002) sur la production conjointe d'énoncés. Il observe que ces productions conjointes concernent des formats discursifs spécifiques où la production d'un segment initial projette la pertinence pour l'accomplissement d'un deuxième segment d'un certain type. C'est le cas des formats syntaxiques binaires du type *si X – alors Y*, des discours rapportés, des séquences question-réponse ou encore des structures accord-désaccord dans un tour contrastif. Ainsi la projectibilité de ce deuxième segment (par la production du premier) rend possible sa réalisation par quelqu'un d'autre que le locuteur en cours et donc une complétion par autrui.

La construction conjointe d'énoncé peut cependant se produire en tous points de la trajectoire syntaxique d'un énoncé (cf. les exemples de complétions syntaxiques au chapitre 8, pt. 3.2). Coates (1994, 1997) constate la fréquence de cette pratique dans les conversations entre femmes amies. Ce mode de construction collective des énoncés ne relève dans ce cas pas de stratégies de résolution de difficultés de formulation évoquées par Jeanneret (1999), mais plutôt d'un engagement les unes envers les autres et leur alignement mutuel. Par leurs conduites discursives, les participantes s'orientent vers un partage du floor conversationnel (*shared floor*).

Enfin, le phénomène de l'expansion a également été décrit – de manière plus marginale cependant – au niveau de l'organisation séquentielle des activités. Ainsi Schegloff (2007) observe que la séquence minimale, la paire adjacente, peut faire l'objet d'expansions en différents endroits séquentiels:

- avant la 1ère partie de paire adjacente, il s'agit alors d'une pré-séquence (p.ex. se renseigner sur la disponibilité de son interlocuteur avant de lui soumettre une invitation);
- entre la 1ère partie et la 2ème partie de paire adjacente, il s'agit alors d'une insertion (p.ex. une demande de clarification d'une question);
- après la 2ème partie de la paire adjacente, il s'agit alors d'une post-expansion (p.ex. une justification après un désaccord).

Schegloff (2007) poursuit en indiquant que ce dernier cas de figure peut se diviser en deux groupes d'expansions: les expansions minimales et les expansions non-minimales. Dans le premier cas, le tour additionel après la paire adjacente ne projette pas de discours supplémentaire en lien avec la séquence au-delà du tour additionnel, mais s'achemine vers une nouvelle complétion de la séquence, c'est le cas typiquement des *sequence-closing thirds*, par exemple une évaluation ou une ratification de la 2ème partie de paire adjacente. Dans le deuxième cas (i.e. l'expansion non-minimale), le tour additionnel invite à une prolongation de la séquence, comme c'est le cas avec les demandes de réparation qui créent une pertinence pour l'accomplissement de la réparation dans le tour subséquent.

L'expansion se révèle être un phénomène pouvant se matérialiser sous des formes variées et opérer à différents niveaux d'organisation du discours (tours de parole, séquences d'action, etc.). L'idée sous-jacente reste cependant la continuation d'une unité (un TCU, un tour, une séquence) déjà existante (ou potentiellement existante, si elle n'a pas encore été actualisée), en lieu et place d'initier une nouvelle unité. C'est ainsi une conception large de l'expansion que nous retiendrons dans la présente recherche: un procédure qui consiste pour un participant à enchaîner sur un discours antérieur, arrivé à complétion, interrompu ou pris au cours de son accomplissement, pour le compléter ou y apporter des précisions. La tâche qui s'impose alors au locuteur entrant est de rendre reconnaissable le fait que son tour se greffe sur un tour antérieur et qu'il le poursuit. Ce type d'activité nécessite ainsi:

(a) d'établir une continuité avec le contexte précédent, afin de rendre reconnaissable dès l'abord la nature 'non-initiante' du tour – car reprenant un projet en cours ou effectuant la réouverture d'un projet arrivé à complétion;

(b) de gérer la trajectoire des cours d'action (réouverture d'une action arrivée à une complétion ou complétion alternative d'une action en cours);

(c) de permettre l'identification du tour-source sur lequel porte l'enchaînement.

Les pratiques d'expansion discursive constituent ainsi un environnement intéressant où l'on peut observer à l'œuvre des moyens de gestion de la cohérence sur le plan actionnel, thématique lors d'un changement de locuteur. Les analyses montrent la mobilisation de ressources telles que la réexploitation de matériel discursif déjà présent dans le contexte antérieur (reprise, ellipse, construction en liste) ainsi que des connecteurs (*et*, *mais*) dans l'établissement d'une continuité discursive et l'identification du tour-source. D'autre part, les ressources multimodales s'avèrent particulièrement centrales dans la signalisation d'une continuation à venir dans la gestion du retour au projet communicatif initial après une interruption de celui-ci (i.e. séquences latérales).

L'analyse des expansions (19 occurrences répertoriées) s'organise autour des critères séquentiels suivants, qui jouent un rôle déterminant dans la forme que prend l'expansion ainsi que son rôle dans l'interaction:

(i) nature séquentiellement achevée ou non du tour-source;

(ii) positionnement séquentiel du tour expansif par rapport au tour-source (immédiat ou à distance).

Ces mouvements expansifs ont été trouvés essentiellement dans des séquences descriptives et explicatives. Les moyens, toujours placés en position initiale du tour, par lesquels la continuité est établie entre un tour expansif et sa source sont d'une part le recyclage de matériel discursif antérieur (reprise, ellipse) et d'autres part les connecteurs *et*, *mais*.

2 Expansion d'une unité conversationnelle potentiellement complète

La forme la plus prototypique d'une expansion consiste en un ajout de matériel discursif au-delà d'une unité conversationnelle (terme emprunté à Auer, 2007, pouvant désigner ici tant un TCU, un tour qu'une séquence plus large) arrivée potentiellement à un point de complétion. Ce faisant, le locuteur reprend un projet communicatif déjà existant pour l'élaborer.

Deux configurations séquentielles ont été identifiées: une expansion sur le tour immédiatement précédent, et donc produit par un autre participant (pt. 2.1), et une expansion à distance, c'est-à-dire sur un tour plus antérieur que le tour précédent, et produit par le même locuteur. Dans les deux configurations, l'expansion réactualise une complétion (de tour ou de séquence) qui avait déjà eu lieu. La complétion alternative semble être traitée par le locuteur comme étant plus appropriée.

2.1 Expansion immédiate

Lors d'une expansion du tour directement antérieur, le tour expansif et le tour-source se trouvent en position de contiguité séquentielle. L'unité discursive ajoutée à ce tour-source ne constitue pas une nouvelle unité autonome, mais s'inscrit dans la portée actionnelle et la trajectoire syntaxique du tour-source.

Ce type d'expansion (5 occurrences) a été identifié dans le corpus dans deux environnements séquentiels:

- dans le tour suivant la complétion d'une séquence descriptive produite par un pair;
- dans le tour subséquent à un tour évaluatif de l'expert.

2.1.1 A la suite d'une séquence descriptive

Dans la tâche sur les itinéraires (TG3), les participants sont amenés à élaborer un certain nombre d'itinéraires donnés sur la feuille de consigne (et qui se présente sous une forme d'agenda thématique à suivre), d'abord entre pairs puis dans le cadre d'un jeu de rôles avec l'assistante. Dans le cadre de ce jeu de rôles, les participants sont également tenus de décrire les différents endroits clés des itinéraires proposés. Ainsi donc, cette tâche donne lieu à de nombreuses séquences descriptives, soit prises en charge par un seul participant, soit co-élaborées.

Concernant les descriptions d'itinéraires (accomplies en situation réelle, et non pas dans une tâche pédagogique comme dans notre cas), Psathas (1993) observe que la clôture d'une séquence de description d'itinéraire se clôt par deux éléments: la complétion de l'itinéraire marquée par la mention de l'arrivée au point-cible (parfois accompagnée d'évaluations) puis dans le tour subséquent la ratification de ce point d'arrivée par le recipient.

Les deux exemples qui vont être présentés dans la suite illustrent des cas où, au lieu d'une ratification conclusive de la séquence descriptive une fois l'arrivée au point-cible mentionnée, un coparticipant réopère la conclusion de l'itinéraire sous une forme plus précise. Dans le premier, trois élèves (Ebru, Michelle et Serife) préparent conjointement l'itinéraire allant de Marktplatz à Münsterplatz qui sera présenté ultérieurement dans le jeu de rôles avec l'assistante. Michelle initie la construction de l'itinéraire, en le formulant directement en L2. Alors qu'elle termine son projet communicatif – l'itinéraire (l.11), Serife reprend ce projet (l.13):

Exemple 3
(WBS Tschu-210606-gr1, l..225-238 [00:05:09 – 00:05:45])[26]

```
01   MIC: *also (..) vous allez (.) tou/t/ (...) tout
     trad   alors
            *les 3 filles regardent la carte
02          &droi/t/ *de la rue de freiestrasse=
     ser             *pointe sur la carte avec l'auriculaire
03   EBR: =kumm mir saged vo wo (..) vo *münster
     trad      allez on dit depuis où   depuis Münster
     ebr                                *pointe sur la carte
```

[26] Cet extrait ainsi que le suivant ont fait l'objet d'une analyse portant sur le phénomène de la lecture (ici, lecture d'une carte) dans l'interaction dans l'article Pochon-Berger & Steinbach Kohler (2007).

```
                                          avec le dos de la main
04   SER: [markt-&
05   MIC: [ah
06   SER: &-platz (.) sie weiss jo dass (sie) im markt[platz isch]
     trad                 mais elle sait        qu'elle est à Marktplatz
07   MIC:                                                [et: (.)]
08         vous tournez (..) à gauche? (..) oder à droite.*
     trad                                    ou
     mic                                                 *pointe avec
                                                          index sur la
                                                          carte
09   SER: à gauche
10   MIC: *à- à gauche *et:: (...) <et: tu: (vas-;vois-)> (...)
     ebr  *regarde le dos de la carte
     ebr               *regarde la carte
11        le münsterplatz.
12        (0.8)
13 > SER: et tu: *(..) aller:: *le: >münsterplatz?< et:
     ser         *échange de regard avec MIC
     ser                        *regarde la carte
14 >      *ensuite tu es le: (.) dans le devant le münster.
     ser  *regarde MIC
15        (1.0)
16   MIC: ah
```

[Participantes: EBR=Ebru; MIC=Michelle; SER=Serife]

La formulation de l'itinéraire que Michelle initie à la ligne 1 est interrompue à différents moments par des séquences latérales (l.3-6; 8-9). Son projet communicatif arrive néanmoins à une complétion potentielle sur le plan syntaxique, prosodique (cf. intonation descendante indiquant la fin du tour, l.11) et actionnelle (achèvement de l'itinéraire avec la mention du point d'arrivée: le Münsterplatz, l.11).

Serife poursuit toutefois la construction de cet itinéraire par une reprise des propos de Michelle (['et tu' + Verbe + 'le Münsterplatz']). Ainsi, l'hétéro-répétition au début du tour de Serife sert de tremplin à l'expansion. En effet, on observe qu'il n'y a pas de pause entre le premier bloc informationnel (l'hétéro-répétition) et le deuxième (l'ajout à proprement parler), les deux s'enchaînant directement ('aller:: le >münsterplatz?< et: ensuite tu es le:', l.13-14) – ce qui contraste avec la pause en tout début de tour ('et tu: (..)', l.13) et juste avant la fin ('tu es le: (.) dans le devant le münster', l.14). De cette façon, Serife exhibe que son projet communicatif ne se limite pas à la répétition des propos de Michelle – ce qui pourrait être compris comme une correction implicite de la forme du verbe ou une simple ratification – mais qu'elle poursuit immédiatement son projet communicatif au-delà du segment repris, gardant ainsi la parole jusqu'à son terme. En plus du mouvement en direction du point-cible (c'est-à-dire d'*aller* à Münsterplatz, cf. Michelle, l.10, et Serife, l.13), Serife ajoute la localisation physique non seulement à la place (Münsterplatz) mais devant l'église qui s'y

trouve (le Münster). La mention du Münster, objet physique visible, tangible, qui donne son nom au lieu, est une preuve formelle de l'atteinte du point-cible. Cette localisation physique semble donc indiquer sans équivoque la complétion actionnelle de l'itinéraire. Cette complétion actionnelle est d'ailleurs négociée et non pas imposée, dans la mesure où Serife sollicite la ratification de Michelle à plusieurs reprises par son regard (l.13-14).

L'expansion apparaît ici sous la forme d'une reformulation plus explicite de la conclusion de l'itinéraire offert en premier lieu par une autre participante. Le rôle de cette expansion suggère une forme de réparation au niveau informationnel et actionnel. Le segment repris, (l'étape conclusive de l'itinéraire proposé par Michelle), qui constitue l'élément problématique (*repairable*, Schegloff, Jefferson & Sacks, 1977), est remplacé par une version plus précise sur le plan des contenus (mention du point d'arrivée et évocation de sa localisation physique). Cette expansion reconduit ainsi le projet communicatif antérieur vers une nouvelle complétion. La réception de cette proposition par Michelle est marquée par un *change-of-state-acknowledgment token* (cf. Heritage, 1984b) à la ligne 16. Ces différentes contributions illustrent une séquence typique d'hétéro-correction: un locuteur A produit un énoncé, le locuteur B effectue ensuite une correction portant sur un élément de ce premier énoncé (par exemple en le remplaçant ou en le répétant), la correction est ensuite ratifiée par le locuteur initial (cf. Jefferson, 1987). La réparation ne concerne toutefois ni des problèmes de formulations ou de compréhension, mais concerne l'adéquation sur le plan informationnel et actionnel d'une description devant faire l'objet d'un consensus au sein du groupe.

L'expansion que Serife accomplit sur le tour de Michelle analyse rétrospectivement celui-ci comme étant incomplet, ou insuffisant, et entreprend une complétion alternative. Cette réinterprétation de l'incomplétude d'un projet communicatif rejoint ainsi les observations de Lerner (2004) sur le rôle des *other-initiated increments* (i.e. une continuation du tour d'autrui effectuée notamment par un *increment-initiator* tel qu'un marqueur discursif) comme accomplissant une complétion présentée comme étant plus appropriée. En effet, le mouvement expansif initié par Serife réactualise la conclusion de l'itinéraire et la fin de la séquence descriptive prise en charge essentiellement une participante, Michelle, à laquelle ont contribué ponctuellement d'autres participantes sous forme de corrections. Par son intervention des lignes 13-14, Serife se positionne comme coreponsable de l'action accomplie, contribuant à l'élaboration d'un itinéraire acceptable et sur lequel tout le groupe est d'accord. D'ailleurs la pause de 0.8 seconde (l.12) après le point de complétion du tour de Michelle, où

aucune des interlocutrices ne réagit (l'on pourrait s'attendre à une ratification de leur part) suggère l'existence d'un problème à cet endroit; problème qui peut donc être lié à l'interprétation divergente des participants quant à ce qu'elles estiment être un itinéraire suffisamment complet.

Pour consolider l'analyse qui vient d'être exposée, mentionnons simplement le fait que quelques minutes plus tard dans ce même groupe, face à l'assistante cette fois-ci, Michelle s'oriente vers l'ajout de Serife au scénario initial de l'itinéraire:

Exemple 4
(WBS Tschu-TG3-210606-gr1; l. 366-386; [00:08:44-00:09:15])

```
          ((Au début de l'extrait, toutes les quatre participantes sont
            penchées en direction de la carte et la regardent))
01   MIC: äh:m *vous avez tout *droi/t/ de la *freiestrasse (..)
     ser       *pointe avec index gauche sur la carte,
                regard fixé sur la carte
     mic                        *pointe avec index droit
                                 au même endroit que SER,
                                 regard fixé sur la carte
     ebr                                        *pointe le stylo au même
                                                 endroit que SER et MIC,
                                                 regard fixé sur carte
02        et ensuite tu:: (..) eh: tournez (.) à gauche (.)
03        et:: (..) [vous:
04   SER:           [(tou:)
05   MIC: *[vous:
     mic  *retire la main de la carte, gesticule,
           regard reste fixé sur la carte
     ass  *tourne la tête vers MIC
06   SER:  [(tou:)
07   MIC: hä? [ah:
08   SER:     [et: vous
09   MIC: et vous: (...) eh:
10   SER: *et vous¦ allez,*
     ebr  *tourne tête légèrement pour regard bref vers MIC
     ser                  *bref regard vers MIC
11   MIC: et vous: /w/allez- [(le:)
12   SER:                    [*Allez
     ass                      *regarde la carte
13 > MIC: vous-(h) (h)vous Allez le münsterplatz(..) et
14        vous* (...) eh::*
     ass      *regarde MIC
     mic      *gesticule,regard sur la carte
     ass                 *baisse regard vers la carte
15 > SER: quand *vous avez au *münsterplatz? vo[us
     ass        *regarde ANI
     ser        *lève la tête, regarde ASS
     ass                     *hochement de tête
16   EBR:                                     [vous
17 > SER: allez tout* droi/t/? (.) et en[suite
     ser            *baisse regard vers la carte
18   EBR:                               [et-
19 > SER: vous avez à *münster.
```

```
     ser              *lève regard à nouveau vers ASS
20   ASS: o- okay.
```

[Participantes: EBR=Ebru; MIC=Michelle; SER=Serife; ASS=Assistante]

Michelle, qui présente l'itinéraire préalablement conçu à l'assistante, se trouve en difficulté (cf. l.9-14) justement à l'endroit de la description où Serife avait effectué son expansion discursive lors de la préparation (cf. exemple 3 supra) et que Michelle tente d'intégrer dans son projet communicatif, mais sans succès. Serife intervient alors et reprend l'énonciation de l'itinéraire au point où en était restée Michelle et termine elle-même la description de façon fluide (sans hésitations). Cet extrait illustre ainsi l'orientation de Michelle vers une négociation qui a déjà eu lieu quant aux éléments informationnels composant l'itinéraire et révisant ainsi sa propre analyse initiale du caractère complet de l'itinéraire. Cet exemple témoigne ainsi de l'orientation des participants vers l'historicité de leurs pratiques discursives.

Dans le prochain exemple, un mouvement expansif dans le tour subséquent à la clôture d'une séquence descriptive accomplie par un coparticipant opère également une révision de la complétion actionnelle. De plus, cette expansion intervenant dans un contexte de compétition pour le floor profite à la locutrice dans la réappropriation du floor et de l'activité plus généralement. Provenant toujours de la tâche portant sur les itinéraires, l'extrait se situe dans la partie jeu de rôles avec l'assistante. Les élèves (Lorena, Anila et Natascha) expliquent à l'assistante quelle ligne de tram prendre pour se rendre à Sankt Jakob. Il est à noter que lors de la phase de préparation des itinéraires, les trois filles s'étaient mises d'accord pour que cette partie d'itinéraire allant de la Messeplatz à Sankt Jakob soit prise en charge par Lorena. Or, lors du jeu de rôles avec l'assistante, Anila s'approprie la description de cet itinéraire:

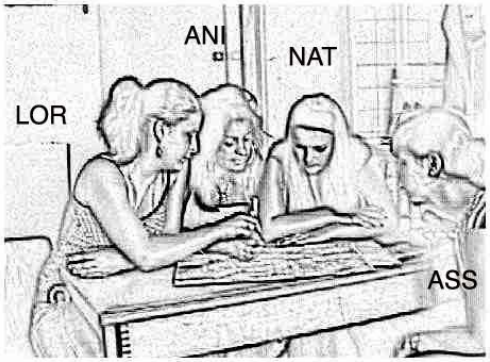
Exemple 5
(WBS Tschu-210606-gr3, l.426-434 [00:12:39-00:12:51])

```
01   ANI: et e- *le tr- tram >quatorze< .h ehm:=
     ani        *pointe sur la carte avec l'index
02   LOR: =vous prenez* [(.) jus- >°jusqu'à°-]
     lor              *pointe par-dessus le doigt d'ANI avec le stylo
03   ANI:               [vous pren- (.)      ] *JUSQU'A: sankt ja*kob.=
     ani                                        *attrape la pointe du stylo
     ani                                                      *relâche
                                                             énergiquement
                                                              le stylo #1
     ani                                                      *regarde ASS
     ass                                                      *regarde ANI
04 > LOR: =*à sankt jakob.* vous [êtes eh *là.
     lor   *fait un mvt de relâchement du stylo                          #2
     ass   *regarde LOR
     lor                  *regarde ASS
     lor                                  *esquisse des cercles avec le stylo
                                           au-dessus de la carte
```

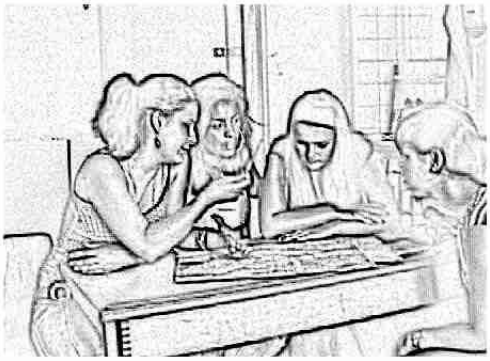
```
     ass                                    *regarde la carte              #3
05   ASS:                        [*mhm?
     che                          *acquiesce avec la tête
06   LOR: #4et c'est un *pa:rc il y a des pisci:nes? (.)[du tenni:s
     ass                *regarde LOR
07   ASS:                                                [ah: on peut on-
```

[Participantes: Ani=Anila; Lor=Lorena; Nat=Natascha; ASS=Assistante]

#1



#2



#3

#4

Au début de l'extrait, Anila, la locutrice principale, et Lorena, la locutrice 'légitime' (dans le sens que c'est à elle que reviendrait la responsabilité de décrire cet itinéraire) entrent en compétition pour la parole: elles se complètent mutuellement (l.1-2), se font écho (cf. *shadowing*, Tannen, 1989) (l.2-3 et 3-4) tout en enchaînant rapidement l'une sur l'autre (l.2, 4) ou même en production simultanée (l.2-3). La compétition pour le floor se manifeste également au niveau de la manipulation des objets avec des pointages concurrentiels sur la carte: le doigt d'Anila (l.1) est chevauché par le stylo de Lorena (l.2). Ce stylo, introduit comme ressource pour le pointage, est par la suite approprié par Anila qui l'attrape par la pointe, en même temps qu'elle parle plus fort, ce qui lui permet de sortir du chevauchement verbal avec Lorena (l.2-3) et ainsi de gagner le floor. On observe de cette manière une bataille pour le floor entre Anila et Lorena qui se manifeste à la fois verbalement et par la manipulation des objets.

Malgré cette compétitition ardue pour la parole, Anila est la première à mener la description de l'itinéraire à son terme. Son tour à la ligne 3 atteint un point possible de complétion syntaxique (complétion syntaxique du projet communicatif initié à la ligne 1, puis interrompu), prosodique et actionnelle. En effet, l'activité descriptive est potentiellement complète avec la mention du point d'arrivée (*Sankt Jakob*), qui est d'ailleurs accompagnée d'un relâchement énergique du stylo (cf. #1). L'abandon visible d'une ressource matérielle (le stylo) pertinente pour l'activité en cours marque ainsi la fin de la séquence descriptive. Lorena prend alors la parole (l.4) par enchaînement immédiat, sans césure inter-tour. En fait, son tour de parole est initié au moyen d'une hétéro-répétition ('à Sankt Jakob', l.4), mais aussi d'une simulation du mouvement de relâchement du stylo, qui fait écho au geste de la locutrice précédente (cf. #2). Le segment répété – qui est ici aussi en dernière partie du tour-source - n'est d'ailleurs pas anodin: il s'agit d'un élément informationnel crucial pour l'activité en cours, c'est-à-dire la mention du point d'arrivée. Cette reprise est ensuite suivie d'une explicitation de la localisation du point d'arrivée sur la carte ('vous êtes là', l.4, doublé d'un pointage en direction de la carte, cf. #3), ce qui indique sans équivoque la clôture de la séquence, à l'instar de l'exemple précédent. Par la précision qu'elle apporte à l'étape conclusive de l'itinéraire, Lorena procède à une réparation de la complétion initialement fournie par sa camarade, qui est traité implicitement comme étant incomplète.

Toutefois, ce mouvement expansif offre l'opportunité à Lorena de se réapproprier le floor, étant visiblement en concurrence avec Anila, et plus généralement la gestion de l'activité. En effet, la réactualisation d'une clôture ayant déjà été effectuée donne l'occasion à Lorena d'occuper une place interactionnelle lui permettant d'initier la prochaine séquence pertinente (la description du lieu qui constitue le point d'arrivée de l'itinéraire), ce qu'elle fait en initiant la description du *Sankt Jakob* dans un deuxième mouvement expansif. A ce propos, Schegloff (2007) (voir aussi Schegloff & Sacks, 1973) relève que le participant initiant la séquence de clôture se trouve en position d'initier un nouveau topic. Le fait que l'assistante soit encore en train de regarder la carte lorsque Lorena initie la description du lieu (l.6, cf. #4), ne levant ses yeux vers Lorena que lorsque le mot 'parc' est prononcé, semble indiquer que l'assistante ne s'oriente pas vers la possibilité d'une transition vers une nouvelle séquence de la part de Lorena, mais qu'elle s'oriente encore vers la séquence de description de l'itinéraire (où le regard vers la carte est d'ailleurs pertinent). Ainsi, l'item 'parc' constitue un élément qui rend l'action en cours reconnaissable en tant que description du lieu et rend dès lors de nouveau pertinente l'orientation vers le face-à-face avec son interlocutrice (étant donné que la

description du lieu n'implique pas la lecture de la carte, à l'inverse de la description de l'itinéraire).

Ainsi la reproduction de la complétion de l'itinéraire accomplie par Anila au niveau verbal et gestuel permet à Lorena de regagner le floor dans un premier temps (et de le garder). Cette hétéro-répétition immédiate du segment conclusif de l'itinéraire produit antérieurement est suivie d'un complément d'information rendant la conclusion de l'itinéraire d'autant plus transparente. Par cette complétion alternative, Lorena se resitue en tant que (co)responsable de la description de l'itinéraire, qui avait été prise en charge momentanément par une autre camarade. Par ailleurs, Lorena non seulement contribue à l'élaboration de l'itinéraire dans la mesure où elle procède entre autres à la réparation de la mention du point d'arrivée, mais elle contribue également à faire avancer l'activité, puisque c'est elle qui initie directement une nouvelle séquence descriptive (portant sur le lieu à proprement parler cette fois-ci). Ainsi, dans le contexte de jeu de rôles face à un expert, il n'est pas suprenant de voir un partage (ici sous une forme compétitive) de l'accomplissement de la séquence descriptive, qui se matérialise sous la forme dans le cas présent d'une expansion à partir du discours d'autrui. De manière similaire, Lerner (2002) observe que le phénomène de production conjointe d'un énoncé dans une conversation à participants multiples sert souvent à accomplir conjointement une action face à un tiers (p.ex. fournir une réponse à une question, raconter une histoire, etc.). Les participants démontrent ainsi leur connaissance partagé d'un objet ou d'un événement.

Dans ces deux exemples, on observe donc un mouvement expansif démarré par une hétéro-répétition des derniers éléments discursifs d'un tour antérieur arrivé à un point de complétion potentielle. La reprise est suivie d'une élaboration qui consiste à apporter une précision au mouvement de clôture antérieur, accomplissant ainsi une réparation d'une action traitée comme incomplète. Dans cette position séquentielle de début de tour et en adjacence avec le tour-source, la reprise joue un rôle clé: elle établit une continuité entre les deux tours de parole. Cette continuité s'établit sur le plan interactionnel du fait que deux discours sont ainsi apparentés formellement. Cette ressemblance formelle est aussi ce qui permet d'identifier d'emblée le tour-source de l'expansion, mais surtout de localiser l'élément qui constitue l'objet de la réparation (*repairable*). Par la reprise, le locuteur s'ancre ainsi dans le tour de son prédécesseur. Contrairement à l'usage de l'hétéro-répétition observé dans d'autres contextes,

où elle était en quelque sorte juxtaposée au développement discursif subséquent (cf. chapitre 8), dans le cas présent, elle est pleinement intégrée dans le projet communicatif.

2.1.2 A la suite d'un tour évaluatif

Le deuxième environnement séquentiel dans lequel l'on peut trouver des mouvements expansifs après un point de complétion potentielle d'un tour antérieur concerne le tour subséquent à une évaluation produite par l'expert. Cette évaluation concerne dans les deux exemples qui vont être présentés ci-après le tour évaluatif d'une séquence explicative (dans un autre exemple, cf. extrait 4, Annexe, II, l'évaluation de l'expert concerne une réponse donnée par l'élève). Fasel Lauzon (2009) observe dans les interactions en classe une procédure de clôture des séquences explicatives (dans le cas d'explications données par un élève à l'enseignant) par l'enseignant par un accusé de réception de l'explication d'une part et par une reformulation des propos de l'élève d'autre part (lorsqu'il s'agit d'explications invitées par une question *display* de l'enseignant). Ces deux éléments composent ainsi fréquemment le tour évaluatif de l'enseignant.

Il semble que la reformulation de l'expert permette de démontrer ce qu'il a compris de l'explication, voire même simplement d'exhiber qu'il a compris. Cette reformulation constitue une opportunité pour l'élève de vérifier à son tour que son explication a été comprise de la manière attendue, et procéder à une rectification si nécessaire. C'est ce qu'on observe dans le prochain exemple. Occupés avec la tâche d'organiser une fête (TG1), trois élèves viennent de raconter à l'enseignante qu'ils imaginent organiser une fête de carnaval mais sans que personne ne se déguise. Cela étant à priori paradoxal, l'enseignante demande une explication (l.1):

Exemple 6
(WBS Frai-Azug-011205, l.330-341 [00:15:38-00:16:18])

```
01   ENS:       [alors pourquoi] c'est une fête de carnaval?
02   LUC: mhm
03   RUB: on est man:ge et depuis [(xx) avec]
04   KAD:                         [ouais=ouais]=
05 > ENS: =vous mangez=vous partez? (.) vous allez à carnaval après.
06   LUC: [oui]
07 > RUB: [après] à la-
08   ENS:  [ah comme ça]
```

09 RUB: [A LA NUIT] on:
10 ENS: d'accord.=
11 LUC: =morgestraich[27]
12 ENS: mhm:

[Participants: KAD=Kader; LUC=Luciano; RUB=Rubén; ENS=Enseignante]

L'explication est fournie par Rubén (l.3), toutefois d'une manière approximative au niveau grammatical; l'enseignante ratifie la réponse de Rubén en résumant ce qu'elle a compris de l'explication de Rubén ('vous mangez=vous partez? (.) vous allez à carnaval après.', l.5). Son tour reçoit simultanément deux réactions différentes de la part des élèves: un simple 'oui' de confirmation de la part de Luciano (l.6), alors que Rubén (l.7-9) apporte une précision à l'énoncé de l'enseignante. Cette précision est introduite au moyen d'une hétéro-répétition du dernier élément discursif du tour de l'enseignante (cf. 'après', l.5 et 7). L'hétéro-répétition se trouve ainsi en contiguïté séquentielle avec sa source. Par ailleurs, l'élément de reprise sert de point d'ancrage pour la structuration grammaticale du tour ('après à la-', l.7, 'A LA NUIT on:', l.9, sous-entendu "après la fête [c'est-à-dire pendant la nuit] – on va au carnaval"). Par sa contribution verbale, Rubén prolonge ainsi un tour antérieur qui était potentiellement complet sur les plans syntaxique, prosodique et actionnel. Bien plus, il effectue une rectification de ce tour antérieur, allant dans le sens d'une explicitation de la synthèse offerte par l'enseignante. En effet, l'élément repris ('après') constitue l'élément clé de l'explication: la soirée se déroule en deux temps, d'abord la fête puis le carnaval. Par la même occasion, il se réapproprie la clôture d'une activité qu'il avait lui-même initiée plus tôt (cf. son explication à la ligne 3), mais qui avait été ensuite menée à conclusion par l'enseignante (l.5). Ce faisant, Rubén se positionne comme responsable de l'action accomplie dans la mesure où il s'assure que son explication soit suffisamment claire pour son interlocutrice – explication qui légitime le choix du groupe de faire une fête de carnaval non-costumée.

Le prochain exemple présente également un mouvement expansif visant à réparer un tour évaluatif portant sur une explication. L'extrait provient aussi d'un travail en groupe concernant l'organisation d'une fête (TG1). Le groupe d'élèves est questionné par l'assistante quant à l'avancement de la tâche. Une incertitude lexicale (l.6, puis 9) de Lorena donne lieu à un malentendu qu'elle essaie ensuite de résoudre avec l'aide de sa camarade Michelle:

[27] Intraduisible en français. Il s'agit du défilé d'ouverture du Carnaval de Bâle, qui se déroule avant l'aube du premier jour.

Exemple 7
(WBS Tschu-TG1-181105-sadj ; l. 441-469 [00:12 :54- 00:13 :42])

```
01   ASS: et ehm (1.3) vous avez déjà décidé quand vous pouvez faire
02        tout ça? vous savez déjà quand *tu peux faire le gâteau et tout?
     ass                                *regarde et pointe OLI
03        (1.4)
04   OLI: *m::
     oli  *tourne la feuille et la regarde
     lor  *regarde la feuille qui est tournée
05        (...)
06   LOR: on fait des- des /rɔl/ ?*=
     lor                         *regarde ASS
     ass                         *regarde LOR
07   OLI: =(ja)
     trad     oui
08   ASS: pardon?*
     oli         *regarde ASS
09   LOR: des: (.) rolle also=
     trad              rôles enfin
10   ASS: =eh: *une roulade?
     ass       *geste circulaire avec les doigts
11        (0.7)
12   LO?: also:=
     trad  enfin
13   OLI: =[+roulade((en riant))
14   LOR:  [(on peut pas- ess- ayer) *c'est:-*
     lor                             *désigne MIC
     lor                                     *regarde ASS
15         (1.4)
16   ASS: oui explique-moi en français.
17        *(0.5)
     lor  *appuie sa tête sur sa main
18   LOR: °(c'est un)°: [((rires))
19   OLI:               [((rires))
20   LOR: maintenant: et qui? (.) qui dit (..) quoi. (1.0) *eh:
     lor                                                 *regarde MIC
21   ASS: <°°oui?°°>
22   LOR: eh
23   MIC: ehm- on fait- (...) eh:=
24   LOR: =comme un dialogue.
25        (1.0)
26   LOR: *(aussi) comme un dialogue
     lor  *geste circulaire avec mains en avant
27   ASS: d'accord donc vous avez *réparti les différentes (..) *tâches
     ass                          *geste de découpage de l'espace
     lor                                                    *hoche tête
28   LOR: [oui
29   ASS: [les différents devoirs chacun fait *(.) une chose.=
     ass                                      *fin du geste de découpage
30 > LOR: =>*et dit< °au- aussi°
     lor    *main droite réalise arc de cercle en avant
31   ASS: et dit aussi une chose. d'accord?*
     lor                                  *se repositionne légèrement
                                           en arrière
32        (1.5)
```

[Participantes: LOR=Lorena; MIC=Michelle; OLI=Olivia; ASS=Assistante]

L'incertitude lexicale à la ligne 6 (sur le terme 'rôle', qui est ensuite compris par l'interlocutrice comme 'roulade') concerne un élément clé de la réponse que Lorena essaie de donner à l'assistante; raison pour laquelle sa réponse s'avère si laborieuse à donner. N'ayant donc pas le terme lexical à disposition, Lorena s'engage dans une tentative d'explication de son propos. Une fois son explication terminée (l.26), celle-ci est ratifiée par l'assistante au moyen d'un énoncé synthétisant ce qu'elle a compris de l'explication (l.27-29). Cet énoncé est introduit par un marqueur discursif à valeur de résumé (*donc*) et se clôt à la ligne 29 par une intonation descendante indiquant une fin de TCU. Ce tour de l'assistante fait toutefois l'objet d'une expansion de la part de Lorena (l.30), qui y apporte un complément d'information au moyen d'une *coénonciation par attachement* (Jeanneret, 1999), c'est-à-dire la production d'une clause qui s'ajuste sur le plan syntaxique au tour d'autrui arrivé à un point de complétion potentielle. Cette unité additionnelle doit ainsi être comprise comme dépendant sémantiquement et grammaticalement du tour précédent et le prolongeant.

Sa prise de parole (l.30) est réalisée par enchaînement rapide dès la fin du tour de l'assistante et le début du tour de parole est marqué par une accélération du débit ainsi qu'une accentuation des deux premiers mots. Ces différents éléments indiquent par conséquent une prise de parole à la première occasion séquentielle possible, avant l'intervention de tout autre participant.

D'autre part, alors que les autres exemples d'expansion immédiate présentent une reprise d'un segment discursif du tour-source dès l'initiation de l'expansion, le cas ici se présente un peu différement sur le plan formel. L'expansion est accomplie au moyen du marqueur de coordination *et* suivi du recyclage implicite de la structure grammaticale. Ce recyclage consiste en une ellipse du sujet de la construction syntaxique, la forme verbale 'dit' réexploitant le sujet 'chacun' se trouvant dans le tour de l'assistante. Ainsi, le format syntaxique du tour de Lorena ('>et dit< °au- aussi°', l.30) se calque sur la dernière unité discursive du tour de l'assistante ('chacun fait (.) une chose.', l.29) en le prolongeant syntaxiquement. Le tour est ainsi présenté d'emblée non seulement comme faisant suite au tour antérieur (comme c'est le cas aussi avec les hétéro-répétitions, cf. supra), mais surtout comme le complétant. Les contributions verbales de l'assistante et de Lorena ainsi liées résultent en un seul énoncé, construit collectivement (cf. Jeanneret, 1999; Lerner, 2004b).

Par le fait même de compléter le tour de synthèse de l'assistante, Lorena révise la réception de son explication antérieure. L'élément informationnel qu'elle apporte (pas seulement 'faire',

mais aussi 'dire') est un élément qu'elle avait déjà intégré dans son explication plusieurs fois auparavant ('qui dit quoi', l.20, et implicitement dans 'dialogue', l.24 et 26). A ce titre, notons, qu'elle reproduit d'ailleurs le même geste de mouvement circulaire avec les mains en avant qu'elle produit lorsqu'elle termine son explication par la mention du 'dialogue', à la ligne 26. Elle semble ainsi s'orienter vers l'importance de cette nuance dans son explication. La réparation est cependant effectuée de manière implicite (cf. *embedded correction*, Jefferson, 1987), dans la mesure où sa contribution est inscrite dans la continuité formelle du tour ciblé. Par ailleurs, à l'instar de l'exemple précédent, cette expansion permet à la locutrice de se réapproprier la complétion d'une activité qu'elle a elle-même menée (l'explication) mais qui avait été close par le tour évaluatif de l'interlocutrice.

Ainsi, dans ces deux exemples, au lieu de ratifier la reformulation de l'explication par l'expert, l'élève procède à sa réparation par un ajout d'information. Ainsi, autant la reformulation de l'expert que l'expansion réparatrice de l'élève qui s'ensuit témoignent d'un travail interactionnels des participants vers une compréhension mutuellement partagée de l'objet expliqué.

En somme, les différents exemples d'expansion immédiate sur une unité potentiellement achevée montrent les points communs suivants:

(i) L'expansion se produit après un point de complétion possible d'un tour, et plus largement d'une séquence (descriptive, explicative).

(ii) L'expansion mène à une nouvelle complétion du projet communicatif – complétion par laquelle le locuteur se positionne comme (co)responsable de l'activité accomplie.

(iii) L'initiation de l'expansion repose sur la réexploitation de matériel discursif présent dans le tour-source. Ce matériel est facilement exploitable du fait qu'il est immédiatement disponible dans le contexte antérieur. Cette réexploitation peut prendre la forme d'une répétition textuelle de ce matériel discursif ou d'un recyclage implicite de la structure syntaxique (*coénonciation par attachement* et ellipse) qui permet d'identifier le tour produit comme se greffant sur un tour antérieur. Dans tous les cas, c'est un segment discursif en position finale du tour-source qui fait l'objet du point d'ancrage pour l'expansion.

(iv) Ce recyclage discursif rend compte du caractère non-initiant de la contribution en cours, du fait que celle-ci dépende du tour d'autrui sur les plans syntaxique, sémantique et actionnel.

2.2 Expansion à distance: retour au tour précédant la clôture d'une séquence

Les expansions au-delà de la complétion d'une unité conversationnelle ne signalent pas nécessairement la continuation du tour précédent, mais d'un tour localisé plus antérieurement dans l'historique séquentiel de la parole-en-interaction: il s'agit alors d'une expansion à distance. L'enchaînement sur un tour à distance (*backlinking*, cf. De Stefani & Horlacher, 2008) a des conséquences sur l'organisation séquentielle des activités. Dans un tel cas de figure, la pertinence d'une adjacence temporelle des activités est suspendue: en effet, le tour rompt avec la logique séquentielle qui supposerait qu'il fasse suite au tour immédiatement antérieur. Une telle rupture entraîne donc une réorganisation du cours d'action, modifiant la trajectoire actionnelle de la parole-en-progrès, de même que le déploiement de techniques qui rendent reconnaissable l'articulation à un tour antérieur (*backlinking*).

Un contexte séquentiel observé dans le corpus pour ce type d'expansion (3 occurrences) est directement à la suite d'une clôture de séquence par le coparticipant, le tour expansif enchaînant alors sur le tour précédant le mouvement de clôture de la séquence. Schegloff (2007) observe deux types de clôture d'une séquence:

- un 3ème tour après une paire adjacente, sous forme de ratification ou d'évaluation de la 2ème partie de paire adjacente, qu'il dénomme *sequence closing third*;
- une séquence spécifiquement dédiée à accomplir une clôture (p.ex. séquence de pré-clôture de la conversation); celle-ci impliquant alors une ratification réciproque de la clôture.

Une telle entreprise implique pour le locuteur de présenter son tour comme n'initiant pas une nouvelle séquence comme l'on pourrait s'y attendre après la clôture d'une séquence, mais comme revenant sur le tour antérieur à la clôture, réouvrant la séquence par la même occasion. C'est ce que l'on peut observer avec l'exemple ci-dessous. Alors que les trois élèves (Nadine, Nella et Runa) viennent de dire à l'assistante, de passage vers le groupe, qu'elles comptent offrir une bande dessinée de Titeuf comme cadeau d'anniversaire, l'assistante –

manifestement étonnée par ce choix – leur demande si elles connaissent personnellement cette BD ou s'il ne s'agit que d'un élément culturel qu'elles ont rencontré dans le contexte scolaire[28]:

Exemple 8
(WBS Frai-TG1-230106, l.327-341 [0 :10 :53-0 :11 :13])

```
01   ASS: =est-ce que vous- vous connaissez le- titeuf.
02        (...)
03   RUN: °oui?° (..) eh un comic?
04   ASS: oui? (.) non parce que est-ce que vous avez travaillé
05        avec ça à l'école, (..) ou est-ce que c'est
06        quelque chose qu'on connaît tout <simplement?>
07        (.)
08   RUN: ah: (..) ehm
09        (2.0)
10   NAD: [à l'école?]
11   ASS: [(non) est-ce] que vous l'avez fait à l'école?=
12   NAD: =ouais (..) auss°i.°
13   ASS: d'accord.=
14 > NAD: =mais on connaît auss°i.°
15   ASS: d'accord.
```

[Participantes: NAD=Nadine; NEL=Nella; RUN=Runa; ASS=Assistante]

La question qu'énonce l'assistante semble poser quelques problèmes de compréhension de la part des élèves, ce qui l'amène à expliciter sa question (l.4-6), puis à insister spécifiquement sur une partie de la question (i.e. l'école). La réponse donnée par Nadine concerne cette partie spécifique de la question. Elle est ensuite ratifiée par l'assistante par un marqueur d'accord avec intonation descendante (l.13) qui clôt la séquence de question-réponse (cf. *sequence closing third*, Schegloff, 2007). Nadine étoffe toutefois encore sa réponse au-delà de la clôture potentielle de la séquence: son tour introduit une nuance qui apporte ainsi non plus une réponse à la version restreinte de la question (celle de la ligne 11), mais porte sur la question initiale (l.1, puis reformulée, l.6). Son expansion est initiée par un *mais* initial, mobilise une structure elliptique (le complément d'objet de la forme verbale 'on connaît' est à récupérer dans le tour de l'assistante, cf. le pronom 'l'', l.11 qui est également présent sous forme elliptique dans la réponse initiale de Nadine, l.12) et recycle du matériel discursif de son tour antérieur (cf. adverbe 'auss°i°', l.12, produit prosodiquement de manière identique). Le tour de Nadine à la ligne 14 apparaît ainsi en rupture sur le plan séquentiel: il n'enchaîne pas sur le

[28] La BD de Titeuf appartient à la culture francophone et n'est donc pas nécessairement connue des adolescents suisse-alémaniques.

tour précédent – qui est le *sequence closing third* produit par l'assistante – mais doit être compris comme faisant suite à un tour plus antérieur. Le tour est ainsi formaté sur le plan formel de manière à rendre reconnaissable qu'il continue un projet antérieur communicatif au lieu d'en initier un nouveau. La contribution de Nadine se limite cependant à réactualiser une complétion de tour déjà achevée sans chercher à poursuivre le projet communicatif au-delà. Le tour expansif accomplit en fait une rectification d'une réponse initiale que Nadine a donné à une question de l'assistante. A l'instar des cas d'expansion immédiate décrits précédemment au point 2.1, le mouvement expansif, se présentant comme une reformulation, effectue ici un travail de réparation d'une contribution antérieure. Celle-ci est ainsi traitée rétrospectivement comme incomplète, car ne répondant visiblement pas du premier coup à l'ensemble de la question de l'assistante. La réparation ne concerne cette fois-ci pas le propos d'autrui, mais un propos produit par la locutrice elle-même.

Il est à noter encore la prise de parole marquée par un enchaînement rapide sur le TRP. Cette prise de parole précoce témoigne d'une réappropriation du floor et de l'activité dès que possible par Nadine après le premier mouvement de clôture de la séquence (cf. *sequence closing third*, l.13) et après lequel une transition vers une nouvelle séquence serait pertinente.

Cet exemple illustre donc un retour au tour précédant la clôture de la séquence pour ajouter, de manière différée, un complément d'information à une réponse initiale. Ce mouvement expansif accomplit à la fois une réouverture de la séquence et une reconduction de sa clôture. La clôture de la séquence apparaît dès lors comme une clôture seulement *potentielle*, celle-ci n'étant entérinée réellement que lorsqu'une transition vers une nouvelle séquence est accomplie.

Un cas similaire nous est présenté avec l'exemple suivant. L'extrait provient du jeu de rôles sur les itinéraires où les participants discutent d'un bar-discothèque se trouvant au dernier étage du Messeturm, et notamment de ses heures d'ouverture. Alors que les participantes semblent s'orienter vers une clôture de ce topic, Lorena ajoute encore une dernière précision à la ligne 9:

Exemple 9
(WBS Tschu-210606-gr3, l.384-393 [00:11:45-00:12:00])

```
01   LOR: la nuit? à la nuit c'est ouvert
02   ASS: ah:: la nuit le soir [c'est ouvert *okay]
03   LOR:                      [(x) eh:::        ][*(vingt heures)
04   ANI:                                         [(huit heures *et demi)
```

```
     ass                                          *regarde sa feuille
     ass                                               *regarde LOR
     ass                                                          *regarde ANI
05   ASS: *donc peut-être ce soir c'est mieux
     ass  *regarde LOR
06   LOR: oui
07   ASS: ok[*ay=
08   ANI:   [°mhm°
     ass     *regarde ANI
09 > LOR: =mais: *tard
     lor         *geste iconique
10   ASS: tard le s- okay alors donc et de: du messeplatz quelqu'un m'a dit
```

[Participantes: ANI=Anila; LOR=Lorena; NAT=Natascha; ASS=Assistante]

Après l'explication de Lorena et Anila selon laquelle le bar en question est ouvert le soir (l.1, 3, 4), l'assistante en énonce une conclusion (l.5). Cette conclusion de l'explication clôt également la séquence initiée par sa question initiale – antérieure à cet extrait – où elle demandait si elle peut aller boire un café à dix heures du matin dans le bar se trouvant dans le Messeturm. L'énonciation de cette synthèse invite implicitement à une confirmation de la part des auteures de l'explication (cf. ratification de Lorena: 'oui', l.6; puis d'Anila: '°mhm°', l.8). Ces ratifications, en tant que 2ème parties de paire adjacente, sont suivies d'un 'okay' de l'assistante (l.7) fonctionnant comme un *sequence closing third* marquant la clôture de la paire adjacente. Ce 'okay' signale toutefois également une clôture à d'autres niveaux: la séquence thématique concernant les heures d'ouvertures du bar, et plus largement la partie de la tâche concernant la description de la Messeplatz. Tous les indices d'une clôture-en-progrès sur les plans actionnels et thématiques sont donc réunis au moment où Lorena prend la parole à la ligne 9, ce tour accomplissant un ajout à son propre tour précédant le *sequence closing third*.

Le marqueur discursif *mais* au début du tour de Lorena présente d'emblée le tour comme n'initiant pas une nouvelle séquence mais comme s'articulant à un projet communicatif antérieur. Ce marqueur discursif, qui introduit une rectification ici, ne fonctionne ainsi pas comme un *attention-getting device* comme nous l'avons observé à d'autres reprises (cf. chapitre 8), mais comme un connecteur accomplissant une continuation syntaxique d'une unité discursive préalable. Sur le plan interactif, Lorena effectue un enchaînement rapide sur le tour de l'assistante, de même que le *mais* initial est produit avec un allongement vocalique. Ce faisant, Lorena semble s'assurer la réoccupation du floor pour produire son ajout avant une transition potentielle vers une nouvelle séquence – transition qui est rendue pertinente du fait de la présence du marqueur de clôture de séquence 'okay'.

Avec l'expansion, la séquence est donc momentanément réouverte, puis acheminée vers une nouvelle clôture par une ratification de l'interlocutrice (cf. la répétition et le marqueur de clôture 'okay', l.10). Une transition vers le prochain segment d'itinéraire, donc l'initiation d'une nouvelle séquence, est réalisée par la suite (l.10).

Enfin, l'exemple suivant se présente un peu différemment: l'expansion sur une séquence qui avait été close est réalisée par un participant qui n'était pas directement impliqué dans la séquence, au contraire des deux exemples précédents. Dans l'extrait (provenant du jeu de rôles sur les itinéraires), alors que Peter vient tout juste d'expliquer à l'assistante comment aller à Messeplatz (en l'occurrence en tram), son interlocutrice lui demande de lui expliquer comment elle reconnaîtra l'arrêt où elle doit descendre:

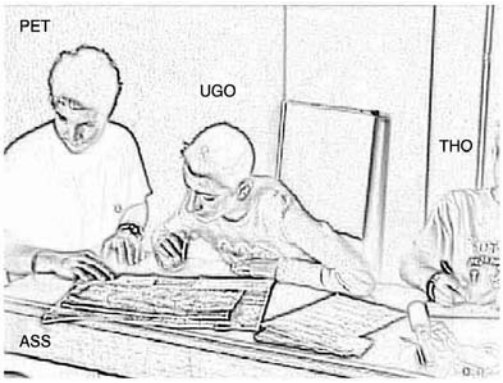
Exemple 10
(WBS Tschu-TG3-210606-gr2, l.418-450 [00:12:25-00:13:14])

```
      ((PET en position redressée, face à ASS, UGO est penché sur la table
       et regarde l'échange entre ASS et PET, THO est assis en arrière,
       dessine sur une feuille visblement désengagé de l'échange))          #1
01   ASS: >d'accord.< mais comment est-ce que je sais que je suis à la
02        messeplatz. [comment&
03   PET:             [ouais-
04   ASS: &est-ce que je sais que: à quel moment je dois descendre.
05        peut-être je descends trop tôt ou tard?
06        (.)
07   ASS: comment est-ce que je s- quand je suis dans le tram?
08   PET: ouais
09   ASS: ehm (.) quel arrêt. quelle station. [comment est-ce que-
10   PET:                                     [>messeplatz?<
11   ASS: oui comment est-ce que je sais quand je dois descendre.
12   PET: ehm c'est +agschribe ((en riant))+
     trad           écrit
13        (...)
14   UGO: [(c-bahn)
     trad   la ligne c
15   ASS: [je peux- je peux lire?
16   PET: ouais ouais=ouais [*ehm&
     pet                     *geste iconique
17   ASS:                   [mais s-
18   PET: &il y a des stations? ehm il y a- un *schild?
     trad                                    panneau
     pet                                     *geste iconique
19   ASS: mhm [un panneau?
20   THO:     [*+guten tag [bitte alle ((imitant voix d'une femme))+&
      trad          bonjour  veuillez descendre s'il vous plaît
     tho       *arrête de dessiner et regarde ASS
21   PET:                  [et c'est:
22   THO: &aussteigen
```

```
23   PET: *et eh c'est: /ʃ/tation il y a un schild? *dans le schild
     trad                                          panneau          panneau
     tho  *assis en arrière sur sa chaise, bouge
     tho                                                *dessine
24        il y a: d- une messeplatz? (.)  /ʃ/- des /ʃ/tation/s/.
25   ASS: ah: (so) dans le tram je peux [compter.
26   PET:                               [ouais (.) genau
     trad                                          exactement
27   ASS: [okay
28   PET: [(xxx)                 ]
29 > THO: [*ET- ET UNE DAME PARLE] (.) messeplatz.                    #2
     tho   *se tourne en direction de ASS et PET
30   ASS: ah il y a quelqu'un qui dit-=
31   PET: =ouais [ouais.
32   THO:        [oui
33   ASS: ah: okay >comme ça c'est [pas de problème- <
```

[Participants: PET=Peter; THO=Thomas; UGO=UGO; ASS=Assistante]

#1



#2

La réponse de Peter s'avère assez difficile à produire car ne trouvant pas d'emblée les éléments lexicaux nécessaires à sa réponse (cf. 'c'est agschribe', *c'est écrit*, l.12). Une fois son explication achevée, l'assistante réagit en formulant une conclusion (l.25) qui marque la clôture de cette longue séquence explicative. Comme dans l'exemple 7, ce tour de synthèse fait ensuite l'objet d'une ratification de Peter (l.26), puis du *sequence closing third* 'okay' (l.27), rendant pertinent une transition vers une nouvelle séquence. Là aussi, ce 'okay' marque une clôture de séquence à un niveau plus global (clôture de la séquence thématique portant sur le segment d'itinéraire menant à la Messeplatz et la description du lieu). Ce marqueur de clôture est chevauché par un autre participant, Thomas (l.29). Son tour, initié ici par le connecteur *et*, apparaît comme complément d'information à l'explication de Peter: non seulement les arrêts sont signalés sous forme écrite sur les bandeaux lumineux, mais ils sont en plus annoncés oralement par les haut-parleurs. Alors que le *mais* dans les deux premiers exemples introduit plutôt une nuance, le *et* ici présente la suite du tour simplement comme un

ajout. L'expansion de Thomas est ratifiée par l'assistante, puis par Peter, menant à une nouvelle clôture de la séquence (l.30-33).

Notons encore que cette expansion de Thomas fait écho à une intervention antérieure de celui-ci (l.20) qui a été ignorée tant par l'assistante que par son camarade Peter, celle-ci étant effectuée à un moment inopportun, à savoir au cours de l'explication de Peter. La deuxième intervention est en fait une reformulation (sous une forme 'narrative' et en français) de la première (un discours rapporté en allemand). Par ailleurs, n'étant pas dans le focus d'attention de ses interlocuteurs, le début du tour est marqué d'une part par un changement de position corporelle (Thomas se tourne en direction de l'assistante, cf. #2) et d'autre part par un volume de voix plus fort, s'imposant sur le discours d'autrui (cf. chevauchement, l.27-29). Par ses deux interventions ponctuelles, Thomas manifeste un engagement ponctuel dans le jeu de rôles entre l'assistante et Peter, alors qu'il exhibe coporellement un désengagement de cette activité par son activité de dessin (cf. #1). L'articulation de ses deux interventions sur le plan syntaxique et sémantique aux tours antérieurs de Peter, ainsi que leur production à un moment séquentiellement opportun (après complétion d'une paire adjacente, l.20 et 29), démontrent que malgré le désengagement apparent dans la tâche pédagogique, Thomas en réalité suit de très près le déroulement de l'échange entre Peter et l'assistante et analyse les détails de la parole-en-progrès pour placer ses contributions.

Par ses tours expansifs, Thomas réanalyse ce qui précède comme étant insuffisant, dans la mesure où il y a matière à compléter. La participation de Thomas s'inscrit dans une configuration à deux positions interlocutives, un jeu de rôles entre une touriste perdue (l'assistante) et un groupe de personnes pouvant lui fournir les indications recherchées (les élèves). Alors que l'une des deux est partagée entre plusieurs participants (les élèves), l'autre n'est occupée que par une seule personne (l'assistante). L'expansion de Thomas s'oriente vers une construction conjointe, à plusieurs voix, d'une réponse à donner à un tiers, interlocuteur de la séquence explicative. Thomas se positionne ainsi comme coresponsable de l'action accomplie par Peter (l'explication du déplacement en tram) et de la tâche plus généralement, de manière similaire à ce que nous avons pu observer concernant les expansions immédiates d'un tour achevé (cf. pt. 2.1).

En résumé, ces trois exemples présentent les similarités suivantes:

(a) Un tour de parole prolonge une activité discursive qui a fait l'objet d'une clôture collective; il mène à une nouvelle clôture collective de la séquence.

(b) L'expansion est réalisée dès que possible après les indices de clôture (enchaînement rapide) de façon à être placée avant la transition vers une nouvelle séquence. Ainsi, il apparaît que le dernier moment où une action en lien avec une séquence est encore pertinente et réalisable sans déployer de techniques complexes se trouve juste après la clôture de la séquence, mais juste avant la transition vers une nouvelle séquence.

(c) Le tour est initié par un marqueur discursif (*et*, *mais*) qui signale ainsi une continuité discursive avec le contexte antérieur, de même que le formatage elliptique. Il n'enchaîne toutefois pas sur le tour directement précédent (avec lequel les éléments continuatifs – du type 'okay' – ne peuvent être mis en relation) mais sur un discours plus antérieur. Par ce fait, il entraîne une rupture dans la logique séquentielle (qui supposerait qu'un tour enchaîne sur le tour antérieur). Le recours à un marqueur discursif du type *et* ou *mais* permet ainsi de signaler une continuité discursive précisément là où il y a discontinuité sur le plan actionnel, dans la mesure où le tour de parole expansif n'enchaîne pas directement sur le tour précédent.

(d) L'expansion ainsi effectuée, plutôt que de servir à relancer une séquence, se limite à compléter un tour antérieur. Celui-ci est ainsi analysé rétrospectivement comme étant incomplet ou insuffisant sur le plan informationnel, ce à quoi l'expansion semble remédier. Ainsi, l'expansion réactualise la clôture d'une séquence, de manière similaire à la pratique d'expansion immédiate d'un tour arrivé à un point de complétion potentielle (cf. pt. 2.1 supra).

2.3 Bilan

Des mouvements expansifs après une unité conversationnelle potentiellement close ont été identifiés dans deux types d'environnement séquentiels: à la suite d'une séquence descriptive menée collectivement par les participants ou après une évaluation par l'expert d'une activité discursive de l'élève, entre autres une explication. Ces deux environnements constituent des endroits séquentiels où une transition vers une prochaine activité serait pertinente. L'expansion se situe ainsi après un achèvement à deux niveaux: au niveau du tour-source

(complétion potentielle sur le plan syntaxique, prosodique et actionnel) et au niveau de la séquence (descriptive, explicative).

Dans ces contextes, l'expansion opère un travail de réparation sur le plan actionnel. En effet, la présence même d'une continuation au-delà de la clôture de l'unité conversationnelle témoigne d'une analyse divergente du caractère complet du projet communicatif en cours par le locuteur entrant. En effet, par le biais de l'expansion, le locuteur apporte un complément ou une précision; cet élément informationnel additionnel est ainsi traité comme manquant dans le projet initial antérieur. De plus, plutôt que d'initier une nouvelle action, la contribution verbale (i.e. l'expansion) achemine le projet communicatif initial vers une nouvelle complétion, alternative. Ces exemples s'apparentent ainsi à ce que Schegloff (2007) appelle *minimal post-expansion*: l'expansion effectuée ne projette pas une nouvelle séquence, mais se clos à la fin du tour. Au lieu d'initier une nouveau projet communicatif, ces expansions ont toutes contribué à l'amener à son achèvement, contribuant ainsi à l'organisation des séquences d'action.

Par ailleurs, en réactualisant une complétion qui a déjà eu lieu, le locuteur se (ré)approprie l'activité précédemment accomplie par autrui. Par ce biais, le participant se positionne en tant que coresponsable de la dite activité. Cette responsabilité partagée dans l'accomplissement de l'activité peut se manifester sous d'autres formes et tout au long de l'activité (p.ex. par des formulations conjointes du type complétions syntaxiques, corrections, répétitions en écho, etc.). Mais, contrairement à ces autres formes de contribution de la part de participants multiples qui sont produites au cours même d'un projet communicatif, l'expansion apparaît à des points de transitions en termes de séquences (fin de séquences descriptives, explicatives, d'une paire adjacente, d'une séquence thématique, etc.). L'expansion participe ainsi de l'élaboration collective des contenus, tout comme elle permet d'assurer l'intercompréhension sur les contenus développés.

Ainsi, l'hétéro-répétition et les marqueurs discursifs en début de tour exhibent un ancrage du tour initié dans le contexte discursif antérieur. De cette façon, le tour peut être compris dès l'abord comme n'initiant pas un nouveau projet communicatif à proprement parler, mais prolongeant aun projet antérieur, alors que l'endroit séquentiel prévoirait l'initiation d'une nouvelle séquence. D'autre part, l'hétéro-répétition et les marqueurs discursifs permettent également la localisation du tour-source de l'expansion. Dans le premier cas, la reproduction de propriétés formelles permettent clairement l'identification du tour-source étant donné qu'il

y a similitude entre deux tours, dans le deuxième cas, dans la mesure où le marqueur discursif articule certains types d'éléments linguistiques, le tour-source sera le tour avec lequel cette articulation logique est possible.

3 Expansion d'une unité conversationnelle en cours

Des mouvements expansifs ont également été reperés opérant au sein de projets communicatifs ouverts, qui ne sont donc pas encore arrivés à complétion. De tels mouvements traduisent en fait une forme de 'complétion discursive'. Autrement dit, il ne s'agit pas simplement de fournir un élément linguistique occupant une position grammaticale au sein d'une construction syntaxique (comme nous l'avons observé pour les appropriations de tours au chapitre 8, tel que l'ajout d'un nom après un article et qui donneraient lieu à une *complétion syntaxique*), mais plutôt de se substituer à une continuation discursive projetée par le projet communicatif en cours. Ainsi, la complétion discursive consiste à *remplir* un créneau séquentiel qui était projeté par le projet communicatif en cours. En effet, de telles occurences apparaissent dans le corpus dans des contextes d'activité de description (de lieux, d'itinéraires, d'objets à acheter, etc.), le mouvement expansif permettant notamment de progresser dans l'énumération d'éléments liés à un objet spécifique.

3.1 Expansion immédiate

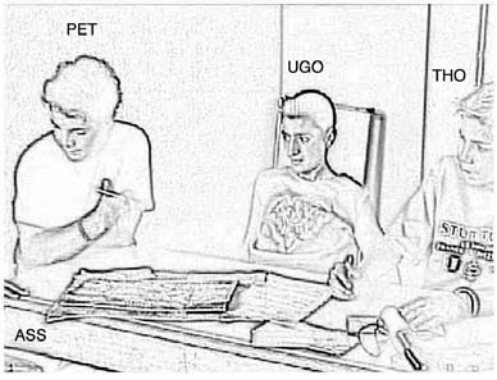
Trois occurences d'expansion immédiate d'un projet communicatif en cours ont été identifiées. Ces expansions sont produites dans le cadre spécifique des constructions de listes. La liste a été décrite comme un format interactionnel spécifique vers lequel s'orientent les interactants (cf. Jefferson, 1990; Lerner, 1994, Selting, 2000). Elle se caractérise par une addition de segments discursifs présentant les mêmes caractéristiques syntaxiques et prosodiques et appartenant à une même catégorie sémantique, selon le schéma [*x*, *y* (et) *z*]. La structure des listes est de nature ternaire (Jefferson, 1990). Par conséquent, si l'émergence d'une liste est identifiée au niveau du premier ou du deuxième élément, une continuation de celle-ci (par l'ajout d'un item additionnel) est rendue pertinente jusqu'à la production d'un troisième élément. De par sa propriété additive, le format de la liste se prête ainsi bien à des mouvements d'expansion au cours de l'accomplissement d'un projet communicatif.

Dans le premier exemple, Peter, qui avait entrepris une description (préalablement à l'extrait ci-dessous), destinée à l'assistante, du bâtiment Sankt Jakob, mentionne l'existence de magasins à l'intérieur de l'édifice. Après une séquence latérale de négociation d'une forme (l.1-6), Peter reprend sa description (l.7) – qu'il adresse à l'assistante – et sur laquelle enchaîne son camarade Thomas (l.8):

Exemple 11
(WBS Tschu-210606-gr2, l. 515-524 [00:14:51-00:15:03])

```
          ((PET regarde ASS, alors que THO regarde sa
            feuille sur laquelle il fait des dessins, ASS
            est hors caméra.))
01   PET: *tous les: mag- [(ma-)
     ugo  *se met en arrière et regarde THO
02   ASS:                 [mag- magasins?
03   PET: ouais [(ça)
04   ASS:       [ah: il y a des magasins au[ssi.
05   PET:                                   [ouais
06   ASS: o[kay.
07   PET:  [*o: des restaurants: *et: [°(ehm)°
     pet    *mvt circulaire avec la main droite
     pet                          *mvt circulaire avec la main droite
08 > THO:                               [*et: >hooligans< *(1.0)*
     tho                                 *lève les yeux rapidemment        #1
     tho                                                 *geste de coups
                                                          de poing
                                                               *les 3 garçons
                                                                 sourient
09   ASS:   *m- y a des matchs maintenant?
     tho    *regarde ASS
10   PET:   eh: [non
11   THO:       [oui=oui
```

[Participants: PET=Peter; THO=Thomas; UGO=Ugo; ASS=Assistante]



#1

Le tour de Thomas à la ligne 8 se présente comme venant compléter le projet communicatif initié par Peter (l.7) en offrant un candidat informationnel ('des hooligans', sous-entendant par là qu'il y a un stade de football également dans ce bâtiment) qui s'insère dans un format de liste clairement en cours: un syntagme nominal introduit par le coordinateur *ou* au début de

son tour (présentant ainsi le tour comme la construction d'une liste à partir d'un tour plus ancien, cf. l.1) est suivi du marqueur de coordination *et* qui amorce la production d'un troisième élément de la liste. Son tour de parole se superpose à la continuation de la liste par le locuteur initial ('ehm', l.7), qu'il abandonne d'ailleurs par la suite, ne menant pas son énumération à terme. Au lieu de simplement insérer 'hooligans' dans la trajectoire syntaxique en cours, ce qui constituerait une complétion syntaxique, Thomas répète le marqueur de coordination (reproduisant d'ailleurs également l'allongement vocalique initial). Par la réexploitation de ce format syntaxique [*et* + SN], Thomas offre ainsi le troisième élément de la liste initiée par Peter. Lerner (1994) relève à ce propos la productivité du format de la liste pour la production conjointe d'énoncés. En effet, la prévisibilité de son format ternaire constitue une ressource que les interactants exploitent à toutes fins pratiques. Du fait que la production du deuxième élément de la liste la rend reconnaissable en tant que telle et projette la pertinence pour la production d'un troisième (et dernier) élément, la possibilité est là pour son achèvement par un autre participant, comme nous pouvons l'observer dans cet exemple.

En contribuant à l'activité descriptive menée par Peter, Thomas s'introduit momentanément dans un cadre de participation (entre Peter et l'assistante) dont il ne fait pas partie. Thomas ne semble pourtant pas avoir le projet de s'approprier le floor, puisqu'il reste corporellement orienté vers son activité de dessin, ne levant les yeux que rapidemment en direction de l'assistante (cf. #1). Son engagement dans une activité de dessin traduit ainsi un désengagement de l'activité principale de description d'itinéraire et de lieu, laquelle se trouve à ce moment-là prise en charge par son camarade Peter (cf. exemple 2 au chapitre 7, gestion 'économique' de l'engagement dans la tâche). Toutefois, par sa contribution ponctuelle, Thomas s'oriente vers une élaboration collectivement accomplie par le groupe d'élèves d'une description adressée à l'assistante, partageant ainsi avec ses pairs la responsabilité de la réponse à fournir à l'expert.

Alors que l'exemple que nous venons de voir illustrait l'expansion d'une liste au niveau de la production du troisième élément (et donc de sa complétion), l'exemple suivant présente des cas d'expansion d'une liste en des endroits séquentiels différents. Dans l'extrait, un groupe d'élèves évoque, en présence de l'assistante qui les supervise, les différents objets qu'elles pourraient offrir comme cadeau d'anniversaire. Il est à noter que les élèves ont déjà abordé cette thématique auparavant dans la tâche et ont évoqué ces mêmes objets à offrir. Il semble

donc que cette fois-ci, l'échange relève plus d'une mise en scène destinée à montrer à l'assistante qui les regarde ce qu'elles ont déjà fait jusqu'alors:

Exemple 12
(WBS Tschu-TG1-181105-sadj,l.567-576 [00:16:32-00:17:01])

```
          ((LOR est en train de regarder MIC))
01   LOR: qu'est-ce que on: achète.*
     ass                          *regarde MIC
02        (1.3)
03   MIC: je ne sais pas:
04        +des >panta<lons? des jeans?=je ne sais pas: ((rythmé))+*
     ass                                                        *reg. LOR
05 > LOR: *et des oreilles
     lor  *regarde ASS, pointe en faisant des cercles autour de son oreille
06   ASS: des boucles d'oreilles?
07   LOR: *des boucles *d'oreilles,
     lor  *regarde MIC, geste de boucle d'oreille
     ass                *regarde MIC
08 > MIC: et des maquilles,*
     ass                   *regarde LOR
09        (.)
10   LOR: >maquillages< pou:r *pour la bouche pour les yeux.
     ass                      *regarde MIC
11   MIC: <et: une: PUllover.> (1.3) un bleu pullover.
12        *(.) mais elle (1.6) elle
     lor  *acquiesce
13       (2.6)
```

[Participantes: LOR=Lorena; MIC:Michelle; OLI=Olivia; ASS=Assistante]

A la ligne 3, Michelle, répondant à la question de Lorena concernant le cadeau qu'elles veulent offrir, procède à l'énumération d'une série d'élément sous la forme d'une liste. Les deux premiers éléments de cette liste ('des pantalons', 'des jeans') sont formatés de manière similaire sur le plan syntaxique (au moyen d'un syntagme nominal indéfini [*des* + item lexical]) et prosodique (cf. accentuation sur la première syllabe de l'item lexical et intonation montante à la fin du syntagme nominal). La locution épistémique *je ne sais pas* fait office de troisième élément de la liste. En fait, Jefferson (1990) constate que l'orientation des interactants vers une structure ternaire dans la construction de liste (*three-partedness*) se manifeste dans le fait que le troisième élément est parfois une locution généralisante du type *et caetera* qu'elle dénomme "generalized list completers" (p.65). Dans l'extrait, *je ne sais pas* occupe donc un emplacement projeté par le format de la liste, complétant ainsi le tour sur le plan actionnel, mais pas thématique puisque le troisième élément de la liste reste sous-spécifié. Le tour de Lorena à la ligne 5, initié par le marqueur de coordination *et* et prenant une forme elliptique, poursuit la liste amorcée par Michelle et laissée en suspens en offrant un candidat à la complétion de la liste ('et des oreilles', l.5). Par le biais donc de son tour

expansif, qui se produit après la production du dernier élément de la liste, Lorena mène à complétion le projet communicatif d'autrui que son auteur initial n'a pu compléter adéquatement.

Son tour donne lieu à une courte séquence latérale avec l'assistante où se négocie la forme lexicale appropriée (l.5-7). Lorena répète la forme lexicale correcte ('des boucles d'oreilles,', l.7) – notons qu'ici le connecteur n'est pas répété – en guise de ratification et de clôture de la séquence latérale, tout en réintégrant le cadre de l'activité principale (elle regarde d'ailleurs à nouveau sa camarade Michelle). La répétition est toutefois énoncé avec une intonation continuative, ce qui laisse envisager une suite. Le tour subséquent, produit par Michelle, à un point donc de non-achèvement du tour antérieur, est présenté comme une continuation du tour de Lorena au moyen du marqueur de coordination *et*. De plus, la reproduction de la même intonation continuative signale ce tour comme n'étant pas seulement une proposition coordonnée avec ce qui précède, mais comme constituant un élément additionel à la liste que Lorena a poursuivie auparavant avec 'des boucles d'oreilles'. Le fait que Michelle ne poursuive pas son tour, qui pourtant signale un non-achèvement, tel que cela se manifeste dans la micro-pause (l.9), semble indiquer qu'elle s'oriente vers la production d'un élément supplémentaire venant compléter la liste. Michelle procèdera à sa complétion plus tard (l.11).

Ainsi, les deux cas de complétions dans cet extrait exemplifient l'expansion d'une liste en différents endroits séquentiels. Dans le premier cas, le tour de Lorena contribue à une liste potentiellement terminée sur le plan actionnel mais incomplète sur le plan sémantique. Dans le deuxième, le tour de Michelle analyse rétrospectivement le tour antérieur comme une liste en cours et la poursuit donc. Comme dans l'exemple 11, par leur expansion, les participantes contribuent à l'élaboration d'un projet communicatif ouvert sans nécessairement chercher à s'approprier le floor ou l'activité. Par ailleurs, à aucun moment l'expansion ne fait l'objet d'une ratification explicite de la part de l'auteur du tour-source (ce qui s'observe également dans l'exemple 11). En fait, cette élaboration semble ainsi plus relever d'une dynamique collaborative où les élèves collaborent à l'accomplissement d'une activité descriptive face à un expert qui évalue potentiellement leur 'performance'. Leur engagement mutuel dans la construction d'une liste traduit ici une orientation vers un floor qu'elles occupent conjointement pour mener à bien un projet communicatif commun, d'une seule voix, face à un tiers.

En résumé, dans ces trois exemples, le mouvement expansif présente les caractéristiques suivantes:

(i) L'expansion se substitue ou contribue à un projet communicatif en cours initié par autrui, mais sans nécessairement mener à sa complétion.

(ii) L'expansion est effectuée dans le contexte de constructions de listes. La contribution s'articule en différents endroits de la progression de la liste (deuxième élément, troisième élément et au-delà). L'inscription dans le format de la liste se matérialise par la réexploitation du format syntaxique et prosodique des constituants initiaux de la liste. Ce recyclage de matériel discursif antérieur confère au tour expansif une dimension continuative – et donc 'non-initiante' – tout en permettant de localiser le tour antérieur comme étant l'objet de l'expansion.

(iii) Ces expansions ne se produisent pas non plus face à des enjeux de compétition pour le floor. Il semble plutôt que les participants se positionnent comme co-constructeurs d'une trajectoire actionnelle et thématique qui est élaborée en tant que groupe pour avancer dans la tâche.

3.2 Expansion à distance: retour au tour précédant une séquence latérale

Des expansions à distance d'un projet communicatif antérieur apparaissent lorsqu'une séquence descriptive a été interrompue momentanément pour résoudre des problèmes de compréhension ou de production. Une fois le problème réglé, le locuteur principal se voit confronté à la tâche de reprendre l'activité principale – laissée en suspens – et la poursuivre. Ainsi, dans le corpus, l'on trouve 8 occurrences de tours de parole initiant une expansion à la suite d'une séquence latérale. Celle-ci a été définie par Jefferson (1972) comme une séquence interrompant un cours d'action, cette interruption ne provoquant pas la clôture de la séquence initiale, mais la suspendant momentanément; un retour à l'activité initiale est ensuite effectué. Jefferson (1972) observe ainsi une structure séquentielle en trois parties distinctes:

(i) une séquence en cours (*on-going sequence*);

(ii) une séquence latérale ou subsidiaire (*side-sequence*);

(iii) un retour à la séquence principale (*return to on-going sequence*).

L'activité de retourner au fil principal du discours semble ainsi être une tâche pratique vers laquelle s'orientent les acteurs sociaux:

> "It is not merely that there *occurs* a return to the on-going sequence, but that to return to the on-going sequence from (S) [side-sequence] is a task performed by participants, resulting in a sequence-part (R) [return to on-going sequence]." (Jefferson, 1972: 318)

En effet, les acteurs déploient différentes techniques pour accomplir ce retour à l'activité qui était en cours avant la séquence latérale. Local (2004), sur la base d'un corpus de conversations ordinaires entre locuteurs natifs d'anglais, observe l'usage de 'and uh(m)' (*et euh*) à l'initiale du tour. Sur le plan prosodique, 'and uh(m)' est produit comme un groupe (*cluster*), ce qui le rend interprétable non pas comme étant le marqueur discursif *and* suivi d'une hésitation, mais comme une unité à part entière accomplissant une fonction particulière, en l'occurrence celle de rendre compte de l'enchaînement sur un tour antérieur qui n'est pas le tour précédent. De la même manière, De Stefani & Horlacher (2008), étudiant des confidences radiophoniques, remarquent que la présentation de la raison de l'appel est souvent suspendue pour une séquence latérale visant à clarifier les informations concernant l'appelant (notamment son âge). Le retour à la raison de l'appel, donc l'activité en cours avant l'interruption, est généralement accomplie par le pattern [et … alors …] (*et* étant en position initiale du tour, *alors* apparaissant plus tard, à l'intérieur du tour).

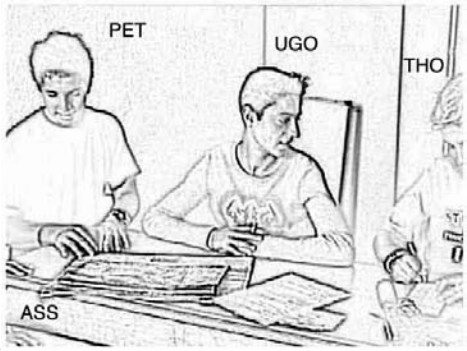
Ainsi, la clôture d'une séquence latérale – du fait qu'elle est justement secondaire – rend pertinent le retour à l'activité précédant l'émergeance de cette séquence par le locuteur initial. Le tour est ainsi présentée comme reprenant le fil d'un projet communicatif qui a été suspendu momentanément. L'extrait suivant illustre une telle reprise de l'activité principale. L'extrait est tiré du jeu de rôles sur les itinéraires. A la demande de l'assistante, Peter entreprend une description du Messeturm (un bâtiment dans la ville de Bâle):

Exemple 13
(WBS Tschu-210606-gr2, l. 461-477 [00:13:00-00:13:29])

```
01   ASS:                [qu'est-ce que c'est [(ce messeturm)?
02   THO:                                     [*(xx)
     tho                                      *s'adresse à UGO
                                               tout en écrivant qqch
03   UGO: [(xxxx)          (hahaha)*]
     ugo                           *observe ce que THO écrit
04   PET: [ehm *des bureaux?* et (.)] *eh: *oberste st- stock
     trad                                 euh le dernier ét- étage
     pet       *regarde ASS
     pet                    *geste iconique
     pet                              *regarde en-bas
     pet                                   *geste iconique, regarde ASS
```

```
05        les >s=ét<ages? (.) [ça (joue)]&
06   ASS:                     [ah::     ]
07   PET: &*(au haut-)=
     pet   *geste iconique
08   ASS: =donc [c'est une tour?
09   PET:       [il y a un restaurant
10   PET: *jä-=ouais- ouais.*
     trad     oui
     pet  *hoche la tête
     ugo                   *se met en arrière, et regarde devant lui
11   ASS: *okay.=
     pet  *regarde en-bas                                          #1
12 > PET: =et: le restaura/n/t* *dans euh la tour?
     pet                      *geste iconique, regarde ASS        #2
     tho                        *pose son crayon
13   ASS: oui?=
14   PET: =*ehm und ts- *ehm vous avez les: ehm:: les yeux d/e/ (..)
     pet                *designe ses yeux
     tho   *reprend son crayon et écrit
15         *tou/t/ le (basel).
     pet   *geste iconique
     ugo   *regarde ce que THO écrit
16   ASS: ah:: on a une belle vue
17   PET: >ouais< [toujours (.) (belle)]
18   ASS:         [okay. (.) d'accord. ] on peut tout voir.* [okay.
     pet                                                   *pose les coudes #3
                                                            sur la table
19   PET:                                                   [ouais.
```

[Participants: PET=Peter; THO=Thomas; UGO=Ugo; ASS=Assistante]



#1

#2

#3

L'extrait commence avec une question de développement que l'assistante adresse à Peter concernant le Messeturm. Peter semble rencontrer des difficultés à expliquer – comme en

témoignent les nombreuses hésitations (auto-répétitions, pause, marqueurs d'hésitations, intonation interrogative) – que l'édifice dont il est question est une tour qui comporte, en plus des bureaux, un restaurant au dernier étage (l.12-17). La demande de confirmation (l.8) de l'assistante, qui interrompt l'activité descriptive de Peter (cf. l.7-9) ouvre une séquence latérale (l.8-11) dans laquelle est négociée la compréhension appropriée de l'objet architectural décrit.

Peter reprend l'activité descriptive à la première occasion (cf. enchaînement rapide, l.11-12), soit à la clôture de la séquence latérale (cf. marqueur de clôture 'okay', l.11). Cette activité est redémarrée au moyen d'un *et* placé en début de tour, qui est marqué prosodiquement (accentuation et allongement vocalique) par rapport au reste du tour. L'enchaînement rapide et l'accentuation prosodique permettent une réappropriation rapide et remarquable du floor avant tout autre locuteur potentiel. En effet, l'énumération des caractéristiques du lieu étant arrivée à une complétion possible (cf. 'il y a un restaurant' avec intonation finale descendante l.9, qui termine son explication de ce qui se trouve au dernier étage de la tour), malgré le chevauchement avec l'intervention de l'assistante, la résolution de la séquence de négociation aux lignes 8-11 pourrait constituer un endroit potentiel pour bouger vers un autre topic (c'est-à-dire le prochain point du script de la tâche). Toutefois, Peter poursuit l'activité descriptive antérieure en thématisant la dernière caractéristique du bâtiment. Au moment de reprendre la parole, Peter n'est pas en contact visuel avec l'assistante. En effet, il a baissé son regard vers la table au moment du marqueur de clôture produit par l'assistante (cf. l.11), manifestant ainsi un engagement dans un travail de planification. Bien qu'il ne regarde plus son interlocutrice, il n'abandonne pas pour autant sa position d'élocution (torse redressé et les mains appuyées sur la table, cf. #1), qui constituent ainsi des indices de sa prise de parole imminente. Il ne rétablit le contact visuel avec l'assistante que lorsque la reprise du cours d'action suspendu est clairement intelligible (après la mention de 'restaurant' qui était le dernier élément introduit au moment de la séquence latérale). On notera d'ailleurs également qu'une fois l'activité descriptive concernant le restaurant terminée, Peter change de posture corporelle. Il pose les coudes sur la table et relâche son torse (cf. #3), rendant ainsi compte de l'abandon de sa position d'élocution.

Cet exemple illustre ainsi une reprise de l'activité principale, qui a été interrompue, par le marqueur discursif *et* en début de tour avec un allongement vocalique qui confère un effet 'traînant' à l'entrée dans le tour, dans un contexte où une telle reprise de l'activité principale n'est pas assurée (cf. interruption de l'activité en cours par autrui, endroit séquentiel pour une

transition thématique et actionnelle possible). La présence de *et* dans ce contexte séquentiel spécifique rejoint les observations de Schiffrin (1987) concernant l'usage de *and* dans une fonction de continuation d'une action précédente du locuteur lorsque son discours a été menacé par un discours 'alternatif' (ici l'interruption de l'assistante et l'ouverture d'une séquence latérale). Le recours à cette forme linguistique indique dans ce cas que le discours antérieur n'était pas encore terminé et qu'il fait l'objet d'une continuation. Ce marqueur discursif *et* permet d'introduire l'expansion au point même où l'activité principale avait été suspendue, c'est-à-dire à la suite d'un point possible de complétion syntaxique.

Avec ces différents éléments (formels et multimodaux), le retour à l'activité principale d'avant la séquence latérale est effectué sous la forme d'une continuation de celle-ci. Jefferson (1972) observe qu'une procédure de reprise sous une forme continuative (*continuation*) n'implique pas la mise en évidence de l'action de retour à un cours d'action antérieur. Au contraire, le tour est présenté comme s'il n'y avait pas eu de séquence latérale, minimisant de la sorte l'effet de rupture séquentielle. L'auteure oppose cette procédure à celle d'un retour à l'activité sous forme d'un redémarrage (*resumption*) qui exhibe une difficulté à retourner à l'activité principale, mettant dès lors en évidence le fait que celle-ci a fait l'objet d'une interruption.

Dans l'exemple qui va suivre, l'on constate également ce phénomène de reprise d'une activité antérieure à une séquence latérale s'effectuant au moyen de *et* initial accompagné d'une prosodie 'traînante'. Cet effet prosodique n'accompagne toutefois pas uniquement le connecteur mais un segment plus long. De même, on observe des indices de la poursuite de l'activité principale par une démonstration visible d'un engagement dans une activité de planification, suggérant la préparation d'une continuation. Dans l'extrait, un autre groupe d'élèves décrit l'édifice Sankt Jakob à l'assistante. Alors que Lorena était la participante qui avait été désignée préalablement lors de la préparation du jeu de rôle comme étant la personne qui allait prendre en charge la partie relative au Sankt Jakob, une autre élève, Anila, prend également part à la description du lieu face à l'assistante:

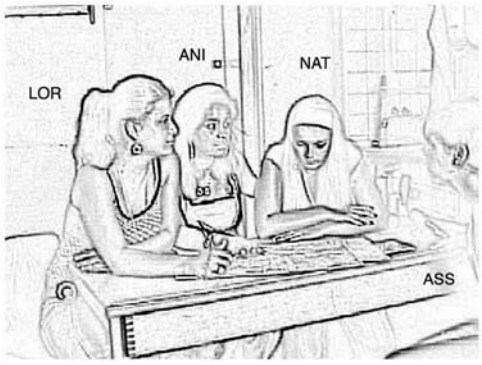
Exemple 14
(WBS Tschu-210606-gr3, l. 433-447 [00:12:48-00:13:12])

```
01   LOR: et c'est un pa:rc il y a des pisci:nes
02        (0.3)
03   LOR: [.h du TEnni:s&
04   ANI: [(il y a-)
05   ASS: [*ah on peut on- on
     ass   *se redresse
```

```
06   LOR: &[°(pour les:)°]
07   ANI:  [il y a *pisci]nes*  *et .h et:
     ass           *regarde ANI
     ani                    *regarde dans le vide
     lor                        *regarde ANI
08         (.)
09   LOR: *le [stade-
     lor  *regarde ASS
10   ANI:     [*les places de foot?
     ani       *regarde fixement ASS                                    #1
11         (0.8)
12   ASS: ah- (0.7) [ah c'est un stade de-
13   ANI:           [un grand place de-
14   LOR: [°*(oui) stade°
     lor    *léger hochement de la tête
15   ASS: [c'est un stade de [foot?
16   ANI:                    [(foot stade-)
17   ASS: okay?
18 > ANI: *et:=il=y=a: aussi *ehm (0.6) *°was saisch was hets do° *wi sai-
     trad                                qu'est-ce que tu dis qu'est-ce qu'il y a là comment tu dis-
     ani  *regarde dans le vide, se passe la main droite dans les cheveux  #2
     ani                      *pose main avant-bras droit sur la table,
                               reste immobile                             #3
     ani                              *ferme les yeux
     ani                                                    *reg.NAT
19         jo sankt jakob do wo me fuessball au no spielt [(0.2)&
     trad   ben Sankt Jakob      là où on joue aussi encore du foot
20   NAT:                                                 [(jo-)
     trad                                                   ouais
21   ANI: &(im) stadiom. ds andere .h
     trad       dans le stade       l'autre
22         il y a une [shopping zentrum äs shopping center s ebe n-=
     trad                  centre commecial       un centre commercial justement n-
23   NAT:               [ja das gseht me dann ja nid wenn me dört isch
     trad                   mais ça on le voit pas              quand on est là-bas
```

[Participantes: ANI=Anila; LOR=Lorena, NAT=Natascha; ASS=Assistante]

#1



#2

#3

Alors qu'Anila s'était réappropriée le floor aux dépends de Lorena (cf. analyse de l'exemple 21 au chapitre 8), elle semble rencontrer une difficulté concernant la dénomination du stade de football: son premier candidat ('les place de foot?', l.10), qui constitue une désignation non-standard, est soumis à la confirmation de l'assistante (cf. intonation finale montante). La réaction de l'interlocutrice, indiquant vraisemblablement un problème (cf. réaction tardive, puis hésitations au début de son tour, l.12), donne lieu à une séquence latérale de clarification de ce candidat lexical (l.11-17), séquence latérale à laquelle prend part Lorena également (cf. l.14).

De manière similaire à l'exemple 13, le retour à l'activité principale en cours avant la séquence latérale s'effectue au moyen du connecteur *et* placé au début d'un tour marqué par une prosodie 'traînante': aux allongements vocaliques s'ajoute une articulation liée des différents éléments linguistiques (cf. 'et:=il=y=a:', l.18). De cette manière, tout le début du tour est occupé verbalement, démontrant ainsi une occupation vocale du floor alors que la locutrice s'engage dans une planification de la suite du tour (cf. décrochage du regard, l.18). Dans ce contexte, le marqueur discursif ainsi que la structure présentative projettent une suite à venir qui permet à Anila de garder le floor au-delà des hésitations qui vont suivre. Par ailleurs, comme Peter dans le précédent exemple, Anila exhibe un engagement dans une activité de recherche mentale indiquant que l'activité descriptive va être poursuivie (cf. #2 et 3).

Le retour à l'activité principale d'Anila s'inscrit donc dans un contexte d'éventuelle compétition pour le floor. Même si c'est elle qui a ouvert la séquence latérale par une demande de confirmation adressée à l'assistante (l.10), le fait que Lorena intervienne dans cette négociation de l'objet 'stade de football' met potentiellement en péril le retour ultérieur d'Anila à l'activité descriptive, d'où la nécessité d'une occupation remarquable du floor et la démonstration visuelle d'une continuation dès la clôture de la séquence latérale pour sécuriser la poursuite de son projet communicatif. De plus, le connecteur *et* joue ici un rôle

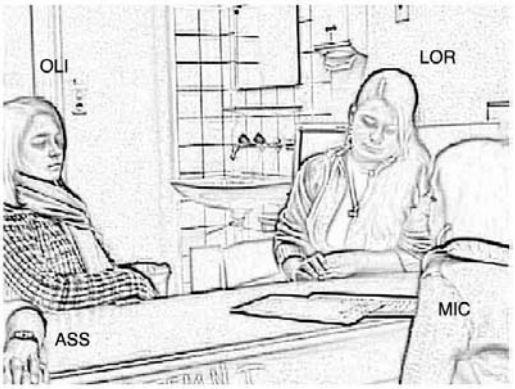
d'organisateur d'une activité descriptive. Il contribue donc à organiser une activité plus globale que les séquences d'action, à l'instar de l'usage de *et* précédant une question observé par Heritage et Sorjonen (1994) lorsqu'il introduit une question relevant d'un agenda de questions à poser. Dans ces circonstances, le connecteur ne rattache pas la question au tour antérieur mais l'inscrit plutôt dans une série de questions, marquant ainsi la poursuite d'un cours d'action se situant à un niveau plus global. Dans le cas présent, le connecteur *et* permet d'organiser les 'étapes' (unités thématiques) de l'activité descriptive. La séquence latérale s'étant produite à la fin d'une étape, le retour à l'activité implique ainsi l'initiation d'une nouvelle étape et pour laquelle le connecteur est pertinent. Le tour d'Anila marque ainsi la reprise et la poursuite de l'activité descriptive au moyen du connecteur en position initiale.

L'exemple suivant présente encore une autre manière de démontrer de manière multimodale son engagement dans une continuation de l'activité principale. Dans l'extrait, les élèves (Michelle, Lorena et Olivia) discutent avec l'assistante de leurs habitudes de sorties le week-end. Michelle explique (l'explication a commencé avant l'extrait présenté ici) qu'elle passe souvent les week-ends chez sa tante. Elle raconte notamment qu'elle garde son cousin:

Exemple 15
(WBS Tschu-TG1-181195-sadj, l.745-746 [00:22:13-00:22:30])

```
     ((MIC est presque hors caméra))
01   MIC: je fais la baby-sit? (.) [(aso eh:)
      trad                          enfin
02   ASS:                         [(x)
03   ASS: [mhm
04   MIC: [Pour ma tante (aso)=
      trad                 enfin
05   ASS: mhm?=
06   MIC: =le cousin?
07   ASS: (mhm?) (.) parce- parce qu'il est beaucoup plus petit?
08   MIC: *°(oui)°
     mic  *hochement de tête
09   ASS: d'accord.
10 > MIC: *et (...) *(oui)
     mic  *se rapproche de la table                                  #1
     mic           *se remet en arrière
11   ASS: d'accord. (.) je vais voir peut-être elle a terminé °déjà°
12        ((ASS s'en va))
```

[Participantes: LOR=Lorena: MIC=Michelle; OLI=Olivia; ASS=Assistante]



#1

L'explication de Michelle est quelque peu hésitante: elle procède par bribes d'informations (l.1, 'je fais la baby-sit', l.4: 'pour ma tante'; l.6: 'le cousin') pour lesquelles elle sollicite la ratification de l'assistante (cf. intonation interrogative, l.1, 6). Sa demande de ratification à la ligne 6 donne lieu à une confirmation de la part de l'assistante qui ne se limite pas à la seule ratification mais qui à son tour demande une confirmation de son interprétation (l.7 'parce qu'il est beaucoup plus petit'), laquelle est ensuite ratifiée par Michelle (l.8), et close par l'assistante (l.9). On observe donc ici une petite séquence latérale de confirmation de la compréhension mutuelle, séquence qui a été déclenchée par Michelle elle-même par son intonation interrogative (cf. *try-marker*, procédé par lequel le locuteur s'assure la compréhension de son interlocuteur, cf. Sacks& Schegloff, 1979).

Suite à cette séquence latérale, Michelle semble reprendre le cours de son explication par le connecteur *et*, produit à un endroit séquentiellement opportun (ni trop tôt ni trop tard par rapport à la complétion du tour de l'assistante et de la clôture de la séquence latérale). Sur le plan prosodique, le *et* est accentué et sans hésitations, il semble donc être produit avec une certaine assurance. Son projet communicatif est toutefois abandonné: le connecteur est suivi d'une pause de presque une seconde, puis d'un *oui* à valeur terminative. Sur le plan multimodal, on observe un mouvement de rapprochement corporel vers la table, penchée en avant, comme si elle s'apprêtait à ajouter quelque chose (cf. #1). Pourtant, elle renonce à poursuivre et se remet en arrière sur la chaise en signe de désengagement et de clôture de la séquence thématique. Avant que Michelle n'interrompe son projet communicatif à la ligne 10, sa prise de parole exhibe donc clairement une continuation de l'activité principale d'avant la séquence latérale au moyen d'un tour initié par un *et* – qui n'est ici pas marqué par des effets prosodiques particuliers puisqu'il n'y a pas de compétition pour le floor.

Les deux exemples suivants (16 et 17) présentent quant à eux une gestion de la continuation de l'activité principale tout au long de la séquence latérale, et pas seulement au moment d'effectuer le retour. L'exemple provient également du jeu de rôle sur les itinéraires avec l'assistante, mais il s'agit ici d'un autre groupe de trois filles (Serife, Michelle et Ebru). Dans l'extrait, Serife décrit le bâtiment de la Messe (qui est un complexe d'expositions) en énumérant les différentes activités qui y sont organisées (notamment la foire d'automne et la foire de printemps, dénommée *Muba*):

Exemple 16
(WBS Tschu-TG3-210606-gr1, l.472-494 [00:11:21-00:12:04])

```
01   SER: il y a une messe basel (.) [là]
02   EB?:                            [la]
03   ASS: la messe [d'accord
04   SER:          [oui
05   ASS: qu'est-ce qu'on peut faire là. (..) [on peut visiter ou:]
06   SER:                                     [il y a des choses]
07        dans le messe- messe (..) *quand (..) pf pour les (...)
     ser                            *appuie coude gauche sur la table,
                                     gesticule avec main
08        personnes qui veut savoir
09   ASS: mhm?
10   SER: *°eh:° (.) °oui?° *(...) et en:: (.) eh: automne il y a une (.)
     ser  *regarde dans le vide, main gauche vers le menton
     ser                     *regarde ASS
11        grand *fest- [fête
     ser         *mvt d'ouverture horizontal avec main gauche
12   EBR:              [(x) là
13   ASS: *ah une gran-=une fête >oui<=
     ser  *ramène la main vers le menton                                  #1
14   SER: =*ou[i
     ser   *reste menton appuyé sur la main (position d'élocution)
15   EBR:     [oui=
16 > SER: =et:: *(1.5) (dans) le dings eh
     trad                          truc
     ser         *regarde dans le vide                                    #2
17   MIC: ((petit rire))
18   SER: *was heisst frühelig
     trad  comment on dit printemps
     ser  *se tourne vers EBR
19        (2.0)
20   EBR: °printemps°=
21   SER: =*ah oui
     ser   regarde ASS
22   ASS: au prin[temps
23 > SER:        [au printemps*&
     ser                      *regarde dans le vide                       #3
24   ASS: [okay?
25 > SER: [*il y a le muba?*
     ser   *regarde ASS
     ser                   *mvt d'ouverture avec la main gauche           #4
26   ASS: <okay?> *(..) >OKAY< mhm? euhm >oui et après euhm: j'aimerais bien
```

ser **signe de clôture de la main* **#5**

[Participantes: EBR=Ebru; MIC=Michelle; SER=Serife; ASS=Assistante]

#1

#2

#3

#4

#5

La longue description de Serife commençant à la ligne 6 et se terminant à la ligne 25 est ponctuée d'hésitations (cf. notamment les nombreuses pauses et allongements vocaliques). Son interlocutrice, l'assistante, n'intervient pourtant pas jusqu'au moment où Serife rencontre un problème lexical (cf. 'fest- fête', l.11): l'assistante confirme sa compréhension de l'énoncé de Serife au moyen d'une reformulation, qui est ensuite ratifiée à son tour par Serife elle-même.

Pendant toute cette activité descriptive, Serife démontre corporellement que l'activité en cours n'est pas terminée, afin de projeter une suite à venir au-delà des perturbations diverses (*backchannel* de l'assistante, problème lexical, séquence latérale de sécurisation de l'intercompréhension). En effet, au début de sa description, Serife adopte une position d'élocution: assise près de la table, torse redressé, un coude sur la table dont la main effectue par moment un mouvement d'ouverture allant du menton vers l'extérieur (l.7, 10, 11, 13, 25). En réponse possiblement à la première intervention d'Ebru (l.12), Serife ramène la main vers son menton et s'y appuie (cf. #1). Elle reste d'ailleurs immobile dans cette position depuis le moment où intervient l'assistante jusqu'à son tour de la ligne 16, démontrant ainsi qu'elle s'apprête à poursuivre l'activité descriptive. Le fait donc qu'elle n'abandonne pas sa position d'élocution au moment de la séquence latérale, traite celle-ci comme n'étant que momentanée (ce qui ne rend pas pertinent un changement de posture). Elle garde d'ailleurs cette position jusqu'à la fin de la séquence (cf. #3 et 4). On notera que Serife marque gestuellement la clôture de la séquence de description de la Messe, bien plus tard, par un mouvement de clôture avec la main (l.26, cf. #5), et abandonne ensuite sa position d'élocution.

De manière intéressante, une autre élève, Ebru, assiste Serife dans cette description de la Messe par une intervention (qui est toutefois incompréhensible à l'écoute) à la suite du problème lexical de Serife (l.12), puis par une ratification de la reformulation confirmative de l'assistante (l.15), laquelle est produite en chevauchement terminal avec Serife. Le retour à l'activité principale que Serife effectue à la ligne 16 s'inscrit dans des circonstances où une autre participante prend part à l'activité en cours. Il semble donc que l'enjeu consiste ici à exhiber dès que possible la poursuite de l'activité descriptive, avant que quelqu'un d'autre (par exemple Ebru) ne s'en charge. Elle enchaîne d'ailleurs de manière rapide tant sur l'intervention de l'assistante (l.13-14) que sur celle d'Ebru (l.15-16).

La reprise de l'activité principale à la ligne 16 est accomplie au moyen d'un *et* initial, indiquant la poursuite de l'activité descriptive, accompagné d'un allongement vocalique, donnant ainsi lieu à une entrée dans le tour quelque peu 'trainante'. Dans ce contexte d'éventuelle compétition pour le floor, ce début de tour effectué de manière précoce sur le TRP (cf. enchaînement rapide) mais marqué par une hésitation vocalique indique qu'Anila s'oriente vers une sécurisation de son accès au floor afin qu'elle puisse mener son projet communicatif à terme. Le fait d'ailleurs qu'elle s'engage ensuite dans une activité de planification silencieuse (cf. décrochage du regard, cf. #2, puis pause de 1.5 seconde, l.15)

indique qu'à ce moment-là son occupation du floor est sécurisée, elle ne risque donc plus de le perdre même si elle ne produit rien verbalement. A ce titre, le marqueur discursif qui précède cette planification silencieuse projette une suite à venir qui suspend la pertinence pour la prise de parole d'autrui même si une pause survient (Lerner, 2004a).

Pour résumer, cette expansion s'appuie donc sur des signes visibles d'un non-achèvement de l'activité principale tout au long de la séquence latérale, rendant dès lors pertinent sa reprise. Le retour à l'activité est ici aussi accompli, comme dans les exemples précédents, par le connecteur *et* qui permet d'ajouter une nouvelle proposition au tour précédent la séquence latérale.

On observe cependant dans ce même extrait la présence d'une autre séquence latérale (une recherche lexicale) initiée par Serife elle-même à la ligne 18 et adressée à sa camarade Ebru. Cette dernière lui fournit l'item lexical recherché, lequel est également ratifié par l'assistante. Ainsi, Serife ne reprend son projet communicatif initial qu'à la ligne 23. La retour à cette activité principale après la séquence latérale s'effectue par une continuation syntaxique de son tour précédemment initié. Ce procédé contraste ici avec les cas présentés précédemment. Toutefois, les conditions interactionnelles sont différentes aussi: cette fois-ci la séquence latérale est explicitement initiée par la locutrice elle-même, elle se pose en gestionnaire de l'activité. D'autre part, la séquence latérale porte sur un élément ne se trouvant pas en position finale d'une construction syntaxique, contrairement aux autres exemples où la séquence latérale porte sur l'élément final d'une proposition. Ainsi, ces différents facteurs rendent possibles la reprise de l'activité principale simplement par la reprise du projet communicatif à l'endroit syntaxique où il avait été interrompu (*pre-drop-out*, Local, 1992), ce qui prend la forme d'une complétion d'une structure syntaxique en cours plutôt que l'ajout d'une nouvelle construction.

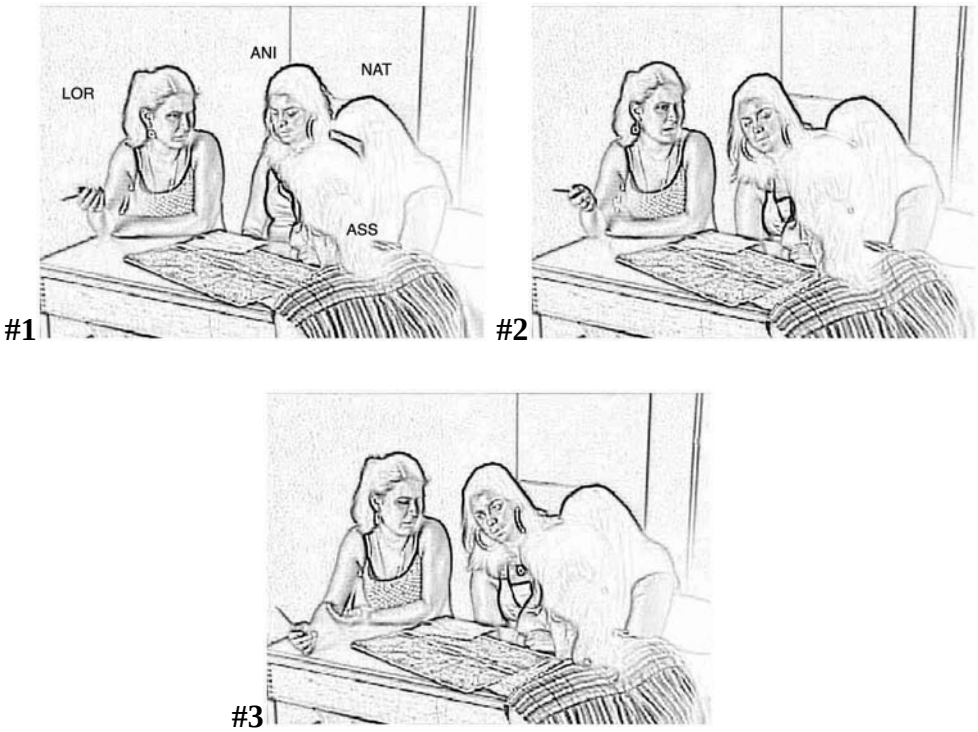
Le prochain exemple provient aussi du jeu de rôle avec l'assistante sur les descriptions d'itinéraires. Les participantes discutent au sujet du bâtiment Sankt Jakob, et en particulier du centre commercial qui s'y trouve:

Exemple 17
(WBS Tschu-210606-gr3, l.453-462[00:13:14-00:13:40])

```
01   ASS: mais c'est- c'est génial parce que >je vais: ehm je dois<
02        acheter des choses .hh ehm qu'est ce qu'on peut acheter.
03        (0.4)
04   ASS: äh il me faut des vê[tements
```

```
05   LOR:                      [il y a des [mano:r]
06   ANI:                                  [vêt-] des vêtements: des:
07        *(1.3) ts °wa *(heisst) schmuck°=
     trad                  comment on dit bijoux
     ani  *se tient le front
     lor  *se tourne vers ANI
     ani             *se tourne vers LOR
08   LOR: =*des. *(1.0) aso* il- il y a des bout*I:QUES? (.h)
     trad                   enfin
     lor   *se tourne vers ASS
     lor         *rapide coup d'oeil à ANI
     ani                  * baisse les yeux, se met en arrière
     lor                                      *geste d'ouverture
                                               avec bras              #1
09   ASS: des boutiques [okay-
10   ANI:               [*(oui)
     ani                 *regarde ASS
11 > LOR:               [#2oui et vous *pouvez eh: acheter tout ce
     lor                            *fermeture du geste,
                                     bras posé sur la table          #3
12        que vous voulez
13   ASS: d'accord c'est parfait okay mhm? (.) super merci
14        beaucoup dank-
```

[Participantes: ANI=Anila; LOR=Lorena; NAT=Natascha; ASS=Assistante]



Lorena et Anila entreprennent toutes les deux de répondre à la question de l'assistante (l.2). Alors qu'Anila semble rencontrer une difficulté linguistique, elle sollicite l'aide de Lorena en se tournant vers elle (l.7). Cette dernière fournit le candidat lexical recherché (l.8) en adressant la réponse directement à l'interlocutrice principale, l'assistante. Avec cette réorientation du destinataire de la solution à la recherche lexicale, le projet communicatif est

également modifié: au lieu de simplement fournir la réponse à la recherche lexicale, son candidat lexical est intégré dans une structure présentative (cf. 'il y a', l.8), accomplissant ainsi une activité descriptive et reprenant à son compte par la même occasion une activité qui était prise en charge par sa camarade Anila. L'intonation montante finale invite à une confirmation du candidat lexical de la part de l'assistante, laquelle est fournie à la ligne suivante, de même qu'elle est ratifiée par Anila (l.10). Ainsi, Lorena saisit l'occasion d'une demande d'aide linguistique pour se réapproprier le floor et poursuivre l'activité descriptive. Le focus sur une forme linguistique est exploité ici comme tremplin pour une élaboration discursive.

Ce tour de parole de Lorena comporte très tôt des indices multimodaux projetant une suite discursive à venir: une inspiration après avoir offert un candidat à la requête d'Anila (l.8) et le maintien du geste d'ouverture du bras (l.8-11, cf.#1). En effet, la suspension d'un geste peut indiquer que le tour, ou la séquence, n'est pas encore terminé (Mondada, 2006b), dans la mesure où il interrompt visiblement la trajectoire gestuelle projetée (De Stefani, 2005). Ces éléments indiquent que Lorena n'a pas encore fini son tour mais qu'elle s'apprête à le poursuivre. C'est ce qu'elle fait dès la première occasion, c'est-à-dire directement à la suite de la confirmation sollicitée. Son tour (l.11) est initié par un *oui* qui ratifie la répétition confirmative de l'assistante aussi bien qu'il sert à reprendre la parole. Ce *oui* initial, et en chevauchement avec le tour de l'assistante, est suivi d'une élaboration introduite par le connecteur. Ainsi, ce tour de Lorena accomplit un retour à un project communicatif antérieur qui avait été interrompu, soit l'activité descriptive suspendue par la séquence de recherche lexicale. D'ailleurs, une fois son expansion 'installée' dans le tour, elle repose le bras sur la table (cf. #3) en guise de clôture du geste de mise en attente, puisqu'elle a sécurisé son occupation du floor et la poursuite de son projet communicatif.

Cette série d'exemples se caractérisent ainsi de la manière suivante:

(a) Le tour expansif marque un retour à l'activité en cours avant l'émergeance d'une séquence latérale venant régler un problème de communication; cette activité est ensuite menée à une complétion ou est poursuivie.

(b) Ce retour est accompli par le connecteur *et* occupant le début du tour. Ce connecteur établit ainsi une continuité discursive avec le projet communicatif antérieur qui est à localiser non pas dans le tour immmédiatement antérieur (qui est généralement un tour de

clôture de la séquence latérale par quelqu'un d'autre) mais avant la séquence latérale. Par le recours au connecteur *et*, en tant qu'organisateur des activités au niveau global, le locuteur entrant présente son tour émergent comme poursuivant l'activité descriptive qui avait été suspendue.

(c) Ce début du tour est parfois marqué par un allongement vocalique et éventuellement réalisé par un enchaînement rapide lorsque la prise de tour s'inscrit dans le contexte d'une possible transition vers une autre séquence ou d'une prise de tour concurrentielle. Dans ce contexte, le dispositif [*et* + allongement vocalique] permet à la fois de signaler de manière audible l'occupation du floor mais également de projeter une attente pour une suite à venir et ainsi garder le floor même pendant une activité de planification (cf. chapitre 8).

(d) On observe la présence systématique d'indices multimodaux annonçant une continuation à venir. Différentes techniques existent cependant: (i) la démonstration d'un engagement dans une activité de planification (de la suite) au moment de reprendre le tour – ou juste avant, cf. exemples 13 et 14; (ii) la prise d'une posture d'élocution au moment de l'expansion, cf. exemple 15, et (iii) le maintien d'une posture d'élocution tout au long de la séquence latérale qui signale le non-achèvement de l'activité en cours, cf. exemples 16 et 17.

Ces différents exemples illustrent ainsi ce que Jefferson (1972) appelle un retour à l'activité principale sous une forme continuative. Selon l'auteure, cette procédure semble camoufler le fait qu'il y a eu un problème (à savoir, la suspension momentanée d'un cours d'action). En poursuivant de la sorte l'activité principale, le locuteur se comporte comme si la séquence latérale ne s'était jamais produite.

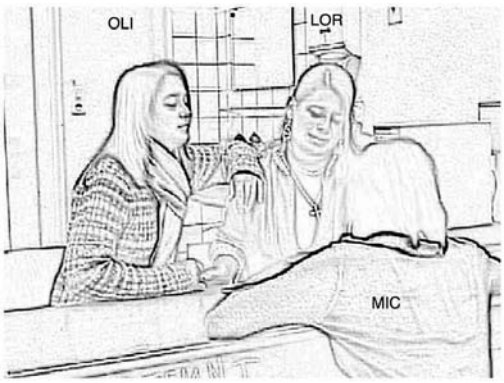
Enfin, le prochain exemple présente un cas intéressant d'expansion à distance traitant ce qui se passe entre le tour-source et l'expansion *comme* une séquence latérale, bien qu'il ne s'agisse pas d'une séquence latérale à proprement parler. Dans l'extrait, les trois élèves, Lorena, Michelle et Olivia discutent des cadeaux qu'elles vont offrir à la copine qui a son anniversaire. La suggestion de Michelle (d'acheter des pantalons) fait alors l'objet d'un questionnement de la part de Lorena concernant la couleur (l.4) et la taille (l.9) qui leur permet de préciser le cadeau, ce qui donne lieu à une séquence assez longue où le thème du pantalon est développé sur plusieurs tours de parole et de manière collective. Olivia effectue

alors un enchaînement à distance (l.22) sur la suggestion initiale de Michelle d'offrir des pantalons:

Exemple 18
(WBS Tschu-TG1-181105-sadj, l.334-367 [00:09:46-00:10:44])

```
          ((LOR et OLI regardent MIC))
01   MIC: EHM (2.9) EHM (1.2) J/e/ ACHET/e/ J- j'offre à marianne des: des
02        vêtements. (.) °mais:° (1.0) des pantalons?
03        (1.0)
04   LOR: >et< que: que couleur de pantalons.
05   OLI: un jeans=
06   MIC: =[de jeans=
07   LO?:  [pa-
08   OLI: =°jeans°=
09   LOR: =*mais: que: mh eh: grössi?
     trad                          taille
     oli   *se tourne vers LOR
10        (1.5)
11   MIC: *EUH: (.) °je ne sais pas°?
     oli  *regarde MIC
12        (2.7)
13   LOR: +je [pense] que x-l ((en riant))+
14   MIC:     [°(non)°]
15   MIC: non: je pense
16        (..)
17   LOR: +s ((lettre))+=
18   MIC: =+s ((lettre))+
19        *(0.6)
     %    *OLI appuie son coude sur l'épaule de LOR,                    #1
           LOR se décale sur le côté en parallèle du mvt d'OLI
20   LOR: *+s ((lettre))+ c'est bon pour le. *(x)
     oli  *retire son coude de l'épaule de LOR
     oli                                    *menton appuyé sur la main,
                                             tournée entièrement vers LOR #2
21        *(1.6)*
     oli  *regarde MIC, ouvre la bouche                                  #3
     lor        *regarde OLI
22 > OLI: *°et une ceintu[re°?
     oli  *regarde LOR
23   MIC:                [mais:=/s/ [(..) elle *(rien)&
     oli                                *regarde MIC
24   LOR:                           [*et une ceinture c'est aussi bon.&
     lor                             *regarde MIC
```

[Participantes: LOR=Lorena; MIC=Michelle; OLI=Olivia]

#1 

#2

#3

Le tour de parole d'Olivia à la ligne 22 a lieu après la complétion possible de la séquence de négociation de la taille du pantalon qui semble se clore avec les ratifications mutuelles de Lorena et Michelle (l.17-18) et l'énoncé conclusif de Lorena (l.20). Survient alors une pause de 1.6 seconde pendant laquelle Olivia s'assure par le regard que la prochaine locutrice potentielle, Michelle, qui avait été adressée par Lorena, la locutrice précédente, ne prenne pas la parole (cf. regard vers Michelle, l.21). Lorena se tourne alors vers Olivia (l.21), la ratifiant de la sorte comme participante potentielle, ce qui est immédiatement suivi par la prise de parole d'Olivia (l.22).

Sur le plan thématique et actionnel, l'intervention d'Olivia n'enchaîne toutefois pas sur cette négociation de la taille du pantalon mais sur le tour initial de Michelle ('j'offre à marianne des: des vêtements. (.) °mais:° (1.0) des pantalons?', l.1-2) dont le format discursif implémente l'énumération de pièces vestimentaires à offrir en cadeau spécifiant le terme générique 'des vêtements'. Le tour d'Olivia à la ligne 22 se présente sur le plan syntaxique grâce au marqueur de coordination *et* comme prolongeant le tour initial de Michelle: 'des pantalons' (l.2, Michelle) 'et une ceinture' (l.22, Olivia). Sur le plan prosodique, ce tour est produit sans une quelconque hésitation au début du tour, toutefois à un volume de voix bas. Son tour de parole semble ainsi s'accorder tant syntaxiquement que prosodiquement au tour de Michelle, donnant

lieu à un tour coénoncé (cf. Jeanneret, 1999), sans que ne soit exhibé le fait que ces deux tours ne sont pas en position d'adjacence temporelle. Par cette continuité formelle, le tour d'Olivia traite rétrospectivement l'échange qui se produit entre le tour-source et le sien (c'est-à-dire la séquence de négociation de la couleur et de la taille du pantalon) comme une séquence latérale qui se clôt par un retour au fil principal qui était d'énumérer les vêtements à offrir. Ce caractère non-hésitant du début du tour peut s'expliquer d'une part par le fait qu'il n'y a pas d'enjeux d'attention mutuelle à sécuriser: Olivia effectue son retour-continuation à un moment de transition séquentielle (clôture de la séquence antérieure) et où elle obtient le regard de ses partenaires avant sa prise de tour.

En résumé, l'on peut donc observer dans ces différents exemples le retour à l'activité en cours avant l'émergence d'une séquence latérale, ou du moins d'une séquence qui est traitée comme telle, qui se présente comme une continuation discursive, prosodique et actionnelle de l'activité principale, incarnée de manière systématique par le connecteur *et*. Cette interruption puis reprise de l'activité principale se caractérise d'autre part par son emplacement à l'endroit d'une frontière syntaxique (i.e. la complétion d'une proposition), mais aussi d'une unité thématique dans le cadre d'une activité descriptive. L'usage de ce connecteur dans ce contexte est donc particulièrement pertinent. En effet, il représente une ressource grammaticale productive qui permet d'articuler une nouvelle proposition à un projet antérieur (par opposition aux séquences latérales qui viennent interrompre une construction syntaxique en progrès et qui suppose un retour à l'activité principale par la reprise de la construction syntaxique là où elle avait été laissée).

3.3 Bilan

Cette section a traité d'expansion portant sur des projets communicatifs ouverts. Pour le contexte de l'expansion immédiate, il s'agit de la poursuite d'une liste, alors que pour l'expansion à distance, il s'agit de retourner au tour précédant l'émergeance d'une séquence latérale (laquelle a mis en suspens la poursuite de l'activité initiale). Avec ces expansions, l'enjeu n'est pas la réparation d'une action antérieure traitée comme lacunaire, mais la poursuite de l'activité en cours, la progression du cours d'action. Dans ces contextes, l'expansion est initiée systématiquement par le connecteur *et*.

En fait, les descriptions sollicitées par les différentes tâches pédagogiques de ces travaux en groupes impliquent une activité énumérative dense (énumération des étapes d'un itinéraire, des caractéristiques d'un lieu, des objets à acheter, etc.), qui se matérialise dans sa forme la plus prototypique: la liste. La liste est un format interactionnel localement reconnaissable en tant que telle, présentant des caractéristiques formelles et prosodiques spécifiques. Mais la liste peut aussi opérer à un niveau plus global sous la forme d'un schéma abstrait, tel un agenda à suivre (p.ex. les étapes d'un itinéraire). Ainsi, l'usage en position initiale du tour du connecteur *et*, de par sa propriété sémantique d'addition et sa flexibilité syntaxique (il peut mettre en relation des éléments linguistiques divers, tant des éléments isolés ou des syntagmes, que des propositions entières), il constitue un moyen productif pour organiser l'activité énumérative, tant au niveau local (poursuite d'une liste) que global (séquence descriptive).

4 Résumé

Ce chapitre a traité des expansions d'un projet communicatif antérieur, dont la nature est potentiellement achevée ou encore en cours. Ces expansions sont initiées de manière systématique soit par un connecteur (dont l'éventail se limite essentiellement à deux: *mais* introduisant une rectification, *et* signifiant un ajout), soit par une hétéro-répétition.

La reconnaissabilité d'un segment discursif en tant qu'expansion et non pas comme nouveau tour de parole repose à la fois sur des ressources grammaticales (p.ex. usage de marqueurs discursifs) et une compréhension de sa relation avec le tour-source sur le plan actionnel (i.e. la deuxième unité comme s'additionnant à la première). L'on observe ainsi dans les exemples, une orientation des participants vers l'établissement d'une relation de continuité par des moyens discursifs, et cela dès le début du tour, entre le tour expansif et sa source. Cette continuité au niveau discursif permet de comprendre le tour produit comme n'étant pas 'initiant' (au sens d'initier un nouveau projet communicatif) et lequel annule ainsi momentanément la pertinence d'une transition vers une nouvelle unité. Un connecteur par exemple établit un lien logique avec une unité discursive déjà existente (et potentiellement complète), tout en créant une pertinence pour une suite syntaxique. De la même façon, l'hétéro-répétition établit, non pas un lien logique, mais une identité formelle entre deux segments discursifs.

De manière intéressante, les expansions examinées se situent en des positions séquentielles constituant une clôture à plusieurs niveaux: la complétion d'une construction syntaxique, voire même d'un tour, la complétion d'une séquence (ou d'une 'étape' d'une activité plus large comme une activité descriptive), la complétion d'un épisode (c'est-à-dire un point de l'agenda thématique de la tâche). Le mouvement expansif opère par conséquent à différents niveaux organisationnels. C'est aussi parce que l'expansion se produit à ces moments séquentiels spécifiques, qui plus est, dans des activités descriptives que supposent les tâches pédagogiques, que notamment les connecteurs du type *et*, *mais*, sont exploités, car permettant de connecter rétrospectivement des unités de diverse nature entre elles, dans une logique incrémentale. L'expansion incarne ainsi autant une orientation rétrospective en revenant sur le dire d'autrui pour le compléter ou le rectifier qu'une orientation prospective en le poursuivant, contribuant à avancer dans l'agenda de la tâche.

Enfin, par l'expansion, les participants accomplissent d'autres actions sur le plan interactif: réparer une action traitée comme inappropriée, se réapproprier une activité antérieure qui a été interrompue ou achevée par autrui, s'approprier l'activité d'autrui en vue de gagner le floor et éventuellement la gestion de la tâche et de l'interaction, contribuer à l'élaboration collective et coopérative d'un cours thématique et actionnel. Ces conduites traduisent ainsi des formes de participation de 'groupe' (typique du travail en groupe), c'est-à-dire où les participants s'orientent vers un partage des responsabilité dans l'accomplissement de la tâche. Ce partage des responsabilité se matérialise ainsi notamment sous forme de production conjointe d'énoncés.

Plus généralement, l'analyse des expansions discursives fait apparaître les dimensions suivantes de la compétence d'interaction:

(i) Une compréhension de la structuration d'un tour de parole comme une procédure incrémentale, une unité pouvant toujours se greffer rétroactivement sur une unité antérieure (cf. Auer, 2005; Ford, 2004; Fox, 2007). Une telle compréhension se matérialise justement dans les mouvements expansifs. Ainsi, les tours de paroles sont à comprendre comme une série de 'turn-so-far' (Schegloff, 1996), leur statut de tour-en-progrès ou de tour potentiellement complet est le fait du moment X où il est saisi, ce statut faisant l'objet d'analyses rétrospectives de la part des

participants. Les frontières séquentielles, des tours ou des séquences, apparaissent comme des frontières plastiques, ce qui les rend exploitables à toutes fins pratiques.

(ii) Une gestion de la progressitivité de la parole-en-interaction (cf. Stivers & Robinson, 2006), c'est-à-dire l'avancement des cours d'action, ainsi que sa suspension. Ainsi, dans la mesure où certains types d'expansions effectuent un retour sur un projet communicatif au lieu d'en initier un nouveau en des endroits qui seraient séquentiellement pertinents, la présentation du tour comme étant non-initiante (grâce aux marqueurs discursifs et les recyclages), suspend momentanément la progressivité du cours d'action.

(iii) L'organisation des séquences d'actions et leur nature achevée ou non-achevée. Une clôture de séquence potentielle peut ainsi être réactualisée, les participants démontrant de cette façon qu'ils analysent l'adéquation de la clôture d'une séquence, et cela avant d'initier une nouvelle séquence. De même, le caractère non-achevé d'une séquence en cours est exhibé par différents moyens, notamment corporels, en particulier lorsqu'elle se décompose en différentes unités ('étapes') dont les frontières peuvent potentiellement incarner une clôture de la séquence.

(iv) La reprise différée d'une activité (i.e. retour à l'activité principale après une séquence latérale). Une telle action suppose la compréhension d'une organisation des activités au niveau global, c'est-à-dire une organisation dont la cohérence ne repose non pas sur l'adjacence des tours de parole mais sur leur imbrication dans une activité plus large, pouvant se découper en plusieurs unités plus petites (p.ex. les étapes d'un itinéraire). Ainsi, dans le cas de la reprise à distance, le niveau global interfère avec le niveau local, dans la mesure où la pertinence de l'adjacence temporelle est suspendue. Par ailleurs, un enchaînement à distance suppose aussi la localisation du tour-source, étant donné qu'il n'est pas le tour précédent. Dans le cas de l'expansion, la localisation est implicitée à travers le format syntaxique de continuation. Ainsi, les connecteur *et/mais* opèrent au niveau de la cohérence actionnelle, en masquant la discontinuité locale (non-adjacence) par une continuité discursive qu'exhibe le connecteur. La discontinuité locale est ainsi masquée par la continuité discursive exhibée par le connecteur. Dans le cas des expansions sur un tour achevé, la mobilisation d'un format elliptique permet de rendre d'autant plus

reconnaissable le fait que le tour produit ne s'articule pas au tour mais sur un autre plus ancien (le format elliptique rappelant par conséquent le tour-source).

En somme, l'expansion discursive se révèle ainsi être une procédure interactive qui se trouve à l'intersection entre la gestion des tours de parole et l'organisation des séquences d'action (Lerner, 2004a), car opérant à la fois sur les frontières de tours et des séquences. Ce faisant, les participants prennent une part active à la construction des cours d'action: ils en modifient la trajectoire, révisent les frontières séquentielles (de tour, de séquences), mettant en oeuvre pour ce faire des capacités de structuration du discours tant au niveau local (continuité syntaxique, cohérence discursive) que global (concaténation d'actions, mise en relations d'actions ne se suivant pas séquentiellement). Ces capacités de structuration sont au cœur même de la gestion de la cohérence interactive.

CHAPITRE 10
Méthodes d'enchaînement contrastif

1 Introduction

Le présent chapitre est consacré aux enchaînements contrastifs que l'on définit ici comme des tours de parole manifestant une opposition à un dire ou un faire antérieur (i.e. désaccord). Les méthodes d'enchaînement contrastif s'avèrent être un objet d'étude particulièrement intéressant pour deux raisons. La première raison réside dans la fréquence élevée de cette pratique interactive dans le corpus examiné[29]; les désaccords ne sont toutefois guère accomplis en L2 (50 occurrences en français, contre 199 en L1). Deuxièmement, la recherche interactionniste sur les désaccords a prêté peu d'attention aux productions d'apprenants d'une L2 (mais voir Bardovi-Harlig & Salsburry, 2004). En effet, la majorité des études se sont concentrées sur les interactions entre locuteurs adultes natifs d'une même langue (Coulter, 1990; Kotthoff, 1993; Pomerantz, 1984 inter alia; et Mori, 1999 pour une étude des désaccords dans une langue non-occidentale), ainsi que sur les interactions entre enfants, également en L1 (Goodwin, 1983, 1990; Maynard, 1985, Corsaro & Rizzo, 1990, inter alia; mais une petite section portant sur des jeunes apprenants d'anglais dans Goodwin 2006 constitue néanmoins une exception).

Lors d'un désaccord, les participants articulent leur tour à celui d'autrui en même temps que qu'ils prennent position par rapport à ce tour. Exhiber un point de vue divergent suppose alors à la fois de présenter son action comme étant désaffiliative, d'éventuellement localiser l'objet du désaccord lorsque le contexte ne permet pas de le faire, de ménager les relations interpersonnelles par des procédures d'atténuation et de maintenir la progression du cours d'action.

[29] Le désaccord est en fait une pratique récurrente dans les interactions en classe en général (cf. Fasel et al. 2008 et Fasel et al. 2009, concernant les désaccords observés dans différentes classes de français L1 et L2 en différentes régions de Suisse)

Alors que dans la conversation ordinaire entre locuteurs natifs adultes le désaccord est généralement manifesté plus tard dans le tour (position non-initiale), typique du traitement d'une activité non-préférée, la présente étude montre une tendance des participants à manifester le désaccord dès le début du tour et par un éventail limité de moyens formels (les marqueurs de polarité, qui constituent le moyen le plus largement utilisé; le *mais* constrastif ainsi que différentes formes de reprise). Un désaccord pouvant potentiellent être produit à tout point dans la parole-en-interaction, les analyses montrent un usage de ces moyens en réponse à différents environnements séquentiels.

2 Le désaccord dans l'interaction

Le désaccord est un phénomène largement étudié dans bon nombre de domaines tels la psychologie et l'anthropologie développementale, l'argumentation et la rhétorique. Dans notre perspective cependant, le désaccord est abordé en tant qu'activité discursive et interactionnelle qui est séquentiellement organisée par les participants. Ainsi, la synthèse de la littérature à ce sujet porte sur les travaux de nature interactionniste, s'inspirant notamment de l'analyse conversationnelle.

2.1 Le principe de 'préférence'

Dès les premiers travaux en analyse conversationnelle, il a été remarqué des pratiques différenciées entre la manifestation d'un accord et d'un désaccord, et plus généralement d'une affiliation ou d'une désaffiliation (cf. Sacks, 1987 [1973], Pomerantz, 1975). Se consacrant à la description du fonctionnement des paires adjacentes, Sacks (1987 [1973]) remarque la présence massive de 2ème parties de paires adjacentes marquant une affiliation avec l'action projetée par la 1ère partie de paire adjacente: par exemple un interactant tendra à fournir une réponse conforme à la manière dont elle était invitée par la question. L'auteur en conclut un principe de *préférence pour l'accord*. Bien plus, l'affiliation tend à être exprimée le plus tôt possible, de façon à se trouver à proximité de l'action initiante sur le plan séquentiel, selon un principe de *préférence pour la contigüité*. Ainsi, dans le cas de tours de parole à unités multiples, la question de la 1ère partie de paire sera placée à la fin du tour et la réponse de la 2ème partie de paire placée dès l'initiation du tour.

Le principe de préférence pour l'accord s'inscrit dans le principe de pertinence conditionnelle (*conditional relevance*) propre à l'organisation des paires adjacentes (cf. pt. 3.1 du chapitre 8). Ainsi, une 1ère partie de paire projette une pertinence pour l'accomplissement d'un type d'activité dans le tour suivant: une invitation crée une pertinence pour une acceptation ou un refus dans le tour subséquent, une question crée une pertinence pour une réponse, etc. A toute 1ère partie de paire correspond donc un ensemble d'alternatives. Celles-ci ne sont cependant pas équivalentes car certaines alternatives tendent à être 'préférées' aux autres. Il convient d'ajouter une précision: le concept de 'préférence' ne renvoie pas aux 'désirs' des participants, mais repose sur une orientation vers un agencement spécifique des activités sociales ("principle of ordering", Bilmes, 1988: 163), des comportements sociaux récurrents.

Ce principe de préférence pour l'accord se matérialise dans la manière dont les participants construisent leurs tours de parole:

> "[…]; there are alternative *types* of response, and these embody different alignments toward the project undertaken in the first pair part." (Schegloff, 2007: 58)

Pomerantz (1984, cf. aussi 1975), dans son article fondateur, fournit une description systématique détaillée de procédures de construction du tour de parole manifestant un accord ou un désaccord face à une première action évaluative (*assessment*):

> "[..] an action, by virtue of how the participant orient to it, will be housed in and performed through a turn shape that reflects their orientation". (Pomerantz, 1984: 64)

L'auteure distingue ainsi deux types de construction du tour de parole:

(1) le type "preferred-action turn shape" incarne l'alternative préférée, il est caractérisé par une *maximisation* de l'action réalisée au travers notamment d'une réduction de la pause inter-tours (enchaînements immédiat, voire chevauchement) et au recours à des éléments discursifs qui rendent l'action réalisée explicite:

Exemple 1 (Pomerantz, 1984: 66)

```
      M:    You must admit it was fun the night we
            we[nt down
→     J:      [It was a great fun…
```

Dans cet extrait donné par Pomerantz (1984), une évaluation positive d'un événement passé, formulé par le locuteur M, fait l'objet d'une seconde évaluation (*second assessment*), elle aussi positive, par le coparticipant J. L'accord exprimé par J est ancré dans une structure préférée prototypique: l'accord est exprimé explicitement sur le

plan formel et même avec emphase (cf. marqueur d'intensité 'great') et très tôt sur le plan séquentiel (cf. chevauchement final).

(2) le type "dispreferred-action turn shape" incarne l'alternative non-préférée, il est caractérisé par une *minimisation* de l'action réalisée au travers de procédés de retardement (augmentation de la pause inter-tours, hésitations en début de tour de parole, accord initial partiel, etc.) et le recours à des éléments conférant un caractère implicite à l'action réalisée:

Exemple 2 (Corpus CODI L1-secII-MR-4, l.1449-1458)

```
01   P:   vous ça vous ferait peur par exemple v- je suis sûr gatien
02        que- vous feriez un très bon (professeur) non?
03 > GAT: euh: moi (.) personnellement (..) être professeur
04        (.) peut-être mais:
05   ((quelques rires discrets de la classe: 3.0))
06   GAT: mais: je pense que ce sera pas le premier
07        métier que j'essaierai de faire=
08  P:    =mhm (...) je vous dis que y a des tas de profs qui
09        deviennent profs (.) un peu par hasard aussi
```

Dans cet extrait provenant d'un débat en classe de français L1 au niveau du lycée (corpus CODI), un élève, Gatien, rejette de manière très modérée la prédiction faite par l'enseignant selon laquelle il ferait un bon professeur. Son tour comporte les caractéristiques typiques d'une activité non-préférée: expression très implicite du fait qu'il n'envisage pas de devenir professeur ('ce sera pas le premier métier que j'essaierai de faire', l.6-7), retardement de ce propos en une position non-initiale du tour (cf. hésitations en début de tour, accord modéré précédant le désaccord, l.3-4) et modalisateurs ('moi personnellement', 'peut-être', 'je pense pas', usage d'un conditionnel). Ainsi, comme l'observe justement Pomerantz, non seulement les interactants tendent à retarder le désaccord dans le tour par des hésitations, mais également en le faisant précéder par un accord (partiel et modéré), lequel permet d'atténuer le désaccord subséquent. Ces différents dispositifs (que Schegloff, 2007: 69, qualifie de "pre-disagreements") rendent ainsi compte de l'orientation du locuteur vers l'accomplissement d'une action non-préférée.

Ces différentes mises en forme du tour de parole semblent correspondre à un format 'non-marqué' (pour l'activité préférée) et 'marqué' (pour l'activité non-préférée) dans la mesure où le format marqué comporte plus de matériel (Levinson, 1983) linguistique, discursif, interactionnel.

Le concept de 'préférence pour l'accord', qui est une notion *technique* du fait qu'elle renvoie à un élément structurel (Bilmes, 1988), peut être rapproché du concept goffmanien de 'face'. Le fait de présenter un accord avant le désaccord par exemple relèverait ainsi d'une stratégie de politesse que les interactants mettent en œuvre pour ne pas faire perdre la face à autrui alors que l'acte (p.ex. un désaccord) pourrait être menaçant pour celle-ci (cf. Brown et Levinson, 1978). Dans une perspective d'analyse conversationnelle, Heritage (1988) observe que les dispositifs de retardement du désaccord (caractéristiques d'une non-préférence pour le désaccord) offrent la possibilité aux coparticipants de réviser une position antérieurement exprimée dans le but de parvenir à un accord et ainsi éviter un acte menaçant pour la face d'autrui.

Dans bien des situations cependant le principe de préférence pour l'accord ne s'applique pas. Bien au contraire, on trouve alors une orientation vers une préférence pour le désaccord. C'est ainsi le cas pour les interactions se déroulant lors d'un procès au tribunal, comme l'observent Atkinson & Drew (1979). Les auteurs constatent que les accusations énoncées à l'encontre d'un accusé sont systématiquement suivies dans le tour suivant par un déni, exprimant de telle manière un désaccord fort et explicite avec le discours antérieur. Dès lors qu'il s'agit de défendre son innocence dans un litige, il est évidemment pertinent pour un accusé de rejeter une accusation sans détours, sans quoi son innocence serait remise en question. De même, s'intéressant aux interactions entre enfants sur la place de jeu, Goodwin (1983, 1990) observe le recours fréquent à des *désaccords aggravés*, c'est-à-dire mis en évidence plutôt que modérés. Ainsi, non seulement ces oppositions ne sont pas dissimulées, mais elles sont même mise en relief, présentées de façon surexplicite (manifestation du désaccord dès que possible, recours à des marqueurs de négation, usage d'effets prosodiques et gestuels emphatiques qui attirent l'attention des coparticipants sur le désaccord). Là aussi, l'auteure constate que le contexte (i.e. le jeu de la marelle et la corde à sauter) rend pertinent une orientation vers le désaccord puisque l'avancement dans le jeu repose notamment sur l'enchaînement d'actions erronées[30]. De même, cette pertinence pour une préférence pour l'accord peut relever de certains types d'actions sociales. Comme l'observe Pomerantz (1984), une auto-dépréciation

[30] Dans le jeu de la marelle, lorsque le 'sauteur' se trompe, il doit laisser sa place au prochain. Par conséquent, les observateurs scrutent la moindre opportunité de faire sortir du jeu le 'sauteur' en cours.

ou un compliment sont généralement suivis d'un désaccord non modéré traduisant dans ce cas précis une préférence pour le désaccord.

L'orientation vers une préférence ou non pour l'accord ou le désaccord ne relève pas uniquement de la situation d'interaction ou du type d'action mais également de son positionnement au sein même d'une séquence d'action. Se basant sur un corpus d'interaction entre étudiant et professeur (pendant l'heure de consultation), Kothoff (1993) remarque que la préférence pour l'accord s'inverse dès lors qu'un premier tour contrastif ("dissent-turn") a été accompli. En effet, la manifestation d'une opposition ouvre potentiellement un espace de négociation des positions respectives des interactants, sous forme de débat, jusqu'à ce que le conflit soit résolu.

Le concept de préférence pour l'accord ou le désaccord traduit ainsi une orientation des participants vers des comportements normatifs. Cette orientation prend une forme reconnaissable, visible dans les détails même de la construction du tour. Toutefois, la préférence pour l'accord ou le désaccord se définit localement, moment après moment. La particularité des recherches en analyse conversationnelle, exposées ci-dessus, réside dans l'observation de stratégies d'atténuation d'une position qui ne relèvent pas uniquement de moyens formels (p.ex. usage de modalisateurs ou de marqueurs discursifs) mais exploitent aussi des ressources interactives (p.ex. minutage de la prise de parole, positionnement de l'accord/désaccord dans le tour et dans la séquence).

2.2 Gérer un désaccord L2

Ainsi qu'il l'a été mentionné plus haut, la recherche sur le désaccord manque cruellement d'études interactionnistes sur le désaccord en ce qui concerne les interactions en L2. L'étude de Bardovi-Harlig et Salsburry (2004; mais voir aussi Bardovi-Harlig & Hartford, 1991) constitue cependant une exception. Les auteurs exposent les résultats d'une étude longitudinale du développement de la capacité à gérer un désaccord chez des apprenants adultes (locuteurs de L1 diverses) de l'anglais L2. L'étude se fonde sur un corpus d'entretiens conversationnels dyadiques entre un locuteur natif et un locuteur non-natif, apprenant débutant de l'anglais, suivant un cours intensif d'anglais L2 à l'université. Ces entretiens ont été enregistrés sur une période d'un semestre. Les résultats décrivent un développement de cette capacité à manifester un désaccord en différents stades développementaux:

(1) Strong disagreements, characterized chiefly by the occurrence of "no".

(2) Inclusion of agreement components with disagreement components.

(3) The postponement of disagreement components within a turn.

(4) The postponement of disagreement turns within a sequence of turns.

(Bardovi-Harlig & Salsburry, 2004: 218)

Les auteurs ont ainsi observés une diversification des moyens d'expression du désaccords dans le temps: le début de l'apprentissage est marqué par une tendance à observer des désaccords explicites et immédiats, puis apparaissent à des stades plus avancés des dispositifs de retardement des éléments de désaccords (retardement à l'intérieur du tour, puis aussi retardement au sein de la séquence). Au cours du temps, les apprenants développent donc des moyens d'atténuation du désaccord reposant sur une manipulation subtile du placement séquentiel des éléments de désaccords, matérialisant ainsi le principe de préférence pour l'accord / non-préférence pour le désaccord au sein de la construction même des tours comme cela a été observé pour les conversations ordinaires entre adultes. Le développement de ces moyens de gestion du désaccord qui sont d'ordre plus pragmatico-interactionnels vont de paire avec un développement des moyens formels.

Les travaux menés dans le cadre du projet CODI[31] (Fasel et al., 2008; Pekarek Doehler & Pochon-Berger, à paraître) corroborent les observations de l'étude de Bardovi-Harlig & Salsburry (2004) pour ce qui est des désaccords en langue française. Menant des comparaisons transversales entre apprenants de français L2 à deux niveaux d'apprentissage de la L2 en milieu scolaire (apprenants moins avancés au secondaire inférieur et apprenants plus avancés au secondaire supérieur), ces travaux montrent que l'expression d'un désaccord d'une façon plus modérée (au moyen de ressources linguistiques et séquentielles) apparaît plus tardivement dans le processus d'apprentissage. Cependant, l'étude met également l'accent sur la subtile adaptation des procédures de gestion du désaccord au contexte dans lequel un désaccord est exprimé; procédures qui sont différentes selon l'objet du désaccord, et plus largement selon le type d'activité pédagogique en cours (débats, discussion, etc.). Ainsi, le contexte local crée une pertinence pour une préférence pour le désaccord, ce qui se manifeste

[31] Cf. pt. 1.2 du chapitre 6.

par des désaccords exprimés fortement et explicitement sans orientation vers le ménagement des faces et que l'on trouve donc aussi au sein du groupe d'apprenants plus avancés.

De manière intéressante, une autre étude du projet CODI sur des locuteurs natifs du français aux niveaux du secondaire I et II décrit un développement assez similaire de cette capacité en L1 (cf. Fasel et al., 2009). Le développement ne s'observe cependant pas sur le plan des moyens formels, car étant locuteurs natifs, même les plus jeunes font preuve d'un répertoire linguistique bien élaboré. Le développement se traduit en fait sur le plan interactionnel et discursif. En effet, les résultats montrent une différence frappante entre les deux groupes en ce qui concerne notamment les techniques d'atténuation du désaccord par le jeu avec le positionnement séquentiel des éléments de désaccord. Alors que l'on trouve des dispositifs de retardement séquentiel du désaccord chez les plus âgés, ceux-ci sont quasi absents chez les plus jeunes. De même, on trouve rarement des mouvements argumentatifs élaborés venant justifier, nuancer ou soutenir une position chez les plus jeunes alors qu'à nouveau ceux-ci sont largement présents chez les plus âgés. Il en résulte ainsi des logiques communicatives différentes dans la gestion du désaccord: pour le secondaire inférieur, la logique communicative est de nature compétitive, reposant sur un mode d'opposition binaire (on est d'accord ou pas avec une position) et tendant à une résolution par la 'victoire' ou la 'perte', alors qu'au secondaire supérieur, la logique communicative se veut plutôt 'collaborative', mettant en place des oppositions qui ne sont pas forcément dichotomiques mais pouvant être partielles et dont la résolution vise plutôt le compromis. Ces résultats mettent en lumière ainsi un aspect du développement de la capacité à gérer les désaccords qui a trait au processus de socialisation des jeunes adolescents. L'impact du contexte social sur les pratiques de désaccord peut toutefois passer inaperçu si l'on s'en tient uniquement aux limites possibles des compétences lexico-grammaticales des participants lorsque l'on s'intéresse à des apprenants de L2. Il est par conséquent important de garder à l'esprit ces considérations pour l'étude du corpus d'apprenants qui nous concerne dans cette recherche.

En somme, un stade peu avancé en L2 est caractérisé par l'absence de procédures de modération du désaccord sur le plan séquentiel (absence de dispositifs de retardement du désaccord au sein d'un tour ou d'une séquence) et formel (recours à des moyens d'expressions explicites tels que les marqueurs de négation). Autrement dit, les apprenants débutants produisent massivement des désaccords déclarés en position initiale du tour. Cette tendance semble également être caractéristique d'un jeune âge (enfance, adolescence) puisqu'une

tendance similaire s'observe chez les enfants et les adolescents (cf. Fasel et al., 2009; Goodwin, 1990). Dans le corpus qui fait l'objet de cette recherche, nous allons donc identifier et décrire les différentes méthodes (articulant des ressources formelles, séquentielles, prosodiques et gestuelles) de gestion des désaccords dans le contexte des interactions en petits groupes.

2.3 Le désaccord comme objet d'étude

Par désaccord est entendu toute conduite manifestant une *opposition* à un discours énoncé ou une action antérieurs (Coulter, 1990; Goodwin, 1990). Dans les données à disposition, les désaccords portent tant sur des contenus informationnels que des actions (p.ex. une requête). Ces contenus ou actions se voient ainsi rejetés, refusés, niés, rectifiés ou simplement contrés par une contre-proposition ou contre-affirmation par les coparticipants. Les désaccords portant sur un formatage linguistique ne sont pas pris en considération dans la présente analyse, car constituant une activité discursive spécifique (en l'occurrence métalinguistique) bien documentée dans la littérature interactionniste ainsi qu'en SLA, à savoir les pratiques correctives (ou de réparation). Il est à noter que le cadre de cette recherche se limite aux désaccords rendus manifestes par des moyens verbaux, bien qu'il est tout à fait notable que les désaccords peuvent également être signalés par des moyens non-verbaux tels un hochement de tête par exemple ou une grimace.

La notion de désaccord est parfois rapprochée de termes tels que le désalignement (*disalignment*) et la désaffiliation (*disaffiliation*). Sur ce point, Steensig & Larsen (2008) citant Stivers (2008), proposent la distinction suivante: l'affiliation est une action qui est en accord avec la perspective (*stance*) adoptée par les participants (et donc la désaffiliation implique d'aller à l'encontre de cette perspective), alors que l'alignement concerne la poursuite d'une trajectoire actionnelle projetée (et donc le désalignement, la non-poursuite d'une telle trajectoire). Pour synthétiser, nous pouvons donc dire que le désaccord consiste en une désaffiliation avec autrui dans la mesure où c'est la perspective d'autrui qui est remise en question; par contre, son formatage en tant qu'activité 'préférée' ou 'non-préférée' relève d'un mouvement d'alignement/désalignement actionnel.

Les désaccords constituent des pratiques interactionnelles complexes qui peuvent se présenter sous diverses formes dans l'interaction (p.ex. structuration comme activité préférée ou non-préférée, cf. pt. 2.1 supra) et apparaître dans des contextes séquentiels variés, posant dès lors

des problèmes de définition et de délimitation. Les chercheurs ne s'accordent pas toujours par exemple sur la question de savoir où le désaccord se cristallise réellement: le désaccord commence-t-il dès la première expression d'une opposition (Bardovi-Harlig & Salsburry, 2004; Eisenberg & Garvey, 1981; Goodwin, 1990) ou seulement lorsque une opposition initiale est contestée par une contre-opposition (Maynard, 1985; Kerbrat-Orechioni, 2005)? Elle est toutefois une activité discursive et interactionnelle vers laquelle les participants s'orientent en tant qu'objet reconnaissable pour autrui, dans la mesure où l'opposition est rendue manifeste par le biais de différentes procédures de mise en relief ou au contraire d'atténuation. Il en découle généralement une négociation de points de vue entre les participants, afin de retrouver un ordre social acceptable pour tous et de rétablir les relations interpersonnelles. Par conséquent, le phénomène du désaccord est approché dans la présente recherche en tant que catégorie émique, rendue tangible et reconnaissable pour les participants et dès lors observable pour le chercheur. Par ailleurs, cette entreprise analytique portera non pas sur la gestion des *séquences* de désaccord en soi, qui impliquent une ouverture et éventuellement une clôture (p.ex. résolution du désaccord), mais uniquement sur les enchaînements contrastifs, c'est-à-dire sur les *manifestations discursives d'une opposition*.

Les occurrences de désaccord en L2 recensées dans le corpus ont toutes en commun de manifester la position désaffiliative dès le début du tour. Toutefois, divers moyens sont mis en œuvre pour ce faire, s'imbriquant dans des environnement séquentiels différents. Les analyses qui vont suivre sont organisées autour des ressources linguistiques servant à exprimer le désaccord: les marqueurs de polarité (pt.3), le *mais* contrastif (pt. 4) et des formes de reprise (pt. 5).

3 Les marqueurs de polarité (du type *non*, *si*)

Le procédé le plus fréquemment utilisé (30 occurrences identifiées) pour réaliser un tour oppositif est l'usage de marqueurs de polarité dès le début du tour de parole. Il s'agit de marqueurs de négation tels que *non*, *si*, ainsi que la construction *pas*-X. Dans le cadre de séquences de désaccord, ces moyens formels ont été dénommés par Goodwin (1990) *marqueurs de polarité* dans la mesure où ils expriment précisément une perspective inverse à un propos ou une action antérieur.

Tant la forme (i.e. marqueur de négation) que le positionnement à l'intiale du tour confèrent à la manifestation de l'opposition un caractère explicite et direct. Néanmoins, d'autres

ressources (prosodie, élaboration post-désaccord) interviennent dans l'enchaînement contrastif pour lui donner un degré d'intensité variable. De même, les occurrences répertoriées se distribuent entre trois groupes qui se caractérisent par la séquentialité de la prise de tour: à un TRP (i.e. place pertinente pour le changement de locuteur), retardée ou anticipée sur ce TRP. Ces trois types d'enchaînement contrastif par un marqueur de polarité apparaissent dans des contextes séquentiels différents.

3.1 Enchaînement contrastif à un TRP

Le premier cas de figure concerne l'accomplissement d'un enchaînement contrastif à une place pertinente pour le changement de locuteur, c'est-à-dire que la prise de tour s'effectue de façon tout à fait régulière, ni trop tôt ni trop tard. Ce cas de figure concerne près de la moitié des désaccords effectués au moyen d'un marqueur de polarité (14 occurences sur un total de 30).

Les exemples 3 et 4 ci-dessous présentent tous les deux une prise de tour à un TRP, c'est-à-dire à un moment où le tour précédent est complet, pour contester le propos d'autrui (cf. Kader, l.4, exemple 3 et Olivia, l.9, exemple 4):

Exemple 3
(WBS Frai-Azug-301105; l. 212-220 [00:14:31-00:14:48])

```
01    KA?: °was mümmer jetz mache°
       trad    qu'est-ce qu'on doit faire maintenant
02    LUC: °(xxx) wenn wämmer's mache.° (..) °la fête est°
       trad    (xxx) quand est-ce qu'on voudrait le faire
03    RUB: on a fait la fe:st
04  > KAD: non:
05    LUC: doch
       trad   si
06    KAD: on a-
07    RUB: on a (fait;fête)
08         (0.9)
09    KAD: nei on a
       trad   non
```

[Participants: KAD=Kader; LUC=Luciano; RUB=Rubén]

Exemple 4
(WBS Tschu-TG1-181105-sadj, l.994-1001 [00:30:02-00:30:28])

```
01    LOR: maintenant la- le manger on peut manger pour (ou au français)
02         on peut. et
03    OLI: (hm) jambon.
04    LOR: le jambon et ça: coûte? [combien.&
05    MI?:                         [(xx)
06    LOR: &ça cou- qu'est-ce que: (.) c'est ça coûte. (zämmä) le pizza et [le-
```

```
      trad                                                    ensemble
07    OLI:                                                                [(x)
08    LOR: de pizza et de: spaghetti
09 >  OLI: non: spaghetti=nid=
      trad         pas les spaghetti
10    LOR: =(xxx)[(x)
11    MIC:       [(x)
```

[Participantes: LOR=Lorena; MIC:Michelle; OLI=Olivia]

Dans ces deux exemples, un participant (Kader dans le premier et Olivia dans le deuxième) rejette la proposition d'autrui (une formulation dans l'exemple 3, un contenu partiel dans l'exemple 4). L'opposition est manifestée au moyen d'un *non*, qui n'est pas suivi d'une élaboration discursive (par exemple une proposition alternative). Notons toutefois que dans l'exemple 4, le marqueur de polarité (en français) est suivi d'une explicitation (en suisse-allemand) de l'objet du désaccord, plusieurs éléments de contenu étant évoqués dans le tour antérieur. Sur le plan prosodique, le *non* est acommpagné d'un allongement syllabique. Cet allongement vocalique est une caractéristique qui se retrouve dans la majorité des enchaînements contrastifs initiés par un marqueur de polarité trouvés dans le corpus. Bien que cette observation mériterait une analyse approfondie, notamment avec des outils techniques adaptés, nous émettons l'hypothèse que cet allongement vocalique sur le *non* spécifiquement réalise un marquage affectif. A ce titre, l'étude de Goodwin, Goodwin & Yaeger-Dror (2002) décrit le recours à différentes ressources prosodiques (hauteur, volume et durée de la voyelle), souvent combinées entre elles, pour mettre en évidence le négateur et par là même l'activité de désaccord. Les auteurs en concluent que l'intonation est constitutive d'une expression affective de l'opposition.

Le prochain exemple, en plus des caractéristiques identiques aux deux exemples précédents (prise de tour à un TRP, *non* en début de tour avec allongement vocalique), présente également deux ressources supplémentaires à la mise en œuvre d'une contestation (cf. Michelle, l.7): sur le plan prosodique, une emphase et sur le plan discursif, la présence d'une élaboration à la suite désaccord:

Exemple 5
(WBS Tschu-TG1-181105-sadj, l.341-351 [00:10:04-00:10:17])

```
01    LOR: =*mais: qu/e/:=ehm eh grössi?
      trad                          taille
      oli   *se tourne vers LOR
02          (1.5)
03    MIC: *EH: (.) °>je ne sais pas<°
      oli  *regarde MIC
```

```
04        (2.7)
05   LOR: +je [pense] que x-l ((en riant))+
06   MIC:     [°(non)°]
07 > MIC: non: je pense
08        (..)
09   LOR: +s ((lettre))+=
10   MIC: =+s ((lettre))+
11       (0.6)
```

[Participantes: LOR=Lorena; MIC=Michelle; OLI=Oliva]

Alors que Michelle semble renoncer à fournir une réponse (l.3) à la question de Lorena (l.1) sur la taille du pantalon qu'elle pense offrir comme cadeau pour l'anniversaire d'une copine imaginaire, Lorena suggère de prendre la taille XL; une proposition que Michelle conteste. Son tour de parole de cette dernière est initié de manière régulière, sans retard, ce qui contraste avec les pauses inter-tours et longues dans le reste de l'extrait (l.2, 4 et 8). Le marqueur de polarité est ensuite suivi d'une amorce de contre-proposition ('je pense', l.7) qui est complétée par Lorena (l.9). Ce procédé (dans nos données, il s'agit en général d'une contre-proposition, une contre-affirmation, une justification ou une clarification) atténue en quelque sorte l'impact de l'opposition initiale. A ce propos, Ford (2001) suggère que les participants s'orientent normativement vers une élaboration après une négation; lorsque cette élaboration manque, la négation est traitée comme une action inachevée (comme en témoignent les *prompts* qui invitent à une élaboration, Ford, 2001, cf. aussi Coulter, 1990). Cette orientation vers un 'plus' ne repose pas sur les aspects structurels du début de tour (comme le disent Ford, Fox et Hellermann, 2004, un *non* constitue sur le plan lexico-grammatical une unité potentiellement complète), lesquels projetteraient une suite à venir. Bien au contraire, cette orientation semble être le fait d'une 'projection pragmatique' qui repose sur la combinaison récurrente d'actions, comme nier un fait et fournir une élaboration à ce sujet (Ford, 2001). Ce phénomène peut ainsi être rapproché de la structuration typique d'activités désaffiliatives où l'expression du désaccord ou d'un refus par exemple est accompagnée d'une justification (*account*) (cf. Heritage, 1988). Par ailleurs, dans ce tour contrastif, le *non* en début de tour est accentué prosodiquement, insistant sur le négateur. Toutefois, du fait qu'il s'agit d'un contexte où une autre participante s'est appropriée le floor et a pris en charge la complétion de la séquence (en fournissant la réponse sollicitée), par cette accentuation, Michelle marque également sa nouvelle occupation du floor.

Enfin, un cas de désaccord par un marqueur de polarité et effectué à un TRP mais quelque peu différent est présenté ci-dessous. Un groupe de filles (Nadine, Nella et Runa) discutent de la

façon dont elles vont organiser la musique pour la fête. Nadine suggère que chacun(e) amène des CD à la fête, ce que Runa refuse (cf. l.5):

Exemple 6
(WBS Frai-TG1-230601, l.507-512 [00:17:51-00:18:11])

```
01   NAD: mais la musique tout le monde peut amener la musique. (.)
02        si tu as un bon disque,
03   RUN: hein?=
04   NAD: =si toi tu as un bon disque. (..) une bonne musique (.) tu l'amènes,
05 > RUN: n::on.
06   NAD: et si moi- non?
07        (..)
08   NAD: d’accord alors ehm (...) moi j'apporte (xxx) d'accord ?
```

[Participantes: NAD=Nadine; NEL=Nella; RUN=Runa]

Le refus de Runa est placé suite à une complétion potentielle du tour antérieur sur le plan syntaxique et pragmatique, mais pas sur le plan prosodique (cf. intonation continuative sur 'amènes,' , l.4). D'ailleurs, la locutrice précédente (Nadine) poursuit son tour dans un premier temps (l.6) avant de réagir au refus de Runa. Celui-ci est exprimé de manière ferme: allongement de la consonne nasale initiale du 'non' et intonation descendante, tous deux éléments typiques d'un *non* catégorique. Cette manière d'exprimer un désaccord est toutefois très rare dans les pratiques en L2 dans le corpus.

Ces différents exemples illustrent des désaccords exprimés au moyen d'une forme prototypique d'opposition: le négateur *non*. L'opposition est exprimée d'emblée, sans dispositif de retardement (ni de la prise de tour, ni du positionnement du désaccord au sein même du tour). De plus, le tour oppositif n'est pas accompagné de modalisateurs. Le désaccord est ainsi accompli sans détours, de façon claire et évidente. Pour ce qui est des élaborations discursives à la suite du désaccord, ici seul un exemple en présente une. Il convient de noter toutefois que la présence ou absence d'une élaboration après le désaccord n'est pas systématique dans le cas présent. Sur les 14 occurrences d'enchaînement contrastif au moyen d'un marqueur de polarité à un TRP, 6 sont accompagnées d'une élaboration discursive contre 8 où cela n'est pas le cas. De plus, l'enchaînement contrastif est effectué à un endroit séquentiellement approprié. Notons toutefois que bien que cette modalité de prise de tour constitue la conduite normativement attendue pour le changement de locuteur dans la conversation ordinaire en général (cf. pt. 2.1 du chapitre 5), les actions désaffiliatives ont

parfois été décrites comme s'écartant de cette norme: par une prise de tour précoce, avant le TRP (cf. Ford & Thompson, 1996) ou au contraire retardée, élément constitutif d'une structuration d'une action non-préférée (cf. Pomerantz, 1984).

Enfin, les exemples présentent des désaccords consistant en la contestation d'un contenu informationnel, ou une formulation, énoncé par un pair au cours du processus d'élaboration collective des thèmes à traiter dans le cadre de la tâche. Notons que les contenus discutés dans ces différents exemples relèvent du domaine de l'imaginaire prévu par la tâche: les élèves *s'imaginent* organiser d'une fête, celle-ci n'étant pas réellement organisée au final. Ainsi, négocier des contenus fictifs n'instaurent pas les mêmes enjeux sociaux que la négociation de contenus réels pour lesquels un refus pourrait constituer une action délicate. La nature des contenus négociés a par conséquent un impact sur la manière dont un refus ou un rejet est géré. La section suivante corrobore cette observation.

3.2 Enchaînement contrastif retardé

3.2.1 Désaccord atténué

Une partie des désaccords manifestés par un marqueur de polarité est réalisée avec un retard dans la prise de tour (12 occurences sur un total de 30), c'est-à-dire au-delà du TRP où un alignement ou un désalignement serait attendu. La pause inter-tours se présente alors comme une absence remarquable de réaction de l'interlocuteur.

L'exemple suivant illustre de manière exemplaire un enchaînement contrastif avec un retardement de la prise de tour. Un groupe de garçons (Kader, Luciano et Rubén) négocient qui présentera la synthèse de leur travail devant la classe à la fin du travail en groupe. Rubén suggère que Kader s'en charge, ce que Kader refuse de faire:

Exemple 7
(WBS Frai-Azug-011205, l.138-144 [00:06:54-00:07:04])

```
01   RUB: tu parles depuis=à la: présentation
02        (1.4)
03 > KAD: °non° tOI[::
04   LUC:          [tous trois
05   RUB: tous trois?
06   LUC: oui
07   RUB: oh=weh:
```

[Participants: KAD=Kader; LUC=Luciano; RUB=Rubén]

L'énoncé directif de Rubén (l.1) est adressé à Kader (cf. pronom de 2ème personne), ce qui invite à une réaction de sa part. Cependant, la réponse de Kader ne vient qu'après une pause de 1.4 seconde. Son refus est exprimé par un *non* énoncé à voix basse, puis immédiatement suivi d'une contre-proposition ('toi', l.3). Sa réponse incarne une structuration typique d'une réponse non-préférée avec une minimisation du refus par un retardement de la réponse, une prosodie atténuant le marqueur de négation (cf. baisse de volume), ainsi qu'une contre-proposition justifiant son refus. Le groupe parvient finalement à un accord grâce à la proposition du troisième participant, Luciano, que tous les trois fassent la présentation ensemble.

Le prochain exemple illustre une interaction entre trois élèves (Anila, Ebru et Serife) et l'assistante, qui s'était approchée du groupe et à qui les élèves racontent les décisions qu'elles ont prises dans la tâche. Elles racontent donc où elles ont décidé d'acheter des habits pour une amie imaginaire. L'idée d'acheter des habits pour leur amie dans le magasin PKZ, est remise en question par l'assistante (l.1-2), qui affirme qu'il s'agit d'un magasin de vêtements pour homme. Serife conteste cette affirmation à la ligne 5:

Exemple 8
(WBS Tschu-TG2-211205-sadj, l.401-417 [0:09:27-0:09:40])

```
01   ASS: c'est moins cher que globus par exemple.=>p-k-z
02        c'est plutôt pour les hommes.<
03        (..)
04   ASS: °si je me tr[ompe.°
05 > SER:             [non:=il y a [aussi pour       ]&
06   ASS:                          [il y a des choses]
07   SER: &la:: [°femme°
08   ANI:       [(homme; ah=m:) mais (on peut) °oui°
09        (..)
10   ASS: >on- on peut aussi achet[er?<
11   SER:                       [on peut [oui
12   ASS:                                [AH? d'accord
13        (..)
14   ASS: .h [oui mais c'est vrai c'est cher hein?
15   SER:    [hmh
16   ANI:    [hmh
```

[Participantes: ANI=Anila; EBR=Ebru; SER=Serife; ASS=Assistante]

L'affirmation de l'assistante ne reçoit aucune réponse de la part des interlocutrices, comme l'indique la courte pause à la ligne 3, suivie d'un incrément (l.4) qui modère le propos initial (valeur justificative de la construction elliptique 'si je ne me trompe', c'est-à-dire 'si je ne me trompe pas', et volume de voix plus bas que ce qui précède). Cet ajout offre ainsi une nouvelle

occasion pour les interlocutrices de réagir (cf. Ford et al., 2002, sur le rôle des incréments pour réoccasionner la prise de tour d'un coparticipant).

Toutefois, ce n'est pas une ratification qui est obtenue mais un rejet de la part de Serife à la ligne 5. Son tour oppositif est produit en chevauchement avec la dernière syllabe de l'incrément de l'assistante. L'enchaînement contrastif n'est donc pas produit à la première occasion pertinente (c'est-à-dire à l'endroit de la pause inter-tours de la ligne 3), mais cependant avant la prochaine occasion pertinente (qui serait à la suite de l'incrément de l'assistante). D'autres occurrences présentent un déroulement séquentiel similaire: une réponse est absente à un point où elle serait attendue, mais lorsque le tour réactif est produit plus tardivement dans la séquence (alors que son énonciataire n'a plus le floor), il est alors initié dès que possible (et donc souvent en chevauchement avec le tour en cours d'un autre participant), de façon à réparer le manquement antérieur.

Ce tour se caractérise ainsi par un enchaînement séquentiellement tardif. L'enchaînement contrastif effectué par Serife est ici également accompli au moyen d'un *non* avec allongement syllabique. De plus, *non* est ici clairement suivi d'une élaboration discursive venant expliciter la raison de l'opposition ('il y a aussi des choses pour la:: °femme°', l.5-6). Cet exemple présente ainsi également une structuration de type 'non-préférée' tendant à minimiser l'opposition.

Dans ces deux exemples que nous venons de voir, le désaccord porte sur un contenu réel: la désignation d'un responsable pour la présentation de groupe et une affirmation (qui plus est, de l'expert) concernant le domaine de spécialisation d'un magasin que les participants connaissent toutes. Les différents ressources déployées pour réaliser le tour oppositif visant à minimiser le désaccord indiquent l'orientation du locuteur vers la gestion d'une action socialement délicate (le désaccord étant ordinairement une action non-préférée, cf. pt. 2).

L'exemple suivant présente la même caractéristique d'un retard dans la prise de tour. Pourtant, dans le cas présent, ce retard ne peut pas être attribué uniquement à une structuration du tour oppositif selon une logique de non-préférence pour le désaccord. En effet, lorsque dans un autre travail en groupe Ebru conteste la formulation qu'Anila propose d'écrire (l.3), elle est elle-même encore impliquée dans une activité d'écriture et n'est donc pas immédiatement disponible pour une autre activité:

Exemple 9
(WBS Tschu-TG1-181105-gs; l.286-292 [00:13:11-00:13:21])

```
         ((Les trois filles sont orientées vers leur feuille, en train d'écrire))
01    ANI: jetzt machemer dialogo no?
       trad     maintenant on fait +dialogue non ((probablement en espagnol))+
02          (..)
03    ANI: >ich sag (.) *(j'ai acheter-) (xx)
       trad     je dis
      ani                    *se tourne vers EBR
04          *(...)
      ebr   *toujours en train d'écrire
05 >  EBR: non:: mi- eh mir säge erscht (ding) salut::* °(xxx)°*
       trad               on dit d'abords          (machin)
      ebr                                                *se tourne vers ANI
      ani                                                         *se remet à
                                                                   écrire
06          (3.5)
```

[Participantes: ANI=Anila; EBR=Ebru; NAT=Natascha]

De manière intéressante, alors que l'échange se déroule essentiellement en suisse-allemand (L1), le français n'étant utilisé que lorsqu'il est fait référence aux contenus à formuler (cf. 'j'ai acheter-' l.3, 'salut', l.5), le marqueur de polarité est produit en français, la justification ultérieure étant produite à nouveau en L1. Il est difficile d'interpréter ce fait, si ce n'est que l'usage du français incarne ici une sorte de préférence pour la contigüité des langues entre la fin du tour d'Anila, objet du désaccord, et le début du tour oppositif d'Ebru. Ainsi, le maintien de la même langue lors d'un désaccord a un effet minimisant sur le désaccord lui-même. A l'inverse, Cashman (2005) observe, sur la base d'interactions en contexte bilingue anglais-espagnol aux Etats-Unis, qu'un changement de langue lors d'une opposition sur le tour d'autrui a tendance à aggraver le désaccord.

On observe donc dans ces différents exemples une tendance à modérer le désaccord qui est pourtant exprimé sans équivoque au moyen d'un marqueur de polarité. Le retardement de la prise de tour semble intervenir comme un élément, parmi d'autres, de minimisation du désaccord. Cette procédure de minimisation du désaccord s'observe dans le contexte d'opposition à un énoncé portant sur des contenus réels (vs. les contenus fictifs liés à la tâche) et dont la remise en question menace potentiellement les relations interpersonnelles. Par ailleurs, un retardement de la prise de tour dans les désaccords exprimés par un marqueur de polarité ne signifie pas nécessairement une procédure de minimisation. En effet, le retard peut être dû à des éléments interactionnels, comme par exemple le fait de ne pas être immédiatement disponible pour l'interaction, car engagé dans une autre activité.

3.2.2 Désaccord aggravé

Néanmoins, un désaccord énoncé avec un retardement de la prise de tour ne contribue pas toujours à minimiser le désaccord. Au contraire, le corpus compte des désaccords retardés mais exprimés de manière très intense. Ce que nous appelons à la suite de Goodwin (1990) *désaccord aggravé*. Différentes ressources peuvent être mobilisées pour rendre le désaccord particulièrement évident: des ressources prosodiques telles qu'une augmentation du volume de voix mais aussi gestuelles.

Dans le premier exemple, Lorena demande à Olivia si elle souhaite se charger d'apporter les boissons à la fête (l.8), ce à quoi Michelle s'oppose avec intensité:

Exemple 10
(WBS Tschu-TG1-181105-sadj, l.99-105 [0:02:50-0:03:00])

```
01   LOR: =et olivia qu'est-ce que tu p- portes?
02        (..)
03   OLI: °cadeau°
04        (...)
05   LOR: >le cadeau?<
06   OLI: ah ja
      trad   ah oui
07   MIC: °(ou le-)°=
08   LOR: =ou le boisson.
09        (...)
10 > MIC: NON: j- [je prends des boissons.
11   LOR:         [AH: °(xx)°
12        (1.3)
```

[Participantes: LOR=Lorena; MIC=Michelle; OLI=Oliva]

Bien que la réaction de Michelle vienne tardivement (cf. pause, l.9), son désaccord est manifesté avec force: le *non*, désaccord sans équivoque, est marqué sur le plan prosodique au moyen d'une augmentation de volume ainsi qu'un allongement vocalique. Le marqueur d'opposition est suivi d'une contre-proposition ('je prends les boissons', l.10). Celle-ci est d'ailleurs ratifiée par Lorena comme en témoigne le *change-of-state token* 'ah' à la ligne 11 (cf. Heritage, 1984b). Ainsi, l'enchaînement tardif et la contre-proposition, plus typique d'une procédure d'atténuation du désaccord, contraste avec l'intensité prosodique du marqueur de négation. Il est à noter que l'opposition de Michelle ne porte pas sur le contenu informationnel à proprement parler, mais sur le fait d'adresser une demande à ce propos à quelqu'un d'autre, et par conséquent sur la répartition des responsabilités au sein de la tâche. En effet, la question des boissons a déjà été plus tôt et c'est elle qui réintroduit ce thème peu avant l'extrait. Ainsi,

sa vive réaction semble traiter l'attribution potentielle des boissons par Lorena à une autre participante comme étant inappropriée, du fait que c'est elle qui semble vouloir s'en occuper.

Le deuxième exemple, tiré de la même interaction que le précédent, illustre un désaccord manifesté d'une manière encore plus aggravée. L'une des filles du groupe, Olivia, qui n'a visiblement pas compris la tâche, demande à plusieurs reprises, et en L1 (suisse-allemand), des explications (l.2 et 4). N'obtenant toutefois pas la réponse attendue (i.e. Lorena lui répond à chaque fois en français), elle ordonne Lorena de parler en allemand, afin qu'elle comprenne enfin ce dont il s'agit, ce que Lorena réfute à la ligne 9:

Exemple 11
(WBS Tschu-TG1-181105-sadj, l.139-154 [0:04:13-0:04:26])

```
01   LOR:   [(xx)
02   OLI:   [°was müe mr mache?°
     trad        qu'est-ce qu'on doit faire
03   LOR:   madame tschappat fait une no[te (et puis-)
04   OLI:                                [was müe mer mache
     trad                                  qu'est-ce qu'on doit faire
05   LOR:   on prépare *ça.*
     lor                *pointe avec le stylo sur la feuille
     lor                    *regarde OLI
06          (..)
07   OLI:   *°red tütsch°*
     trad        parle en allemand
     oli    *lève la tête
     oli                *regarde la feuille
08          (..)
09 > LOR:   *NON:=ON:* (.) *non:=on: *on prépare *ça une dialogue
     lor    *tape l'épaule de OLI
     lor              *regarde MIC
     lor                    *regarde OLI
     lor                              *regarde la feuille
     lor                                          *pointe avec le stylo sur la
                                                   feuille
10   OLI:   °ah oui°=
11   MIC:   =ah oui.=
```

[Participantes: LOR=Lorena; MIC=Michelle; OLI=Oliva]

Hormis la présence d'un marqueur de polarité en position initiale du tour, d'autres éléments contribuent à mettre en évidence de manière très claire l'objection de Lorena à la ligne 9. En effet, le négateur est mis en forme prosodiquement de manière à le rendre très saillant par une augmentation du volume, mais également par une modulation mélodique allongeant considérablement la durée de la voyelle (NON:=ON:). Ce marqueur est d'ailleurs répété par la suite, en conservant la même mélodie, mais à voix moins forte.

De plus, le premier négateur est doublé gestuellement d'une tape sur l'épaule de Lorena à Olivia. Cette tape peut fonctionner d'une part comme *attention-getting device*, dans la mesure où Olivia n'est pas en train de regarder Lorena mais sa feuille; toutefois, au visionnement de la vidéo, il apparaît que ce geste ne semble pas être de nature amicale mais évoque plutôt un acte de punition, mettant en évidence le caractère inapproprié de la requête d'Olivia dans ce contexte (qui est justement de ne pas parler allemand, puisque l'on se trouve en classe de français L2). Goodwin (1990) observe chez les enfants l'usage fréquent de gestes rendant visible le désaccord, tels que de pointer du doigt lorsqu'il y a eu transgression des règles.

Il est à noter que son désaccord est déclaré en français, exprimant par là formellement son refus de parler allemand. Ce faisant, elle fait preuve de résistance face à la requête d'Olivia, dans la mesure où elle n'effectue justement pas le changement de langue sollicité. Ainsi, le non-alignement avec le changement de langue effectué par la locutrice précédente contribue à renforcer le désaccord exprimé (cf. Cashman, 2005). D'ailleurs, Lorena est la participante du groupe déployant le plus d'efforts pour s'exprimer en français et accomplir la tâche de manière conforme à la consigne.

Enfin, à la suite de ces marqueurs d'opposition, Lorena réitère son explication en français, invoquant la tâche institutionnelle ('on prépare ça une dialogue', l.9). Le désaccord est ainsi progressivement modéré: un premier désaccord exprimé très intensément est suivi d'une répétition plus adoucie. Une clarification additionnelle atténue d'autant plus sa position. De manière intéressante, chaque désaccord – à une exception près – accompli par un marqueur de polarité et effectué de manière retardée, qu'il soit aggravé ou atténué, est suivi d'une élaboration. Le retardement de la prise de tour et l'élaboration post-désaccord encadrent un désaccord déclaré explicitement (usage d'un marqueur de polarité), par une procédure préparatoire (retardement de la prise de tour) et une procédure d'atténuation à posteriori (élaboration), minimisant ainsi son impact.

Ces différents exemples illustrent ainsi une procédure de manifestation d'un désaccord qui à la fois mobilise des ressources mettant en évidence l'opposition (marqueur de polarité en début de tour, prosodie intensifiante) et d'autres ayant pour effet de l'atténuer (retardement de la prise de tour, élaborations post-désaccord). Ces procédures sont mises en œuvre dans des tours réagissant à des actions antérieures traitées comme inappropriées (une demande adresée

à quelqu'un d'autre alors que le locuteur s'estime en être le responsable légitime, une requête pour un changement de langue qui est inadéquat dans le contexte institutionnel).

Concernant les désaccords retardés plus généralement, il est difficile de dégager une systématique des contextes dans lesquels sera mis en œuvre une procédure d'atténuation ou au contraire d'aggravation, l'intensité d'un désaccord ne se présentant pas de manière aussi binaire pour le reste des occurrences de ce type, mais se situant plutôt sur un continuum. Dans l'ensemble des désaccords retardés cependant (sauf ceux dont le retard s'explique par une indisponibilité préalable du locuteur), les retards de la prise de tour constituent l'indice d'un 'problème interactionnel' potentiel et annoncent ainsi le désaccord à venir; l'indication de ce problème ne signifiant pas pour autant que la déclaration du désaccord sera minimisée.

3.3 Enchaînement contrastif précoce

On trouve également des enchaînements contrastifs accomplis par un marqueur de polarité effectué de manière précoce, c'est-à-dire peu avant le moment opportun pour le changement de locuteur (4 occurences sur un total de 30). Cela s'observe notamment dans les enchaînements qui sont réalisés sans césure inter-tour (i.e. enchaînements rapides).

Ce type d'enchaînement s'observe lorsqu'un participant réagit face au comportement désaffiliatif d'autrui, mais qui repose sur un malentendu. Dans le prochain exemple, un groupe de garçons (Kader, Luciano et Rubén) négocient les boissons à prévoir pour la fête (types et quantités) et établissent une liste de commission. Kader énonce un commentaire métadiscursif ('c'est faux', l.10, 13) quant à un élément de cette liste qui ne semble pas être très clair (cf. 'was isch das do', *qu'est-ce que c'est ça*, l.15). Son camarade, Rubén conteste l'objection de Kader à la ligne 11:

Exemple 12
(WBS Frai-Azug-301105, l.525-541 [00:25:13-00:25:36])

```
01   KAD: was?
       trad   quoi
02   RUB: co[ca]
03   LUC:   [la coca]
04   KAD: aha la coca
05   RUB: coca=
06   LUC: =coca (...) .hh ehm (3.0) quatre
07        (3.4)
08   KAD: [qu'est-ce que c'est-]
09   RUB: [(xx) (la wii)]
```

trad vin
10 KAD: c'est faux: (.) coc- la coca=
11 > RUB: =>°non=non°< c'est- [ça c'est&
12 LUC: [coca=
13 KAD: = [c'est faux. c'est faux.
14 RUB: &[vinq bouteilles de l'eau minérale et de la coca
15 KAD: >was isch das do<.
trad qu'est-ce que c'est ça
16 LUC: l'eau minérale
17 KAD: aha=

[Participants: KAD=Kader; LUC=Luciano; RUB=Rubén]

Le tour oppositif de Rubén (l.11) vient ainsi clarifier l'élément de la liste qui est source d'une interprétation erronée de la part de Kader. De cette façon, Rubén rectifie une objection qui n'a pas lieu d'être. La prise de tour par enchaînement rapide, et le redoublement du marqueur de polarité au début du tour (qui plus est, produit avec une accélération du débit), rendent compte de l'activité dans laquelle s'engage Rubén (une rectification) et cela dès que possible, de manière à rétablir le cours d'action (p.ex. interrompre un malentendu émergeant). Toutefois, sa tentative est vaine, puisque Kader continue à faire objection simultanément au tour de Rubén.

L'exemple suivant présente également un désaccord dont la source est un malentendu. L'assistante procède à une explication de la consigne de la tâche (discuter des magasins dans lesquels l'on peut acheter des vêtements pour une amie imaginaire); explication qui ne semble pas convenir à Serife laquelle demande une clarification (l.11) – en réalité, sur la feuille de consignes sont posées deux questions qui signifient la même chose, ce qui génère manifestement une confusion chez Serife:

Exemple 13
(WBS Tschu-TG2-211205-sadj, l.3-21 [00:00:00-00:00:23])

01 ASS: &où à bâle. dans quel magasin.
02 (.)
03 ASS: [dans quel-
04 SER: [das- das schtoht [ja da nid
trad mais ça c'est pas écrit là
05 ANI: [manor
06 ASS: non? mais c'est à v[OUS? (x) si vous allez chez&
07 EBR: [ma[nor orsay
08 SER: [°ah° (.) *°dans quel magasin est-ce
ser **lit une question de la feuille*
09 ASS: &<.h-et-m manor euh:> (.)]
10 SER: &qu'elle peut aller pour trouver des vêtements]°
ASS: je sais pas kookaï=
11 SER: =*aber das isch ja=das isch ja da:s?

```
     trad       mais ça c'est mais ça c'est ça
     ser    *pointe sur la feuille
12        (1.5)
13   ASS: oui? mais donc c'est vous=
14 > SER: =*pas ça (.) das *do.
     trad                  ça  là
     ser    *regarde rapidement ASS
     ser                     *pointe sur la feuille
15   ASS: quoi.
16   SER: [où est-ce-
17   ASS: [>*où est-ce qu'elle peut aller faire ses courses à bâle.<
     che     *lit la question de la feuille
18        oui c'est la même question.
```

[Participantes: ANI=Anila; EBR=Ebru; SER=Serife; ASS=Assistante]

La demande de clarification de Serife (l.11) ne reçoit pas la réponse escomptée puisque l'assistante semble vouloir répéter encore une fois son explication antérieure (qui portait sur la question: 'Dans quel magasin est-ce qu'elle peut aller pour trouver des vêtements ?'), se désalignant de la demande de clarification demandée par Serife. Cette dernière s'oriente pourtant vers l'autre question ('Où est-ce qu'elle peut aller faire ses courses à Bâle ?'). Son tour à la ligne 14 interrompt ainsi l'explication amorcée par l'assistante au moyen d'une objection introduite par le négateur *pas*. L'objection de Serife, n'attendant pas la fin du tour de l'assistante (enchaînement précoce), permet ainsi de rectifier dès que possible un cours d'action (qui est d'expliquer le sens d'une certaine question) s'orientant dans une autre direction.

Dans ces deux exemples, la prise de tour précoce pour accomplir une objection permet de rectifier dès que possible le propos d'autrui relevant d'une interprétation erronée des conduites discursives réciproques. De cette façon, l'objection contribue ainsi à la résolution ou l'évitement d'un malentendu.

3.4 Bilan

Ce sous-chapitre a traité des enchaînements contrastifs effectués au moyen d'un marqueur de polarité qui est la forme la plus fréquente d'expression du désaccord observée dans ce corpus d'apprenants intermédiaires du français L2. Le marqueur de polarité est placé en position initiale du tour, signalant ainsi explicitement dès la prise de tour l'action désaffiliative accomplie. Toutefois, l'existence dans les données de modalités d'expression mitigée ou aggravée du désaccord par un marqueur de polarité démontrent que l'activité désaffiliative ne porte pas un caractère évident par le seul sémantisme des moyens formels employés. Bien au

contraire, le degré d'intensité du désaccord transparaît à travers la mobilisation de ressources prosodiques et gestuelles qui mettent plus ou moins en relief l'expression du désaccord.

En ce qui concerne le minutage de la prise de tour, les analyses ont révélé des caractéristiques séquentielles diverses: prise de tour régulière à un TRP, prise de tour séquentiellement tardive ou précoce par rapport au TRP. Ce faisant, les participants font preuve d'une capacité à manier le placement séquentiel de leur prise de tour pour répondre à des fins pratiques. En effet, ni la prise de tour tardive ni la précoce ne peuvent être attribuées au fait que les apprenants auraient des difficultés à identifier le moment pertinent pour le changement de locuteur en raison d'une compétence peu développée en L2. Bien au contraire, la prise de tour précoce apparaît dans des contextes de réorientation d'un cours d'action (résolution d'un malentendu), alors que la prise de tour tardive constitue un ressource préparant le désaccord – avec une réserve toutefois, puisque le retardement relève parfois d'autres circonstances locales (cf. exemple 9). Il a été observé que le retardement de la prise de tour concorde systématiquement avec la présence d'une élaboration post-désaccord. Il apparaît que ces deux éléments ébauchent les contours d'une structuration du tour en action non-préférée (*dispreferred action turn shape*, cf. Pomerantz, 1984) qui accompagnent un moyen très explicite d'expression du désaccord, atténuant ainsi son impact. La mobilisation pour une partie des désaccords d'une structuration de type non-préférée (*dispreferred action turn-shape*, Pomerantz, 1984) témoigne d'une capacité, peut-être encore émergeante, de ces apprenants à organiser les activités sociales selon un principe de préférence (*preference organization*) pour l'accord et la contiguïté. Cette procédure organisationnelle est centrale à la gestion de la cohérence actionnelle, dans la mesure où elle établit une proximité séquentielle entre deux actions se trouvant en relation de dépendance conditionnelle (cf. Sacks, 1987 [1973]). Elle contribue également au maintien des relations interpersonnelles dans des situations socialement délicates (préservation des faces).

Cette structuration de type 'non-préféré' n'est pourtant pas systématique dans les 30 occurrences de désaccords effectués au moyen d'un marqueur de polarité. En effet, une partie d'entre elles ne sont ni retardées ni suivies d'une élaboration. Il s'agit notamment de cas de désaccords portant sur des contenus ressortant du domaine de l'imaginaire, des contenus directement produits pour l'accomplissement de la tâche. Il apparaît ainsi que la négociation de tels contenus imaginaires n'a pas de conséquences sur le déroulement de l'interaction ni sur les relations interpersonnelles, dans la mesure où les oppositions ne sont pas marquées d'une

manière particulière. En effet, dans un contexte d'élaboration à plusieurs de contenus sur lesquels le groupe doit se mettre d'accord *pour* la tâche et qui mobilise dès lors une dynamique de ratifications mutuelles, ou justement non-ratification, des contenus soumis, les désaccords constituent une action pertinente et légitime pour faire avancer la tâche. Dans ce contexte, il semble donc que le désaccord relève d'une activité préférée, et par conséquent suspend la nécessité de le ménager.

En somme, même si les marqueurs de polarité apparaissent comme un moyen explicite d'expression du désaccord, les participants le combinent avec d'autres ressources de façon à pouvoir adapater leur activité désaffiliative à des contextes séquentiels variés et à des objets divers. Ces ressources sont le maniement de la prise de tour, la prosodie et les gestes pour atténuer ou accentuer l'opposition, des élaborations post-désaccord. Et cela, tout en gérant d'autres aspects pratiques liés à la dynamique interactive (p.ex. compétition pour le floor).

4 'Mais' contrastif

Un autre procédé d'enchaînement contrastif consiste en l'usage du marqueur discursif *mais* à l'initiale du tour comme introducteur d'une contestation. Dans le cas où l'enchaînement contrastif est initié au moyen d'un *mais*, l'opposition n'est pas ouvertement déclarée comme telle mais est inférable du contexte, elle est implicite. Ainsi, si l'on compare ce moyen formel aux marqueurs de polarité examinés précédemment (cf. pt. 3), le marqueur de polarité accomplit un désaccord, du fait qu'il exprime une négation du propos d'autrui, alors que *mais* ne fait que l'annoncer.

Le *mais* est un moyen formel qui remplit une panoplie de fonctions, que ce soit à l'échelle de l'énoncé, du discours ou de la conversation. Il a été décrit comme marqueur de réfutation d'un dire antérieur (Anscombre & Ducrot, 1977; Bruxelles et al., 1980), comme organisateur du discours tel que la transition vers un nouveau topic ou le retour à un topic antérieur, ainsi que l'enchaînement d'événements ou de propositions (Hancock, 2000; Schiffrin, 1987 pour le *but* anglais), un marqueur d'entrée dans le tour et de maintien du tour (Cadiot et al., 1979, voir aussi chapitre 8). Cette polyfonctionnalité de *mais* repose en partie sur le fait qu'il peut se trouver en différents endroits d'un tour de parole: en position initiale (où il assume notamment une fonction d'entrée dans le tour ou de marqueur contrastif), en position médiane (où il peut fonctionner au niveau de l'élaboration du discours, marqueur de maintien du tour ou encore également comme introducteur d'un contraste ou d'une nuance) et même en fin de tour (dans

une fonction de signalisation de fin du tour notamment). Dans le corpus, bien que cette forme soit fréquemment utilisée par les participants, son usage à l'initiale du tour dans sa fonction de contraste avec un discours antérieur n'est identifiée que pour 5 occurrences seulement. Celles-ci occupent toute une position séquentielle 'inappropriée' au regard du déroulement de l'interaction (par exemple parce que le tour n'accomplit pas la pertinence conditionnelle d'une seconde partie de paire adjacente ou encore parce qu'il est produit avec un certain retard séquentiel).

Le premier exemple illustre un désaccord exprimant dans une position séquentielle inappropriée au regard de la séquence en cours, à savoir une paire adjacente. Dans l'extrait, deux activités se déroulent en parallèle: d'une part, Nella introduit le thème de la musique sur lequel elle pose des questions (l.1 et 6), et d'autre part, cette même participante assiste une autre camarade dans l'écriture de la partie thématique précédente (l.4-5, 9, 12-14). La troisième participante, Nadine, réagit aux questions posées par Nella.

Exemple 14
(Frai-TG-230601-fi, 487-500 [00:17:00-00:17:33])

```
01    NEL: °wär° (.) qui organiser [(..) la musique?]
      trad    qui
02    NAD:                          [°(ah ja) (xx)°  ]
      trad                            ah oui
03          (1.9)
04    RUN: (hü hi)=
05    RU?: =nei hehehe wart emol schnäll
      trad    non          attends voir vite
06    NEL: et quelle?
07          (...)
08 >  NAD: mais tout le monde peut amener un disque de: (soi-même)=
09    NEL: =ehm (2.6) les deux crè:mes (..) moi (.) schribsch (.) moi.
      trad                                                tu écris
10    NAD: >mais=mais< tout le monde peut organiser un disque
11          (de soi-même). (xxx)=
12    NEL: =schribsch alli (4.6) crè:mes
      trad      tu écris toutes
13          (5.3)
14    RUN: wieso
      trad    pourquoi
```

[Participantes: NAD=Nadine; NEL=Nella; RUN=Runa]

Alors que la première question de Nella concernant le choix d'un responsable pour la musique reste sans réponse (cf. pause l.3, puis changement d'activité, l.4-5), Nella poursuit sur ce même thème en posant une nouvelle question sur le type de musique (l.6). C'est suite à cela que Nadine réagit (l.8), après une pause inter-tour longue. Au lieu de répondre à l'une ou l'autre des questions, son tour vient les contrecarrer (en suggèrant en quelque sorte qu'il n'est pas utile de désigner quelqu'un qui apportera de la musique, car chacun peut amener un disque

de son choix). Le tour de Nadine occupe ainsi la place d'une seconde partie de paire adjacente, mais n'accomplit toutefois pas l'action projetée par les deux questions de sa camarade. Le marqueur discursif *mais* en début de tour, du fait qu'il exhibe dès l'abord l'orientation désaffiliative de l'action initiée, déjoue la pertinence conditionnelle de la première partie de paire adjacente.

Le prochain exemple est tiré du travail en groupe autour de l'organisation d'une fête où un groupe de filles discutent, en présence de l'enseignante, des choses à manger qu'elles pourraient préparer pour la fête. Le fait de cuisiner des spaghetti sur le lieu de la fête est remis en question par Anila:

Exemple 15
(WBS Tschu-TG1-181105-gs, l.629-644 [0:23:18-0:23:50])

```
01   EBR: =pour manger j/e/ achète=
02   NAT: =ah jo
     trad     ah oui
03   ENS: *(xxx) vous n'écrivez pas tous *(xxxx)
          *les trois filles écrivent
                                        *ANI et EBR regardent ENS
04   ANI: comme spaghettis.
05   ENS: des spaghettis=>vous voulez faire la cuisine?<
06   ANI: *äh-=
     ani  *baisse son regard (regarde sa feuille)
07   ENS: =discutez *si vous [vous voulez faire
     ens            *se tourne vers NAT
08 > ANI:                    [*mais nous *allons à une- à une fête
     ani                      *regarde ENS, mvt ample des mains
                               vers sa poitrine
     ens                               *regarde ANI
09   ENS: vous allez à une fête alors <on apporte pas- (.) des choses
10        à faire mais déjà préparées>
11   EB?: ehe
12   ENS: vous faites des: spaghettis à la maison et vous les apportez,=
13   EBR: =[non=non
14   ANI: =[non=non
15   ENS: (d'accord) une salade vous pouvez préparer à la maison.
```

[Participantes: ANI=Anila; EBR=Ebru; NAT=Natascha; ENS=Enseignante]

Alors que les élèves se coordonnent pour écrire chacune sur leur feuille ce qu'elles vont apporter comme nourriture, Anila donne un exemple de 'nourriture' à amener à la fête qu'elle adresse à l'enseignante ('comme spaghettis, l.4). (Notons que le concept de *nourriture* a posé des problèmes linguistiques auparavant au sein du groupe, il est finalement paraphrasé par 'pour manger', l.1). L'exemple d'Anila n'est toutefois pas compris adéquatement par l'enseignante dont la question ('vous voulez faire la cuisine?', l.5) indique qu'elle interprète 'spaghetti' comme étant quelque chose que les filles ont planifié de faire à la fête, alors que

pour Anila il ne s'agit que d'un exemple de nourriture. Anila manifeste donc par la suite une objection à cette interprétation à la ligne 8.

Le tour d'Anila n'est pas produit immédiatement, en contigüité avec l'énoncé de l'enseignante, mais avec un retard séquentiel. En effet, la question de l'enseignante ne reçoit qu'une réaction minimale d'Anila (l.6): le marqueur d'hésitation est accompagné d'une baisse du regard d'Anila par lequel la participante semble se désengager du face-à-face avec l'enseignante, laissant l'accomplissement de la seconde partie de paire adjacente en suspens. Cette dernière change donc d'activité et de cadre de participation puisqu'elle se tourne vers les deux autres membres du groupe, Natascha et Ebru, à qui elle réexplique les consignes de la tâche (l.7). Alors que l'enseignante est engagée dans cette autre activité, Anila finalement produit un tour réagissant à la question antérieure. Toutefois, bien qu'occupant la place de la seconde partie de paire adjacence, elle ne fournit pas de réponse en adéquation avec la question (dont le format invite une réponse de type *oui/non*). En effet, son tour énonce une objection que la locutrice introduit au moyen d'un *mais* initial. Son propos ('mais nous allons à une- à une fête', l.8) met en doute le bien-fondé de la question de l'enseignante: lorsque l'on organise une fête, on ne cuisine pas de plats sur place, mais on prépare à l'avance. C'est d'ailleurs à cette conclusion que parvient l'enseignante (l.9) qui ratifie ainsi la contestation d'Anila et lui donne raison.

Le tour d'Anila (l.8) est produit en chevauchement avec celui de l'enseignante qui est adressé aux autres filles, ce qui a pour conséquence de l'interrompre (cf. inachèvement syntaxique, l.7). Le marqueur discursif *mais*, qui est le tout premier élément du tour d'Anila est également le seul élément placé en début de tour qui fait l'objet d'une accentuation prosodique. De ce fait, l'attention est attirée sur ce début de tour et sur ce que ce marqueur annonce: un contraste. Du fait que l'entrée dans le tour est effectuée en chevauchement avec le locuteur en cours, l'accentuation prosodique permet également au locuteur entrant, Anila, de se démarquer du locuteur en cours, l'enseignante. On trouve donc ici, en plus de la valeur constrastive du *mais*, son usage plus typique d'*attention-getting* lorsqu'il y a compétition pour le floor.

Par ailleurs, Anila entreprend un travail de réorganisation des cadres de participation. En effet, comme elle n'est plus dans le focus d'attention de l'enseignante, puisque celle-ci s'est tournée corporellement vers d'autres participants et qu'elle lui tourne en partie le dos, au moment de prendre la parole, Anila effectue des mouvements circulaires amples des mains en direction de sa poitrine. De cette façon, elle pénètre physiquement dans le champ de vision de

l'enseignante (cf. Goodwin, 1986, 2007). Cette stratégie s'avère être efficace puisque l'enseignante se tourne alors à nouveau vers Anila, avant la fin de son tour (l.8).

Nous avons donc pu observer l'usage de *mais* comme marqueur contrastif, exhibant dès l'abord l'activité dans laquelle la participante s'engage (i.e. émettre une objection), laquelle n'est plus pertinente au regard du déroulement de l'interaction, dans la mesure où son interlocutrice s'est engagée dans une nouvelle activité d'une part, et d'autre part parce qu'au lieu de fournir la seconde partie de paire adjacente manquante, Anila émet une objection portant sur la première partie (la question de l'enseignante).

L'exemple suivant est également tiré d'un échange entre une élève et l'assistante qui porte sur la clarification de la tâche. Alors que l'assistante réénonce le fait qu'il faille 'discuter' (sous-entendu: 'discuter *en français*', comme il est mentionné dans la consigne officielle), Anila émet une objection à cette consigne en soulevant la difficulté attribuée à la tâche. Cet argument remet en question la faisabilité même de la tâche. Ainsi, dans ce cas, le désaccord est exprimé de manière très implicite, présentant un contre-argument ne portant pas directement sur le dire de l'interlocutrice, mais sur un présupposé qui lui est sous-jacent (du type. 'c'est facile de faire l'exercice, il suffit de dire on est invité à une fête [..]').

Exemple 16
(WBS Tschu-TG1-181105-gs, l.105-115 [0:06:37-0:06:59])

```
01    EBR: ähm:: (.) kömm mr ufschribe?
       trad              on peut écrire
02    ASS: oui vous pouvez prendre des notes
03    EBR: oui=
04    ASS: =parce que après vous allez présenter. (.) vous choisissez
05         un des deux?
06    ANI: mhm
07    ASS: >(vous dites) ce soir vous dites euh on est invité à une fête
08         et maintenant il faut qu'on discute ça [et (pis après-)<
09 >  ANI:                                       [+mais c'est difficile.
           ((d'un ton ferme))+
10         (0.8)
11    ASS: >ça je sais (.) mais je sais aussi que vous êtes capables
12         de faire plein de choses et on veut voir ce que vous
13         êtes capables de faire<
14    ANI: (on) donne (l)es notes?
```

[Participantes: ANI=Anila; EBR=Ebru; NAT=Natascha; ASS=Assistante]

Le tour oppositif d'Anila (l.9) est ici aussi effectué au moyen d'un *mais* initial, accentué prosodiquement. Le désaccord est énoncé d'une seule traite, sans hésitations, et d'un ton

ferme, comme proclamant un état de fait indiscutable. Alors que l'assitante fournit des clés pour la réalisation de la tâche (elle exemplifie ce que les élèves doivent faire au moyen d'un discours rapporté du type 'vous dites X et Y'), le tour d'Anila présente une évaluation, la difficulté de la tâche, qui va à l'encontre de sa réalisation.

Par ailleurs, le tour d'Anila est produit en chevauchement avec le tour de l'assistante, à un moment qui n'est pas une place pertinente pour le changement de locuteur (complétion possible sur le plan grammatical mais pas prosodique). Cette prise de parole a pour effet d'interrompre le tour de l'assistante (cf. inachèvement syntaxique, l.8) et par conséquent le cours d'action. Ainsi que pour l'exemple précédent, l'accentuation prosodique du premier élément verbal du tour (*mais*) permet à Anila, locutrice entrante, de se démarquer du locuteur en cours.

Le prochain exemple d'enchaînement contrastif réalisé au moyen d'un *mais* initial et produit à un moment séquentiellement inadéquat est quelque peu différent des exemples précédents: il consiste d'une part en une objection partielle. Dans cet exemple, un groupe d'élève 'jouent un dialogue' devant l'assistante (elles se posent mutuellement des questions, cf. l.1-2; 2-3) où elles discutent de la façon dont elles vont s'habiller pour aller à une fête. (De cette manière, elles montrent à l'assistante, qui s'est approchée du groupe pour voir l'avancement de la tâche, ce qu'elles ont déjà traité jusqu'alors). Après une description assez détaillée de la tenue vestimentaire de Lorena (l.3-5), Michelle raconte qu'elle va s'habiller de la même manière, ce sur quoi Lorena émet une objection (l.14):

Exemple 17
(WBS Tschu-TG1-sadj, l.625-640 [0:18:20-0:18:55]

```
01   MIC: ET qu'est-ce que on (.) on >habiller<? quels vêtements
02        ehm j- ehm tu portes (à la fête).
03   LOR: je crois je habiller en: j:ean et: un blouson.
04        (un bustier avec-) (1.4) avec un: ceinture (1.3)
05        et: c'est ça?
06   MIC: ts. et je aussi [porte- ] (...)&
07   LOR:                 [(blanc)]
08   MIC: &eh:: *wie du:
     trad          comme toi
     mic        *regarde ASS
09   ASS: comme toi?
10   MIC: *comme toi.
     mic  *regarde LOR
11   LOR: ah. [*(x)
     lor       *regarde OLI
12   ASS:     [je m'habille comme* toi. la *même *chose.
     lor                         *regarde ASS
```

```
     oli                          *regarde LOR
     lor                                  *regarde OLI
     oli                                        *se redresse
13   MIC: j'habille comme *toi. *eh:*:*hh
     lor                  *regarde MIC
     oli                  *regarde MIC
     mic                        *joue avec une mèche de cheveux
     ass                            *regarde LOR
     oli                              *sourit, regarde LOR
14 > LOR: *mais pas le même [+ couleur  ((en riant))+
     lor  *rapide coup d'oeil à OLI
15   OLI:                    [((rires))
16   LOR: *et toi olivia qu'est-c- eh qu'est-ce que tu: habiller
     lor  *regarde OLI
17        pou:r pour la fête
18        (1.2)
```

[Participantes: LOR=Lorena; MIC=Michelle; OLI=Oliva; ASS=Assistante]

Au début de l'extrait, l'échange se déroule entre Michelle et Lorena. Lorsque c'est au tour de Michelle de raconter comment elle compte s'habiller, elle rencontre un problème linguistique pour lequel elle demande de l'aide de l'assistante (cf. sollicitation de la traduction de l'expression allemande 'wie du', *comme toi*, l.8), quittant momentanément le cadre de participation qu'elle partageait avec Lorena. Une fois la réponse obtenue, ('comme toi', l.9), elle répète le candidat lexical en l'adressant à Lorena (cf. regard vers Lorena, l.10), reprenant ainsi l'activité qui était en cours avant la négociation lexicale. La ratification de Lorena ('ah', l.11) est interrompue par l'assistante qui propose une reformulation de tout l'énoncé répondant à la question de la tenue vestimentaire ('je m'habille comme toi', l.12), qui est à nouveau répétée par Michelle. Cette fois-ci, Lorena manifeste une opposition quant à l'idée de s'habiller de manière identique. Cette opposition est pour ainsi dire manifestée bien tardivement dans le déroulement de la séquence, dans la mesure où ce contenu informationnel était au centre de l'échange depuis quelques tours de parole, alors objet de reformulations et répétitions successives. Dans cette perspective, la possibilité était donc là de manifester un désaccord plus tôt.

Mais, Lorena n'était pas partie prenante de la négociation de la formulation adéquate de ce contenu – la négociation se déroulant entre Michelle et l'assistante. Elle et Olivia s'orientent d'ailleurs déjà à plusieurs reprises vers la transition à la prochaine étape de l'activité (c'est-à-dire qu'Olivia expose à son tour la manière dont elle va s'habiller pour la fête). Une première fois, Lorena se tourne explicitement vers Olivia suite à sa ratification du candidat 'comme toi', qui clôt de cette façon la séquence de négociation lexicale ainsi que la séquence de narration de Michelle (l.11). La séquence de négociation lexicale est alors réouverte par l'assistante avec sa reformulation (l.12), ce qui met en échec la transition vers une nouvelle séquence. Dès

la fin du tour de l'assistante, Lorena et Olivia s'orientent à nouveau vers une attribution de la parole à Olivia par un regard mutuel des deux filles et un redressement corporel d'Olivia (qui se met ainsi en position d' 'élocution'). A nouveau cette transition est mise en échec par la ratification de la reformulation par Michelle (l.13), dont l'attitude semble inviter une réaction de la part de Lorena à qui elle s'adresse, comme le suggère l'orientation par le regard de l'assistante et d'Olivia vers Lorena en tant que prochaine locutrice[32]. Son désaccord n'est ainsi exprimé qu'après avoir réintégré pleinement le cadre de participation dans lequel elle faisait légitimement partie.

Sur le plan prosodique, son tour est énoncé d'une seule traite, sans hésitations. Notons que dans cette occurence, *mais* n'est pas accentué prosodiquement et que le tour n'est pas initié de manière précoce. Cela peut s'expliquer par le fait qu'il n'y a pas de compétition pour la parole puisque Lorena est déjà ratifiée en tant que locutrice légitime au moment où elle prend la parole (cf. regards d'Olivia et de l'assistante). Le rire qui s'ensuit, et qui est accompagné par le rire d'Olivia, vient atténuer l'impact de son opposition face à son interlocutrice. Avec son objection, Lorena ne répond probablement pas aux attentes des participantes, dans la mesure où la sollicitation de Michelle d'une réaction de sa part laisserait plutôt envisager une réponse de nature coopérative, une ratification de ce propos plutôt qu'un désaccord. Enfin, l'argument que Lorena introduit ne constitue qu'un désaccord partiel. En effet, Lorena ne rejette pas le fait que Michelle s'habille comme elle (en termes de pièces vestimentaires), à condition toutefois qu'elle mette une autre couleur. Le *mais* introduit ici donc un mouvement concessif.

Nous avons vu dans ces quatre exemples, un usage de *mais* à l'initiale du tour introduisant une objection à un dire antérieur. Dans ces différents exemples, l'opposition n'est pas présentée de manière déclarée – à l'inverse des marqueurs de polarité, mais se comprend implicitement dans le propos du contestataire (argument invalidant le bien-fondé d'un dire antérieur, ex. 14 et 15; contre-argument à l'encontre d'un présupposé, ex. 16; concession, ex. 17).

[32] Il est impossible de décrire exactement ce que Michelle fait, puisqu'elle tourne le dos à la caméra, néanmoins les autres participantes continuent à la regarder au-delà du premier point de complétion (après 'toi', l.13), puis pendant l'hésitation, Olivia et l'assistante toutes les deux tournent leur regard vers Lorena.

La présence du *mais* en position initiale du tour articule ainsi étroitement le tour oppositif à une proposition antérieure, le présentant comme cohérent avec celle-ci et lui faisant suite. Mais ce marqueur semble faire encore plus que cela. Il permet dès l'abord du tour d'exhiber le type d'action (p.ex. une mise en contraste) dans lequel le locuteur s'engage à un moment inopportun dans le cours d'action: le non-accomplissement d'une action projetée par le tour antérieur (ne pas fournir de réponse à une question, ex. 14 et 15; ne pas ratifier un propos là où ce serait attendu, ex. 17), une interruption lors d'une explication fournie par l'expert (ex. 16). De plus, dans deux des quatre exemples présentés, le *mais* initial doublé d'une mise en relief prosodique (accentuation) signale une entrée dans le tour lors d'une prise de parole compétitive: puisqu'il y a chevauchement avec le locuteur en cours, la mise en relief prosodique permet au locuteur entrant de se démarquer et d'attirer l'attention des co-participants.

4.1 La construction [oui-mais-X]

La structure du type [oui-mais-X] a été documentée comme pattern récurrent pour la gestion d'un désaccord dans la conversation. En effet, ce schéma de construction du tour permet de préserver une préférence pour l'accord, dans la mesure où l'on fait précéder l'expression d'un désaccord par un accord plus ou moins fort (Pomerantz, 1984). La présence de cet accord vient ainsi diminuer l'opposition qui s'ensuit. Alors que cette pratique a été documentée initialement dans le contexte de la conversation ordinaire entre locuteurs natifs d'une langue (Pomerantz, 1984, Sacks, 1987[1973], Mori, 1999), chez des apprenants d'une L2, cette méthode semble être le fait d'un développement plus tardif de la compétence en L2 (Bardovi-Harlig & Salsburry, 2004, Pekarek Doehler & Pochon-Berger, à paraître).

Dans ce corpus, aucune structure de ce type n'a été identifiée dans une fonction contrastive. Elle existe pourtant, mais servant d'autres fins pratiques. En effet, cette structure [oui-mais-X], et plus généralement [(accord)-mais-X] fonctionne très spécifiquement comme moyen permettant de pallier une réorientation actionnelle au cours d'un tour fonctionnant comme 2ème partie d'une paire adjacente de type question-réponse ou requête-réponse. Dans ce cas, l'accord à l'initiale du tour permet de combler l'attente pour une réponse, s'alignant ainsi au cours d'action projeté, avant d'en modifier la trajectoire.

Le prochain exemple illustre une séquence où l'assistante passe auprès d'un groupe en train de travailler et s'informe de leur avancement dans la tâche. Une apprenante, Anila, répond de manière mitigée: oui, le travail avance mais le groupe rencontre un problème linguistique.

Exemple 18
(WBS Tschu-TG1-181105-gs, 1155-1158 [0:37:25-0:37:33])

```
01   ASS: ça va °(sinon)°?
02        (0.6)
03 > ANI: *oui mais- *(0.7) aime c'est *gern °oder°
     trad                                aimer  non
     ani  *décroche le regard
     ass              *se penche vers ANI
     ani                                *regarde ASS
04   ASS: aimer?=aimer c'est=gern haben oder lieben (x)
     trad                          aimer    ou    aimer
05          (..)
```

[Participantes: ANI=Anila; EBR=Ebru; NAT=Natascha; ASS=Assistante]

La question posée par l'assistante (l.1) au groupe concernant l'avancement de la tâche reçoit une réponse de la part de l'une des élèves, Anila (l.3). Mais cette dernière ne se limite pas seulement à fournir la réponse sollicitée à l'assistante, elle pose à son tour une question à son interlocutrice.

Le tour d'Anila (l.3) est construit selon une structuration [(accord)-mais-X] dans le sens où la 1ère partie du tour marque un alignement séquentiel avec ce qui précède, avant d'initier à son tour une nouvelle trajectoire actionnelle (une nouvelle paire adjacente question-réponse). Ainsi, le début du tour, initié avec un léger retard (cf. pause inter-tours de 0.6 seconde, l.2) est marqué par un *oui*, répondant ainsi positivement à la question de l'assistante (l.1), immédiatement suivi d'un *mais* ainsi qu'une pause de 0.7 seconde. Le marqueur discursif annonce une élaboration discursive à venir, qui est en réalité une nouvelle activité (poser une question). Ceci permet à Anila de garder le floor pendant qu'elle s'engage dans la planification, silencieuse, de sa question (cf. pause verbale qui est accompagnée d'un désengagement du contact visuel avec l'assistante, l.3). L'assistante d'ailleurs se penche d'autant plus en direction d'Anila dès la production de ce *mais* (cf. l. 3), démontrant ainsi une attention accrue envers elle.

L'architecture de ce tour comporte ainsi les traits prototypiques d'une activité non-préférée (initiative tardive du tour, présence d'un élément d'alignement avec ce qui précède, marqueur *mais* qui annonce un désalignement ultérieur). Cette architecture est ici (mais aussi dans d'autres occurrences encore) mise en œuvre non pas pour signifier un désaccord à proprement

parler, mais pour offrir une réponse minimale avant d'accomplir une réorientation actionnelle. Cette façon de structurer le tour de parole permet ainsi de préserver la dépendance conditionnelle entre parties d'une paire adjacente, cristallisant un principe de préférence pour l'accord et la contiguïté (Sacks, 1987). On trouve par ailleurs des variations sur cette structure [(accord)-mais-X] où l'accord/alignement n'est pas réalisé par un *oui* mais par une reprise (cf. exemple 20, chapitre 8).

En bref, cette structuration en [accord-mais-X] apparaît comme une méthode émergeante, car n'ayant pas encore développé sa panoplie fonctionnelle. Alors qu'on la trouve mise en œuvre dans le contexte séquentiel spécifique de la structuration d'une 2ème partie de paire adjacente de type réponse, cette même méthode n'est manifestement pas déployée dans la gestion d'un désaccord en L2.

4.2 Bilan

Le recours au marqueur discursif *mais* pour introduire une objection apparaît comme un moyen de gestion d'un désaccord sous une forme modérée (à l'inverse des marqueurs de polarité qui expriment un désaccord de manière 'forte', dans le sens d'explicite). La modération d'un désaccord implique pour le locuteur de faire part d'un point de vue divergent sur le propos d'autrui sans le présenter comme une menace pour la face de son interlocuteur. Une telle modération peut être réalisée au moyen de différentes ressources: des moyens formels comme par exemple un marqueur discursif tel que *mais* annonçant une objection ultérieure ou des modalisateurs, des élaborations discursives post-désaccord, la structuration du tour (un accord préfaçant un accord), une prise de tour retardée, la prosodie et autres éléments multimodaux. Dans le cas présent, seul le choix du marqueur discursif introduisant le désaccord opère cette modération. En effet, la structuration du tour par un accord préfaçant un désaccord n'est pas répertoriée dans le corpus. De même que les enchaînements contrastifs effectués avec un *mais* initial ne comportent ni modalisateurs ni élaborations discursives post-désaccord dans le tour. Sur le plan argumentatif, *mais* présente le tour émergeant comme s'articulant discursivement au tour antérieur, ce qui contribue à atténuer la position divergeante présentée. En effet, le contraste introduit par *mais* ne porte pas directement sur une formulation ou un contenu, mais sur le bien-fondé d'un dire, à l'inverse des marqueurs de polarité. Le *mais* opère ainsi au niveau argumentatif, introduisant un élément pouvant déconstruire le dire d'autrui. A l'inverse, un marqueur de polarité en tant que simple négation

d'un propos n'effectue pas un subtil renversement de l'argumentation tel que le fait le *mais* (cf. Anscombre & Ducrot, 1977). Pour cette raison, une élaboration discursive à la suite du segment oppositif introduit par *mais* n'est pas nécessairement pertinente. Enfin, le retard de la prise de tour n'est pas forcément attribuable à une procédure de minimisation: le retard ou non-retard de la prise de tour n'est pas systématique sur les 5 occurrences (cf. Annexe II), elle semble plutôt relever d'enjeux liés à la compétition pour la parole. Pour ce qui est de la prosodie, elle ne porte aucun indice d'atténuation (tel que des éléments d'hésitation par exemple). Bien au contraire, le tour en entier est produit d'une seule traite, sans hésitation aucune, à chaque fois. Le *mais* initial est tout au plus marqué par une emphase prosodique lorsqu'il y a compétition pour le floor (cf. exemple 15 et 16). (Il est d'ailleurs étonnant de voir l'aptitude de ces apprenants à formuler un énoncé d'un seul coup, qui plus est, dans un contexte délicat impliquant des enjeux de préservation des faces mutuelles, alors que ces apprenants rencontrent fréquemment des difficultés de formulation.)

Ce qui caractérise les désaccords introduits par un *mais* contrastif, c'est aussi l'environnement séquentiel dans lequel ils apparaissent ainsi que la nature de l'opposition. Les désaccords introduits par *mais* ont été identifiés dans des positions séquentielles où le désaccord constitue une action inappropriée au regard du déroulement des activités: une position de 2ème partie de paire adjacente mais sans en accomplir l'action pertinente (i.e. émettre une objection sur le tour antérieur au lieu de fournir une réponse ou une ratification), l'interruption d'une activité. Dans ce contexte, le *mais* permet d'établir un lien logique entre deux tours là où précisément il y a une rupture actionnelle (le non-accomplissement d'une trajectoire d'action). Bien plus, de par ses propriétés sémantiques, placé en début de tour, le marqueur discursif présente d'emblée le tour ainsi initié comme une activité désaffiliative portant sur un événement antérieur, rendant le tour légitime puisqu'il contribue à faire progresser le discours.

Enfin, pour ce qui est de la construction [(accord)-mais-X], son usage n'est pas attesté pour la gestion d'un désaccord en L2, mais dans d'autres contextes comme l'affichage d'un alignement séquentiel avec une 1ère partie de paire adjacente avant d'effectuer une réorientation actionnelle. Cet usage restreint indique cependant que les participants se montrent sensibles au maintien de la préférence pour l'accord dans l'organisation séquentielle des activités, son potentiel pour gérer plus spécifiquement des désaccords devant encore être actualisé.

5 Formes de reprise

Jusqu'à présent ont été étudiés deux moyens formels d'expression d'un désaccord: les marqueurs de polarité et le marqueur *mais* dans sa fonction contrastive. Un autre moyen formel, et non des moindres puisqu'il concerne 11 occurrences, consiste à reprendre, sous diverses formes, un dire antérieur: une répétition réaffirmative (pt. 5.1), une répétition interrogative qui incarne une question rhétorique (pt. 5.2) et un *format tyin*g (pt. 5.3).

Pour chacune de ces sous-catégories, le nombre d'occurrences est restreint. L'intérêt de ces formes de reprise réside cependant dans leur emploi plus productif dans la gestion de désaccords – pour ce qui est de la question rhétorique et du *format tying* – à un niveau plus avancé de l'apprentissage du français L2 (Fasel et al., 2008; Pekarek Doehler & Pochon-Berger, à paraître) et aussi en langue première (pour le *format tying* en L1, cf. Pekarek Doehler & Pochon-Berger, 2010 et Goodwin, 1990 chez les enfants).

Plutôt que d'identifier des contextes séquentiels dans lesquels ces formes de reprises apparaissent – et qui constitue une démarche difficile en raison du nombre de cas restreint, ces moyens vont être décrits en fonction de ce qu'ils accomplissent dans la gestion du désaccord.

5.1 La répétition réaffirmative

La répétition réaffirmative consiste pour un locuteur A à réitérer sa position initiale après qu'une opposition y ait été manifestée par un locuteur B; il s'agit donc d'une auto-répétition. Eisenberg & Garvey (1981) remarquent notamment ce phénomène dans les interactions entre enfants. Ils soulignent que lorsqu'un participant insiste sur sa position après un désaccord, son interlocuteur a tendance à répondre par la même stratégie, réaffirmant de cette façon également sa position. Dans l'exemple suivant, la proposition de Luciano de faire des crêpes pour la fête que le groupe imagine organiser est rejetée par deux fois par Kader:

Exemple 19
(WBS Frai-Azug-301105, l.767-777 [00:32:10-00:32:19])

```
01   RUB: avec la sauce=
02   KAD: =eh: [(.) la sauce]
03   LUC:      [de crêpes   ] DE CRÊ:PES
04   RUB: de [cr-
05   KAD:    [non=non
06 > LUC: de crê:pes=
07 > KAD: =NON
08        (1.7)
```

```
09   LUC: tu n'ai:mes pas les crêpes.
10        (0.9)
11   KAD: non
```

[Participants: KAD=Kader; LUC=Luciano; RUB=Rubén]

Un premier refus de son idée de crêpes amène Luciano à réitérer son propos (l.6), insistant ainsi sur sa position malgré l'opposition manifestée auparavant (l.5). Son interlocuteur réagit alors en usant de la même stratégie: lui aussi réitère son refus (l.7). Son désaccord est toutefois exprimé plus vivement lors de cette deuxième fois: non seulement, il enchaîne rapidement sur Luciano, ne laissant de possibilité à personne d'intervenir dans l'intervalle, son 'non' est également produit franchement (un seul 'non', par opposition au redoublement du 'non' lors de son refus initial, l.5; et aussi augmentation du volume de voix). On constate que ces oppositions ne sont pas accompagnées d'éléments atténuateurs tels que des élaborations discursives comme nous avons pu l'observer dans bon nombre de désaccords. L'explication de ce refus est d'ailleurs initiée non pas par le contestataire Kader, mais par Luciano, à la suite du second refus: 'tu n'ai:mes pas les crêpes.' (l.9).

Le prochain exemple illustre ce même procédé de réaffirmation des positions respectives par une simple répétition de celles-ci. L'opposition est ici encore amplifiée par des moyens prosodiques. Une question de l'assistante concernant des matchs de football reçoit deux réponses simultanées mais contradictoires de la part de Peter ('non', l.3) et de Thomas ('oui=oui', l.4):

Exemple 20
(WBS Tschu-TG3-210606-gr2, l.524-533 [0:15:15-0:15:26])

```
01   ASS: m- y a des matchs maintenant?
02        (0.3)
03   PET: eh: n[on
04   THO:      [oui=oui
05 > PET: *non:
     pet  *se tourne vers THO
06 > THO: *oui
     tho  *regarde PET
07 > PET: NON:
08 > THO: OUI
09   UGO: *(x[xx)       ]
     ugo  *regarde THO
10   PET:    [eh- ah=jo:] *ehm=
     pet                  *regarde dans le vide
11   THO: =*le f-c bâ::le contre le f-c zürich.
     tho   *regarde ASS
12   ASS: ah:? d'accord.
```

[Participants: PET=Peter; THO=Thomas; UGO=Ugo; ASS=Assistante]

Une première réaction par rapport à ces réponses contradictoires consiste en la réitération par Peter de sa réponse initiale, en se tournant vers Thomas, lequel devient le destinataire de son propos (alors qu'avant cela, les deux garçons s'adressaient à l'assistante). Alors que son *non* initial (l.3) était produit sans effet prosodique, le deuxième (l.5) est produit avec un allongement syllabique, donnant une impression d'insistance. Thomas rétorque par le même procédé: répétition de sa position initiale et effet prosodique d'insistance (cf. accentuation, l.6), réaffirmant ainsi sa position. Dans cette paire *non*/*oui*, les éléments linguistiques fonctionnent à la fois comme marqueurs de polarité (*non*/*si*) et comme formes lexicales correspondant à la réponse initiale donnée par chacun qui sont ainsi réénoncées.

Les participants renouvellent par la suite une fois de plus l'affirmation de leurs positions respectives: nouvelle répétition par Peter de son *non* (l.7) avec un volume de voix plus fort cette fois-ci, tout en maintenant l'allongement syllabique, et Thomas reproduisant la même stratégie à son tour (cf. l.8). L'opposition fait ainsi l'objet d'une surenchère au moyen d'une gradation de la voix (cf. augmentation du volume chez les deux participants, l.7 et 8).

On observe donc dans cet exemple deux mouvements successifs de réaffirmation des positions respectives des participants par le recyclage du même matériel verbal accompagné, en miroir, des mêmes effets prosodiques d'insistance puis d'augmentation du volume.

Dans la majorité des occurrences de désaccords en L2 identifiés dans le corpus, les désaccords sont souvent exprimés de manière isolée, c'est-à-dire qu'ils ne donnent que rarement lieu à une opposition en réponse. Plus rare est encore lorsque cette contre-opposition est suivie à son tour d'une nouvelle opposition y réagissant. Deux possibilités existent alors selon Coulter (1990): une nouvelle affirmation ou une réaffirmation de la position initiale. C'est ce dernier cas de figure, et le seul dans les données, que l'on observe ici. De manière intéressante, la réaffirmation par le locuteur A de sa position entraîne une réaction en miroir de la position du locuteur B; ce qui peut être présenté par le schéma suivant:

A: x (affirmation)
B: y (opposition)
A: x (répétition affirmation)
B: y (répétition opposition)
…

Dans la mesure où la procédure est cyclique, ce schéma peut potentiellement se reproduire à l'infini jusqu'à ce que l'un des participants décide d'abandonner. En ce sens, il n'est pas étonnant de voir le recours à une gradation par la voix, qui semble être le seul moyen, en l'absence de nouveau matériel discursif (puisqu'il y a simplement répétition), par lequel un participant pourrait s'imposer face à l'autre.

En somme, la répétition réaffirmative apparaît après un premier tour oppositif; en réaction à ce dernier, elle réactualise une position initialement exprimée. Avec les répétitions réaffirmatives, au lieu de s'acheminer vers une résolution, le désaccord est prolongé (voire même mis en évidence): des propos initiaux sont simplement énoncés à nouveau par leur auteur, sans aucune élaboration discursive ni prise en compte de la position (opposée) de l'interlocuteur. Les locuteurs semblent ainsi vouloir imposer leur position sur autrui plutôt que la réviser.

5.2 La répétition interrogative

Dans le corpus ont été identifiés des cas de répétition du propos d'autrui avec une intonation interrogative. Cette forme de répétition implémente en fait une question rhétorique, c'est-à-dire une interrogation ne visant pas à l'obtention d'une information, mais dont le but est de défier son interlocuteur, de l'amener à repenser des propos antérieurs (cf. Brown & Levinson, 1978, Coulter, 1990; *disaffiliative questions*, Steensig & Drew, 2008). Ce type de procédé relève selon Schegloff (2007) d'une réparation hétéro-initiée ("disagreement-implicated other-initiated repair", p. 151).

Dans l'extrait suivant, Lorena exemplifie ce que sa camarade Olivia pourrait dire au sujet de la nourriture à apporter à une fête. Elle prend l'exemple d'un plat de spaghetti à la sauce bolognaise et énumère les ingrédients nécessaires à sa préparation. Elle mentionne notamment l'oignon qui suscite une vive réaction de la part d'Olivia:

Exemple 21
(WBS Tschu-TG1-sadj, l.819-828 [0:24:18-0:24-43])

```
01   LOR: je fais de de: je fais de:: de manger: des spaghetti
02        bolognaise. qu'est-ce que: (.) qu'est-ce qu'on prend
03        pour faire cette sauce. was bruche mr für diese
     trad                              qu'est-ce qu'on a besoin pour cette
04        sauce= aso je prends de: tomates eh: des oignons des des:
     trad    sauce enfin
05 > OLI: +oignons? ((en riant))+
```

```
06   LOR: ja
      trad    oui
07   MIC: ja (das brucht me) sowieso
      trad    oui ça on a besoin de toute façon
08   OLI: (eh:=ja)?
      trad         oui
09   MIC: hesch du (scho no nie) spaghetti gmacht?
      trad    t'as (encore jamais) fais des spaghetti?
```

[Participantes: LOR=Lorena; MIC=Michelle; OLI=Olivia]

La réaction d'Olivia à la ligne 5 conteste la validité de la proposition de Lorena d'intégrer des oignons dans la sauce tomate. Son tour se compose d'une répétition lexicale de l'item contesté ('oignons', l.4), produit avec intonation interrogative et doublée d'un rire de la locutrice. Tous ces éléments confèrent à la réaction d'Olivia un caractère moqueur, qui met en doute le bien-fondé du propos de son interlocutrice. Notons d'ailleurs que cette réaction fait immédiatement l'objet d'une négociation en L1 dans laquelle s'implique également la troisième participante, Michelle, qui vient soutenir la position de Lorena (l.7 et 9). Ainsi, l'interrogation (et le rire) met en évidence un élément problématique, sans pour autant le rejeter. Par l'activité interrogative, qui invite une réaction de la part de l'interlocuteur, le contestataire offre un créneau séquentiel où le locuteur initial a la possibilité de réviser son propos. Le rejet est ainsi exprimé de manière implicite, puisque la pertinence de la proposition est retournée à son auteur.

Dans l'exemple suivant (dont l'extrait de conversation est le même que l'exemple 6), il s'agit d'une remise en question – par une question rhétorique – d'un désaccord. Trois filles discutent de la musique à amener à la fête, et surtout de qui s'en occupe, ce sur quoi Nadine suggère que chacun amène des CD:

Exemple 22
(WBS Frai-TG1-230601, l.507-512 [00:17:51-00:18:11])

```
01   NAD: mais la musique tout le monde peut amener la musique. (.)
02        si tu as un bon disque,
03   RUN: hein?=
04   NAD: =si toi tu as un bon disque. (..) une bonne musique (.) tu l'amènes,
05   RUN: n::on.
06 > NAD: et si moi- non?
07        (..)
08   NAD: d'accord alors ehm (...) moi j'apporte (xxx) d'accord ?
```

[Participantes: NAD=Nadine; NEL=Nella; RUN=Runa]

La suggestion de Nadine, adressée à Runa (cf. pronom personnel 'tu', l.2, 4), d'amener un disque est refusée par Runa (l.5) par un *non* affirmatif (cf. exemple 6). Nadine, qui poursuit

(l.6) encore son explication initiée à la ligne 4, ne réagit à ce refus qu'avec un léger retard (cf. 'non?', l.6). Elle répète le *non* de Runa avec intonation interrogative, remettant ainsi en question le bien-fondé du refus de sa camarade. Elle n'obtiendra d'ailleurs pas de réaction de la part de Runa (cf. pause, l.7), l'amenant à clore cette séquence sur les CD en proposant qu'elle-même se charge de cette tâche (l.8).

Ici aussi, la répétition interrogative offre une possibilité à Runa de revenir sur son refus, de procéder à une réparation de son discours; possibilité qui n'est pas saisie par la personne concernée dans le cas présent. Ce faisant, la contestataire n'exprime pas ouvertement son désaccord. Bien plus, elle met en œuvre un moyen qui permette de le résoudre sans qu'elle n'ait à persuader sa camarade de son propre point de vue – qui avait été rejeté préalablement – en proposant une alternative, une justification, une explication ou une clarification.

Notons encore que les occurrences de questions rhétoriques répértoriées dans le corpus sont toutes implémentées par une répétition du propos d'autrui. Toutefois, tant chez les locuteurs plus avancés du français L2 (cf. Fasel et al. 2008) qu'en L1, les questions rhétoriques prennent des formes diversifiées. A ce titre, l'exemple suivant illustre un cas de question rhétorique en L1 n'impliquant pas du tout une répétition:

Exemple 23
(WBS Tschu-TG1-181105-gs, l.695-710)

```
01   ANI: j'achet/e/ (x j'acheté xx) ((en riant légèrement))+=
02   EBR: =°>j'achète was?<°
     trad                 quoi
03   ANI: ehm: ebe ehm: äh (.) äh dings (...) une sala[de
     trad     euh  justement  euh ah        ah machin
04 > NAT:                                              [für ä: geburtstagsfest?
     trad                                                 pour une fête d'anniversaire
05   ANI: ja ebe- (x) une salade?
     trad     oui justement (x)
```

La question elliptique de Natascha (l.4) adressée à Anila peut se comprendre comme quelque chose du type: 't'es sûre de vouloir amener une salade à une fête d'anniversaire?', questionnant de cette façon la pertinence de ce plat dans le cadre d'un événement tel qu'un anniversaire. Le prochain exemple quant à lui illustre deux cas de question rhétorique déployant des formes d'argumentation plus complexes ('et comment est-ce que (.) tu: t'imagines que:', l.5; 'tu crois vrai- vraiment?', l.11) chez des apprenants plus avancés du français L2. L'exemple provient d'un débat en classe sur la question de l'achat d'avions FA-18 par l'armée suisse:

Exemple 24
(Corpus SPD L2-secII-14-il4bII-ob3bII, l.30-43)

```
01   PAS: euh: je crois l'ennemi (.) peut^être partout (...)
02        on on: voit ça dans: aux balkans (..) ou (..) dans le golfe (..)
03        il y a toujours des ennemis (.) inattendus
04        (2.7)
05 > NIC: et comment est-ce que (.) tu: t'imagines que: un au- un autre pays:
06        attaque la suisse (..) l'a- (.) l'armée marche (.) euh:&
07        ((rires: 3.9))
08   NIC: &euh: (..) elle marche (.) euh (3.4) euh: dans: dans tout l'europe
09        (.) elle arrive à la suisse (.) elle attaque la suisse?
10   PAS: c'est possible
11 > NIC: tu crois vraim- vraiment?
12   PAS: oui
```

Ainsi, pour ce qui est des apprenants intermédiaires de français L2 que nous avons observés, le questionnement rhétorique par une simple répétition des propos d'autrui semble être une forme encore rudimentaire de cette pratique de contestation, dont les possibilités formelles sont beaucoup plus diversifiées en L1 ainsi que chez des apprenants de L2 plus avancés.

5.3 Le format tying

Le *format tying* (Goodwin & Goodwin, 1987; Goodwin, 1990) consiste en un recyclage d'une structure syntaxico-sémantique d'un propos antérieur d'autrui, soit en le reprenant à la lettre, soit en y opérant des transformations formelles (ajout/substitution d'éléments linguistiques par exemple) ou prosodiques. La similitude entre les deux segments discursifs (tour-source et reprise) est ainsi reconnaissable. Ce recyclage formel permet à un locuteur B d'exprimer l'inverse de ce qu'un locuteur A a énoncé, accomplissant ainsi un désaccord fort (cf. aussi *contrastively-matched contours*, Coulter, 1990 et *opposition formats*, Kotthoff, 1993). Les deux seuls cas répertoriés dans le corpus vont être présentés dans la suite de cette section.

Le premier exemple provient du travail en groupe sur l'achat de vêtements. Un groupe de filles discutent avec l'assistante de leurs habitudes d'achats, et notamment de l'attitude de leur mère à ce sujet. Serife vient d'expliquer que sa mère lui donne de l'argent pour acheter les habits qu'elle a repérés au préalable dans les magasins:

Exemple 25
(WBS Tschu-TG2-211205-sadj, l.521-532 [0:11:46-0:12:01])

```
01   ASS: d'accord .h et eh: elle dit toujours oui? ça va toujours bien?
02        (.) tu peux avoir toujours avoir ce que tu [veux
03   SER:                                             [oft *souvent
     trad                                               souvent
     ser                                                   *acquiesce
                                                            de la tête
04        (*.*..)*
     ass   *acquiesce de la tête
     ser     *acquiesce de la tête
     ser         *baisse le regard
05   ASS: et:: si ça marche *pas? (.) tu fais quoi.*
     ser                    *regarde ASS
     ser                                          *regarde ailleurs
06        (1.0)
07   ANI: °°(xxx)°°=
08 > SER: =*eh s- (...) *ça ma:rche?
     ser   *grimace
     ser               *sourit
09   ASS: AH? d'accord
10        (..)
11   ASS: .h et ehm (.) toi ebru
12        (..)
```

[Participantes: ANI=Anila; EBR=Ebru; SER=Serife; ASS=Assistante]

L'idée selon laquelle Serife ne peut pas toujours obtenir l'argent souhaité pour s'acheter des habits évoquée par l'assistante sous forme de question hypothétique (l.5) est rejetée par Serife (l.8). Sa réponse prend la forme d'un *format tying*, c'est-à-dire un recyclage d'une structure présente dans la question de l'assistante tout en inversant sa polarité:

```
05   ASS:   et:: si ça marche *pas?              - [ça - Vmarcher]

                                                        ↓

08   SER:   =eh s- (...) ça ma:rche?             + [ça - Vmarcher]
```

Le *format tying* exprime ainsi exactement l'inverse de ce qui était sous-entendu par la question de l'assistante par la similitude des deux segments discursifs. L'opposition de Serife prend pourtant la forme d'une réponse non-préférée: retardement de la prise de tour (cf. pause inter-tour l.6) et retardement de la réponse (cf. hésitations en début de tour, l.8). De même, par l'intonation interrogative qui invite la ratification de l'interlocutrice, Serife se montre hésitante quant à son propos, ne l'affirmant pas avec certitude. Enfin, cet énoncé est accompagné d'expressions faciales (grimace puis sourire) qui traduisent la nature potentiellement

inappropriée d'une activité (rejeter le présupposé énoncé par l'adulte expert). Ces différents éléments d'atténuation sont probablement à mettre en lien avec le fait que Serife conteste le propos d'un participant expert, et pas simplement d'un pair, ce qui rend les enjeux de préservation des faces mutuelles plus importants. D'autre part, le *format tying* semble également gérer un désalignement actionnel, allant à l'encontre des possibilités de réponses projetées par la question. En effet, la formulation d'une hypothèse suppose que cette possibilité existe, or, si tel n'est pas le cas, aucune réponse adéquate ne peut être fournie à la question. Le *format tying* permet ainsi de gérer la pertinence conditionnelle d'un type de réponse en revenant sur la question même qui est problématique.

Dans le deuxième exemple, un groupe de filles résument les différentes choses qu'elles ont discuté au préalable (ce qu'elles apportent à la fête en termes de nourriture, de boissons, de musique et de cadeau). Lorena (l.1-3) contredit implicitement des éléments qui avaient été négociés plus tôt au sein du groupe. D'une part, le groupe avait décidé que seule une personne (Michelle) se chargerait d'amener le cadeau pour leur amie Marianne, ainsi dans l'extrait Lorena s'approprie une tâche dont elle n'était pas censée s'occuper. D'autre part, il avait déjà été mentionné que la couleur préférée de leur amie était le bleu. Cet élément informationnel va faire l'objet d'une négociation entre Michelle et Lorena se déroulant sur plusieurs tours de parole:

Exemple 26
(WBS Tschu-TG1- 181105-sadj, l.868-876 [0:26:27-0:26:53])

```
01   LOR: que je l'ach- l'achète la: (..) que je: l'ech- achète des:
02        (..) aussi des vêtements pour elle de pink vêtements
03        parce que le coleur préféré de marianne c'est: pink
04        (0.6)
05 > MIC: c'est pas bleu?
06   LOR: non. *c'est +pink ((en riant))+
     lor       *pointe MIC du doigt
07        (0.9)
08   MIC: ah >je ne sais pas.<
09   LOR: a- mais: bleu [c'est aussi bien (x)
10   MIC:               [je pense bleu.
11   LOR: et toi olivia qu'est-ce que vous fais.=
```

[Participantes: LOR=Lorena; MIC=Michelle; OLI=Olivia]

Au début de l'extrait, Lorena décrit le cadeau qu'elle va offrir à son amie, à savoir des vêtements rose (l.2-7). Le choix de la couleur est justifié par le fait qu'il s'agit là de la couleur préférée de son amie (l.3). Cette affirmation est contestée par Michelle au tour suivant (l.5), mobilisant implicitement un savoir partagé entre les participantes. L'opposition, manifestée

avec un léger retard (cf. pause, l.4, qui signale un problème potentiel étant donné qu'aucune ratification n'est exprimée directement à la suite de la longue énumération de Lorena), prend la forme d'un calque de la structure formelle du contenu propositionnel qu'elle conteste justement [c'est-X] ('c'est pink', l.3; 'c'est pas bleu?', l.5). De plus, le tour de Michelle est exprimé sous une forme interrogative invitant Lorena à réviser son affirmation.

Bien que le contraste soit mis en évidence par le *format tying*, la technique du questionnement permet ici d'accomplir un désaccord modéré; en effet, Michelle ne rejette pas directement l'affirmation de Lorena (comme cela serait le cas avec un énoncé du type 'non c'est bleu' ou 'non c'est pas pink'), mais invite son interlocutrice à se repositionner. Ce faisant, comme c'est le propre des questions rhétoriques (cf. pt. 5.2), Michelle offre un créneau séquentiel à Lorena pour réviser son affirmation initiale. Le désaccord ne se résout pourtant pas là puisque la réponse de Lorena ne s'aligne pas avec Michelle, au contraire, elle réitère sa position initiale. Ce n'est que plus tard que les deux filles finissent par se mettre d'accord (cf. l.9).

Le *format tying* semble ainsi opérer une rectification d'une action antérieure: dans le premier exemple, le format de la question est rectifié alors que dans le deuxième exemple c'est un contenu (négocié préalablement) qui l'est. Ces deux exemples ont également en commun, hormis le fait que l'opposition se matérialise par un calque lexico-grammatical d'un propos antérieur, d'être accompagné de procédures d'atténuation. Par conséquent, et de manière étonnante, au lieu de véhiculer une opposition intense tel qu'il l'a été documenté ailleurs (cf. Goodwin, 1990; Goodwin & Goodwin, 1987), l'usage du *format tying* est impliqué ici dans des désaccords plus modérés.

De manière intéressante, ce procédé discursif de recyclage d'une structure syntaxico-sémantique, faisant dès lors miroir avec un dire antérieur, est un procédé qui traverse les contextes d'interactions: on le trouve tant dans les interactions entre enfants (Goodwin, 1990; Gainer-Sirota, Corsaro & Maynard, 1996), dans les interactions entre adultes (Coulter, 1990; Kotthoff, 1993) et dans les interactions en classe également (Pekarek Doehler & Pochon-Berger, 2010). On l'observe également en L1 (suisse-allemand), bien qu'étant un procédé assez rare:

Exemple 27
(WBS Tschu-TG3-210606-fi2 (l.110-113)

```
01   NAT: [das isch aber kei träppe.
     trad      mais c'est pas un escalier
02   ANI: <das isch (.) e- träppe> +(xxxxx)((murmures))+ jä ((rires))=
     trad      c'est           un escalier (xxx)                  oui
03   NAT: =das isch kei träppe
     trad      c'est pas un escalier
```

Cet exemple illustre un *format tying* effectué à deux reprises (l.2, l.3). Par contre, ici, et dans les deux mouvements, il énonce un désaccord de manière franche et évidente, sans procédure d'atténuation.

De manière intéressante, le *format tying* est un procédé utilisé de manière productive chez des apprenants plus avancés du français L2 (cf. Pekarek Doehler & Pochon-Berger, à paraître, Pekarek Doehler & Pochon-Berger, 2010):

- comme opérateur du désaccord: il fonctionne alors de manière identique aux cas observés dans notre corpus, à savoir qu'avec le *format tying*, le locuteur exprime exactement l'inverse de son interlocuteur, invalidant de cette manière les propos contestés (cf. pt. 5.3);
- placé spécifiquement en début de tour comme préface à un désaccord dans une structuration du tour du type [(accord)-mais-désaccord], le *format tying* étant alors utilisé pour renforcer l'accord initial;
- pour accomplir un désaccord à distance, ce faisant, le recyclage de la structure lexico-grammaticale permet à la fois d'indiquer à quel tour antérieur le tour émergeant se réfère, et puis d'opérer le désaccord.

Ainsi, tant la faible fréquence d'usage de ce *format tying* dans notre corpus que l'uniformité de son placement séquentiel font preuve d'un éventail fonctionnel encore restreint, se limitant à la fonction d'opérateur du désaccord.

5.4 Bilan

En somme, le recyclage de matériel discursif permet d'exprimer un désaccord sous une diversité de formes. Ce qui différencie ces types de recyclage, c'est la manière dont ils sont implémentés structurellement et prosodiquement:

- la réitération de son propre propos avec une éventuelle gradation prosodique revient à insister sur sa position, sans prendre en considération la position opposée;
- la répétition exacte du propos d'autrui avec une intonation interrogative questionne la validité de ce propos;
- la modification d'une structure lexico-grammaticale du propos d'autrui (p.ex. inversion de la polarité de l'énoncé) exprime l'inverse de ce dire, procédant par là même à sa rectification.

Les retombées sur l'organisation séquentielle des activités n'est pas la même dans les trois cas: alors que la répétition réaffirmative et le *format tying* opèrent un désaccord sans apporter de matériel discursif supplémentaire qui pourrait appuyer les positions énoncées (dans le but par exemple de convaincre son interlocuteur), la répétition interrogative (ou question rhétorique) invite à la révision d'une position. Ainsi, alors que la répétition réaffirmative et le *format tying* peuvent potentiellement se reproduire à l'infini (cf. p.ex. le double *format tying* en L1, exemple 27), sans que le désaccord ne soit résolu, la répétition interrogative s'achemine plus vers la résolution du désaccord, dans la mesure où elle invite une réaction de la part du coparticipant.

La perspective véhiculée à travers ces différentes mises en œuvre de la répétition à visée oppositive n'est pas la même: alors qu'avec la répétition réaffirmative et le *format tying*, l'énonciataire assume pleinement sa position contestataire, dans le cas de la question rhétorique, le locuteur se distancie de l'énonciation du désaccord, dans la mesure où il ne se positionne pas comme l'auteur de la perspective véhiculée par la proposition.

Enfin, l'intensité du désaccord, dans ces différents cas de figure, est surtout le fait de la mise en forme multimodale: dans la répétition réaffirmative, le désaccord est intensifié par l'augmentation du volume et l'accentuation (emphase et allongement syllabique), dans la répétition interrogative et le *format tying*, le désaccord est modéré par l'intonation interrogative, le rire, les expressions faciales. (Notons qu'un *format tying* pourrait tout à fait être intensifié plutôt que modéré, comme on peut l'observer dans l'exemple 27 en L1, ainsi qu'il a été documenté par Goodwin, 1990).

(i) Ces différentes méthodes impliquant la reprise montrent ainsi la subtilité avec laquelle les apprenants exploitent une procédure à priori rudimentaire, recycler du matériel verbal déjà existant dans le contexte immédiat, combiné avec des ressources prosodiques,

gestuelles et interactives, à des fins diverses. Par ailleurs, l'usage de la reprise dans les activités de contestation incarne les prémisses du développement de procédures plus complexes que l'on peut trouver à un niveau plus avancé de l'apprentissage de la L2.

6 Résumé

Le désaccord est une activité omniprésente dans ce corpus d'interactions en petits groupes: l'objectif d'un accomplissement conjoint d'une tâche amène les participants à négocier (et à prendre position) tant des contenus informationnels et leur formulation que des procédures liées à la gestion de la tâche elle-même. Un tel contexte de négociation, d'élaboration collective des contenus, implique dès lors une dynamique de ratification/contestation des propositions des uns et des autres. Toutefois, il convient de rappeler que ces oppositions sont essentiellement gérées en L1, ce qui constitue un potentiel pour le développement de la compétence d'interaction en L2.

Lorsque les désaccords sont accomplis en L2, ils se caractérisent par une technique uniforme de construction du tour oppositif: une manifestation dès l'entrée dans le tour du désaccord. Le désaccord ne fait ainsi pas l'objet de procédures de retardement au sein du tour (p.ex. hésitations initiales ou un accord préfaçant le désaccord), qui sont connues comme accompagnant typiquement les désaccords dans les conversations ordinaires entre adultes (cf. Pomerantz, 1984). En outre, les moyens pour accomplir un désaccord sont relativement homogènes: on trouve majoritairement des marqueurs de polarité, puis de manière plus restreinte le *mais* contrastif ainsi que des formes de reprise. Par contre, il est à noter l'absence notable de modalisateurs, dont l'usage pourrait présenter une difficulté – pour des apprenants peu avancés – de structuration grammaticale de l'énoncé, car pouvant se trouver en différentes positions syntaxiques.

En bref, on observe donc une tendance des participants à mettre l'accent sur le début du tour de parole (et son éventuel retardement) comme lieu où se gère l'activité désaffiliative avec le placement d'un élément linguistique transparent (marqueur de polarité, *mais* contrastif) signalant d'emblée le type d'activité en cours, plutôt que sur une gestion du désaccord à travers la construction de l'ensemble du tour de parole (p.ex. retardement du désaccord dans le tour, modalisateurs) – les cas d'élaboration discursive au-delà d'un marqueur de polarité constituent toutefois une exception.

L'analyse des méthodes d'enchaînement contrastif nous révèlent les dimensions suivantes ayant trait à la compétence d'interaction:

(i) Un traitement du désaccord en tant qu'action non-préférée ou préférée. Sans toutefois recourir à proprement parler à une structuration de tour reflétant cette orientation (*preferred/dispreferred action turn-shape*, cf. Pomerantz, 1984), les participants mobilisent d'autres ressources (linguistiques, prosodiques, gestuelles, placement de la prise de tour) dans les procédures de minimisation ou maximisation du désaccord. Les participants font donc preuve d'une capacité d'adaptation au contexte (aspects séquentiels, nature de l'objet du désaccord, interlocuteur(s), etc.). Par exemple, pour un objet 'sensible' (p.ex. une affirmation jugée erronée sur un fait réel), pouvant comporter des enjeux sociaux, des ressources contribuant à atténuer l'impact du désaccord sont mobilisées, traitant ainsi le désaccord comme une action non-préférée. A l'inverse, un objet en lien avec la tâche, dont le traitement s'inscrit dans une dynamique de construction collective des contenus, le désaccord n'est pas ménagé.

(ii) Un travail interactionnel allant dans le sens d'une organisation 'préférentielle' des activités (*preference organization*). L'émergence d'une structuration de tour de type non-préférée avec le format [prise de tour retardée – marqueur de polarité en début de tour – élaboration discursive] ainsi que la construction [(accord)-mais-X] employée dans les réorientations actionnelles témoignent d'une capacité grandissante – bien que pas encore entièrement développée – des apprenants à agencer les activités selon un ordre de préférence dans la construction même du tour. Une organisation de la préférence suppose une capacité à organiser et réorganiser des cours d'action, c'est-à-dire à garantir la concaténation séquentiellement appropriée des actions (i.e. cohérence actionnelle), mais aussi à hiérarchiser les actions les unes par rapport aux autres (actions préférées vs. actions non-préférées).

(iii) Une gestion du désalignement actionnel (cf. *mais*, format tying, la construction de tour [(accord)-mais-X]). Lors d'un désalignement avec un cours d'action, il devient nécessaire de déjouer la pertinence condionnelle qu'une action antérieure pose sur la suite, toutefois en préservant la progression de l'interaction. Le recours à des moyens établissant une continuité sur le plan discursif permettent ainsi de

maintenir une cohérence en apparence, pour masquer une discontinuité sur le plan actionnel.

(iv) Une gestion simultanée d'autres aspects interactionnels tels que la compétition pour le floor, au moyen notamment de ressources fonctionnant comme *attention-getting device* (prosodie, gestualité) et le moment séquentiel de la prise de tour.

Résumé partie III

Cette troisième partie se compose de quatres chapitres analytiques qui constituent le cœur de la présente recherche. Le premier chapitre analytique, dont l'objectif est de décrypter les mécasnimes interactionnels des travaux en groupes, offre une base pour la compréhension des enchaînements discursifs, lesquels sont traités aux chapitres suivants. Les trois autres chapitres se consacrent à l'examen des méthodes de gestion de la cohérence interactive.

Avec le chapitre 7, nous avons entrepris de saisir les dynamiques interactionnelles à l'œuvre dans les interactions en petits groupes se déroulant dans le cadre d'une tâche pédagogique. Les analyses mettent en évidence l'ancrage des formes de participation dans les modalités d'accomplissement de la tâche. Ces dernières résultent de la compréhension que les participants ont de la tâche et de la situation (les consignes, les ressources pertinentes et légitimes pour la réalisation du travail, leurs rôles et expertises mutuels). La compétence d'interaction que les participants manifestent est ainsi déployée en réponse à ces circonstances uniques.

Le chapitre 8 a porté sur les méthodes d'appropriation du floor par un participant n'étant pas dans le focus d'attention au moment de prendre la parole. Trois méthodes différentes ont été présentées: (1) une prise de tour par une complétion syntaxique ou actionnelle, notamment dans le cadre d'une formulation collective d'un énoncé à écrire; (2) le placement d'un marqueur discursif (*mais, et*) à l'initiale du tour et introduisant une question de développement (*mais* pour les questions contingentes, *et* pour les questions relevant d'un agenda), accompagné d'une mise en évidence prosodique et/ou gestuelle/corporelle, fonctionnant alors comme *attention-getting device*; (3) un dispositif d'entrée dans le tour qui consiste en la répétition d'un segment discursif du tour précédent à l'initiale du tour, suivie d'un marqueur discursif et de marques d'hésitations (pour obtenir l'attention et garder le tour), lorsque que le participant se réapproprie une 2ème partie de paire adjacente produite par autrui. Alors que la première méthode consiste pour le locuteur à contribuer de manière sporadique à une trajectoire actionnelle ou syntaxique en cours, les deux autres constituent une revendication du floor à part entière. Les marqueurs discursif (soit en position initiale, soit après l'hétéro-répétition) permettent notamment au locuteur de projeter plus de matériel discursif à venir et par là s'assurer une occupation prolongée du floor.

Le chapitre 9 s'est occupé d'expansions de projets communicatifs potentiellement clos ou au contraire encore ouverts et effectuées sur le tour immédiatement adjacent ou au contraire à distance. Pour le premier cas de figure ont été trouvées des méthodes d'expansion au moyen d'une hétéro-répétition en début de tour servant comme point de départ à l'élaboration discursive, ou alors un marqueur discursif (*mais*, *et*) combiné avec un format elliptique. Ce type d'expansion a été trouvé en des points de complétion d'un tour qui coïncide également avec une clôture de la séquence (descriptive, explicative, etc.). Dans ce contexte, l'expansion réactualise la complétion du projet communicatif, effectuant ainsi une réparation sur le plan actionnel. Le deuxième cas de figure concerne la poursuite d'activités de nature énumérative, soit sous forme de liste (expansion immédiate), soit sous forme de reprise d'une description après une séquence latérale. Ces expansions sont systématiquement réalisées au moyen du connecteur *et* placé en position initiale du tour. En ce qui concerne les retours à une activité antérieure à une séquence latérale, le caractère non-achevé de l'activité principale est également signalé par des moyens non-verbaux (p.ex. maintien d'une position d'élocution).

Enfin, le chapitre 10 quant à lui a concerné les enchaînements contrastifs. Diverses méthodes ont été identifiées. Lors d'une opposition à une proposition (en lien avec les thèmes fictifs de la tâche), une affirmation ou encore une requête, le désaccord est exprimé au moyen d'un marqueur de polarité (*non*/*oui*) en position initiale du tour. Pour certains désaccord qui semblent relever d'enjeux sociaux (objets délicats), le désaccord peut faire l'objet d'une minimisation sur le plan séquentiel (retardement de la prise de tour, élaboration post-désaccord), ébauchant une structuration du tour témoignant d'une préférence pour l'accord. Les ressources multimodales quant à elles peuvent être mobilisées pour atténuer ou accentuer le désaccord exprimé. Un autre type d'enchaînement discursif consiste en l'usage du marqueur contrastif *mais* en position initiale du tour, le reste étant ensuite produit d'un seul coup (sans hésitations). Ces oppositions se caractérisent par le fait qu'elles remettent en question le bien-fondé du dire d'autrui. D'autre part, le *mais* introduit des désaccords produits en des endroits séquentiellement inappropriés (p.ex. au sein d'une paire adjacente ou interrompant une activité en cours), permettant ainsi de déjouer le cours d'action projeté par l'action antérieure. De même la structure [(accord)-mais-x], bien que n'étant pas employée pour gérer un désaccord, apparaît dans les contextes de désalignement actionnel. Enfin, trois formes de reprises ont également été trouvées dans les enchaînements contrastifs: la répétition réaffirmative à la suite d'une opposition manifestée et contribuant à prolonger la divergence,

la répétition interrogative invitant une réparation d'un dire antérieur par son auteur, le *format tying* permet de modifier le propos d'autrui.

CHAPITRE 11
Discussion et conclusion

1 Résumé

Cette recherche s'est proposée de saisir la compétence d'interaction d'apprenants du français L2. Elle s'inscrit dans une approche praxéologique de l'apprentissage et de la compétence en langue plus généralement, centrée sur l'observation et la description des façons d'agir discursivement des apprenants au moyen des outils de l'analyse conversationnelle. Les données sur lesquelles porte l'étude proviennent du contexte de la classe de langue, et plus particulièrement d'interactions se produisant dans le cadre de travaux en groupes. Elles concernent en outre des apprenants d'un niveau peu avancé (intermédiaire). La compétence d'interaction étant un objet d'étude très vaste, l'analyse s'est concentrée sur la gestion de la cohérence interactive lors de prises de tour auto-initiées. Cette recherche s'est donc efforcée de documenter, de façon partielle bien sûr, l'état de la compétence d'interaction d'apprenants à un niveau peu avancé. Ce faisant, cette recherche entend apporter un éclairage sur les pratiques interactives en L2 dans le contexte scolaire mais également contribuer à une meilleure compréhension de la compétence d'interaction *per se*, objet omniprésent dans les recherches dans le domaine de l'analyse conversationnelle, mais souvent sous-théorisé.

Pour rappel, les objectifs de la recherche ont visé (1) la description de méthodes de gestion de la cohérence interactive de façon à documenter la compétence d'interaction en L2 des participants et (2) la description des conditions interactives en classe dans lesquelles la compétence d'interaction est déployée. Une synthèse des résultats est présentée en réponse à ces deux objectifs. Ces résultats ainsi que le dispositif méthodologique font ensuite l'objet d'une discussion critique qui expose les limites du présent travail tout en ouvrant sur des perspectives de recherche future.

2 Synthèse des résultats

2.1 Méthodes de gestion de la cohérence interactive et compétence d'interaction

La compétence d'interaction a été définie au début de cette recherche comme un ensemble de méthodes que les participants mettent œuvre pour organiser conjointement leurs activités langagières et leur donner du sens. La compétence d'interaction d'apprenants a été explorée à travers l'examen de la gestion de la cohérence interactive. Celle-ci suppose pour le participant prenant la parole de gérer plusieurs enjeux pratiques à la fois: le minutage précis de l'initiation du tour de parole dans la dynamique interactive, ainsi que l'établissement de la cohérence avec le contexte antérieur sur le plan actionnel et thématique. La gestion de la prise de tour et l'instauration d'une continuité actionnelle et thématique sont des dimensions essentielles de la compétence d'interaction. Par des conduites discursives appropriées, c'est-à-dire placées au moment opportun et pertinentes à l'égard du contexte antérieur, les interactants construisent conjointement une compréhension mutuellement partagée des cours d'action; compréhension partagée qui est primordiale à la poursuite de l'action sociale.

Des méthodes d'enchaînement sur le discours d'autrui au sein de trois actions différentes (appropriation de la parole, expansion discursive et enchaînement contrastif), dans lesquelles sont en jeu le maintien de la cohérence interactive, ont été identifiées comme suit:

(i) Pour s'approprier le floor en tant que participant non-adressé, les interactants ont recours à différents moyens. L'un de ces moyens consiste en une complétion syntaxique ou actionnelle par laquelle le locuteur s'introduit dans une trajectoire syntaxique ou actionnelle déjà initiée, productif notamment lors de formulations conjointes d'énoncés. Un autre moyen consiste à prendre le tour de manière remarquable pour autrui (sur le plan audible, visuel) dès son *onset* (*attention-getting device*) tout en projetant plus de matériel discursif à venir, de façon à pouvoir garder la parole. Cela peut être accompli grâce à un marqueur discursif (*mais, et*) accompagné d'une mise en évidence prosodique et/ou gestuelle/corporelle, introduisant une question de développement, ou du dispositif spécifique [hétéro-répétition + marqueur discursif + hésitations] pour réactualiser une 2ème partie de paire adjacente. Ce dernier dispositif permet en outre au participant de gagner du temps pour la formulation du tour.

(ii) En ce qui concerne les expansions discursives, la nature continuative d'une séquence descriptive ou explicative potentiellement close est gérée par les participants par le placement en position initiale du tour d'un connecteur (*mais,* introduisant une rectification; *et* signifiant un ajout), accompagné d'un formatage elliptique du tour, ou par une hétéro-répétition d'un segment discursif du tour-source qui est intégrée à la construction discursive qui s'ensuit. Le tour est ainsi présenté dès l'abord comme n'initiant pas un nouveau projet communicatif précisément là où l'initiation d'un nouveau projet communicatif serait pertinente (endroits de transition possible vers une nouvelle séquence). De même, les expansions portant sur la poursuite d'activités de nature énumérative sont effectuées au moyen du connecteur *et* en position initiale, lequel coordonne de cette manière différents éléments d'une liste ou d'une structure descriptive plus globale. Le caractère non-achevé d'une activité descriptive est d'ailleurs signalé également par des ressources non-verbales, notamment les positionnements corporels (p.ex maintien d’une position d’élocution ou encore un regard dans le vide démontrant une recherche mentale), dans le cas spécifique de l'émergence de séquences latérales.

(iii) Pour effectuer des enchaînements contrastifs, les participants font massivement usage d'un marqueur de polarité en position initiale en réaction à une affirmation, une proposition ou un ordre. Le marqueur de polarité peut être seul ou suivi d'une élaboration post-désaccord et éventuellement minimisé par des ressources prosodiques et séquentielles (retardement de la prise de tour) ou au contraire mis en évidence par des ressources prosodiques et gestuelles en fonction de l'objet du désaccord. Un désaccord produit à un endroit séquentiel inapproprié est introduit par un *mais* contrastif en début de tour. Enfin diverses formes de reprises sont également utilisées pour rendre compte d'un désaccord: la répétition réaffirmative après une opposition déjà manifeste et qui prolonge par conséquent le conflit, la répétition interrogative, laquelle offre l'occasion d'une réparation par le premier locuteur, et le *format tying* par lequel le locuteur modifie le propos d'autrui. Ainsi, de manière uniforme, le caractère désaffiliatif est exprimé dès l'entrée dans le tour de parole, mais l'opposition fait l'objet d'un formatage différent selon l'environnement séquentiel.

Globalement, les trois activités d'enchaînement discursifs étudiées font apparaître une orientation particulière des participants vers la gestion de la cohérence interactive au début du tour de parole. Cette position initiale du tour semble être le lieu séquentiel privilégié où se gèrent les différents enjeux pratiques liés à la prise de parole (obtenir l'attention des co-participants, signaler l'occupation du floor, afficher la nature de l'action accomplie, manifester une affiliation ou une désaffiliation); les contenus informationnels à proprement parler n'étant en général exposés que par la suite. Ainsi, l'on ne trouve que rarement des structurations plus complexes du tour impliquant la présence de pré-séquences par exemple (cf. absence de préfaces dans la gestion du désaccord) ou encore des moyens formels spécifiques placés plus tard dans la construction grammaticale (p.ex. modalisateurs pour la gestion des désaccord).

Force est de constater le recours à un nombre limité de moyens discursifs pour faire face à une diversité de contextes séquentiels. On trouve donc de manière transversale aux trois activités d'enchaînement auto-initié sur le discours d'autrui l'usage de marqueurs discursifs – en nombre limité (principalement *mais*, *et*) – et des formes de reprise, qui fonctionnent dans le contexte des enchaînements discursifs comme marques de cohésion. Hormis les ressources linguistiques et séquentielles que les participants exploitent, il est encore à souligner le rôle de la prosodie dans la gestion de la cohérence interactive: elle sert tantôt à mettre en évidence des éléments discursifs se trouvant en début de tour de parole – comme pour attirer l'attention de l'interlocuteur, signaler l'occupation du floor, attirer l'attention des coparticipants ou encore intensifier un désaccord – et tantôt leur atténuation (cf. désaccords modérés). Il n'est ici point argumenté que le rôle de la prosodie viendrait compenser des moyens linguistiques limités. Bien au contraire, la prosodie constitue une ressource faisant partie intégrante des méthodes que les apprenants déploient pour organiser leurs actions, à l'instar des locuteurs natifs (cf. French & Local, 1983; Local, 1990; Selting, 2000, inter alia).

En dernier lieu, l'on peut observer dans l'ensemble des exemples analysés la manière dont les conduites discursives des participants sont incarnées dans des comportements non-verbaux telles que les regards, les positions corporelles, les gestes, les manipulation d'objets, etc. (cf. Goodwin, 1981, 2000, Mondada, 2000; 2005). La configuration des corps ou de partie de corps ainsi que les regards interviennent de manière centrale dans l'établissement de cadres de participation et l'organisation de focus d'attention partagée, qui constituent des aspects pratiques indispensables à la poursuite des activités. Cela est particulièrement important dans un contexte d'interaction tel que celui des travaux en groupes où coexistent de multiples focus

d'attention potentiels et de nombreux cadres de participation possibles en raison des interlocuteurs multiples (groupes composés d'au minimum trois personnes) mais aussi de la présence d'objets liés à la tâche (voire la tâche elle-même). Ces aspects situationnels apparaissent dans les données comme des éléments autours desquels s'organisent les conduites discursives, complexifiant dès lors les procédures mêmes de participation.

Plus généralement, des dimensions de la compétence d'interaction peuvent être dégagées à partir de l'analyse de ces méthodes. Ces dimensions sont en lien avec les deux aspects autour desquels s'organise l'accomplissement d'un enchaînement sur le discours d'autrui:

La gestion de la prise de tour

Les participants font preuve d'un placement minuté de leur tour par rapport au tour antérieur (*precision timing,* cf. Jefferson, 1973) qui s'observe dans des prises de tour effectuées à un TRP ou, au contraire, de manière anticipée (p.ex. complétions syntaxiques). L'initiation adéquate d'un tour repose sur une analyse minutieuse et permanente de la structuration émergeante du tour d'autrui de façon à prévoir le moment séquentiellement opportun pour le changement de locuteur. En outre, l'initiation minutée du tour ne constitue pas seulement un enjeu pratique en soi que les participants sont amenés à gérer pour participer; elle constitue également une ressource qu'ils exploitent à d'autres fins pratiques. Ainsi, les participants font preuve d'une subtile manipulation du moment de la prise de tour (anticipée ou retardée) par exemple dans la gestion de l'accès au floor face à des locuteurs concurrents (prise de tour anticipée) ou alors dans un effort de gestion d'une action non-préférée telle qu'un désaccord (prise de tour retardée).

Par ailleurs, les participants produisent du matériel discursif dès l'*onset* du tour de parole. Autrement dit, ils se montrent capables d'amorcer une structure discursive dès l'entrée dans le tour – contrairement à ce que Gardner (2007) observe concernant des apprenants peu avancés dont la tendance est d'initier un tour par des éléments non-linguistiques (marqueurs d'hésitation, vocalisations, etc.). La production de ce matériel discursif à l'initiale du tour est cruciale dans la poursuite de l'activité, car signalant à la fois la nature de la relation du tour émergeant avec le tour antérieur et projetant un ensemble de pertinences pour la suite permettant dès lors de sécuriser l'occupation du floor jusqu'à complétion du projet communicatif.

La gestion de la cohérence actionnelle et thématique

Les participants démontrent une capacité grandissante à manier des cours d'action. Au-delà de l'accomplissement de cours d'action projetés (cf. complétion actionnelle), les participants montrent qu'ils sont capables de modifier des trajectoires actionnelles en déjouant la pertinence conditionnelle (cf. réorientation actionnelle par un *mais* contrastif ou par le dispositif [(accord-mais-x]), de réviser des frontières séquentielles (cf. expansion après une clôture), de reprendre des activités laissées en suspens (cf. retour au tour précédant une séquence latérale).

Les pratiques des participants témoignent également d'une sensibilité émergeante au maintien de la préférence pour l'accord et la contiguïté entre tours de parole (*preference organization*). Cette sensibilité s'observe dans deux contextes: l'organisation préférentielle dans la gestion d'une position désaffiliative (permettant notamment de ménager les faces mutuelles) et l'organisation préférentielle dans la gestion de la pertinence conditionnelle au sein d'une paire adjacente, tout en accomplissant une action non-projetée par la première partie de paire adjacente. Cette organisation préférentielle des activités suppose à la fois une habileté à hiérarchiser les actions les unes par rapport aux autres (action préférée vs. non-préférée) en fonction d'attentes normatives, mais en plus à rendre compte de cette hiérarchisation à travers la mise en œuvre de procédés divers (agencement séquentiel des éléments du tour, ressources prosodiques pour l'atténuation ou l'accentuation de certains éléments, etc.).

Par ailleurs, on observe plus rarement des mises en relation d'actions qui ne sont pas adjacentes (cf. p.ex. absence de désaccords à distance). Un enchaînement à distance supposerait la mise en œuvre de procédés de référenciation au tour-source de manière à non seulement rendre compte du caractère non-adjacent de l'enchaînement, mais également à localiser le tour-source. Des enchaînements à distance ont toutefois été observés dans le cadre d'expansions discursives, qui constituent un contexte où ces procédés de référenciation ne semblent pas nécessaires étant donné le formatage du tour expansif comme étant en continuité sur le plan formel avec le tour-source.

L'identification de ces méthodes de gestion de la cohérence interactive a donc apporté un éclairage sur la nature de la compétence d'interaction d'un groupe d'apprenants de niveau intermédiaire. L'image de la compétence d'interaction qui en résulte est une compétence qui présente un éventail actionnel partiel. Elle témoigne d'une solide aptitude des participants à

coordonner leurs conduites à celles des autres (cf. gestion de la prise de tour), mais de capacités plus restreintes en ce qui concerne l'organisation séquentielle des activités (cf. gestion de la cohérence actionnelle et thématique).

2.2 Conditions interactives du déploiement de la compétence d'interaction

La présente recherche s'est posé comme deuxième objectif d'identifier les conditions interactives de mise en œuvre de la compétence d'interaction, dans l'optique d'identifier des opportunités de participation. Les 'conditions' ne sont pas envisagées ici en termes d'identification de moments X ou Y (éventuellement propices) où est déployée la compétence d'interaction, mais plutôt en termes de dimensions contextuelles façonnant le déploiement des méthodes mises sous la loupe et des pratiques interactives de ces participants plus généralement. Ainsi, dans les conduites discursives observées se manifeste un ancrage contextuel qui se décline en différents niveaux: le contexte séquentiel, le cadre de la tâche pédagogique et du travail en groupe et le contexte institutionnel et socioculturel plus généralement.

Le contexte séquentiel

Le premier niveau concerne l'ancrage des méthodes identifiées dans des environnements séquentiels spécifiques, au sein d'un tour de parole, mais également au sein d'une séquence d'action. Prenons par exemple, les expansions discursives. Elles ont été trouvées dans des séquences descriptives énumératives (essentiellement dans le TG3). Celles-ci implémentent une logique incrémentale pour avancer dans le cours d'action avec laquelle des procédures d'expansion d'un tour antérieur, même produit par autrui, sont particulièrement adaptées. Un contexte comme celui-ci rend dès lors pertinent le recours notamment au connecteur *et*, dont la propriété additive permet d'étendre une unité potentiellement terminée. Un autre exemple concerne le marqueur discursif *mais*, qui a été identifié dans les trois activités où l'on a examiné la gestion de la cohérence interactive. Ces trois activités présentent pourtant des contextes séquentiels assez différents. Bien que se trouvant en position initiale du tour de manière transversale aux trois activités, son potentiel est exploité différemment. Dans le cadre des désaccords, sa propriété sémantique de marqueur de contraste permet d'exhiber la nature

désaffiliative du tour dès le début. Lors d'appropriations du floor par contre, il permet à la fois d'occuper discursivement le floor tout en projetant une suite discursive (et donc garder la parole) grâce à sa propriété syntaxique de connecteur. Enfin, pour ce qui est des expansions discursives, ce sont à la fois ses propriétés syntaxiques et sémantiques qui interviennent dans la rectification differée d'un tour de parole.

Ces cas de figure illustrent la manière dont l'organisation des actions et les ressources linguistiques se façonnent mutuellement. A la fois, le contexte séquentiel exerce une contrainte sur le type de ressources pertinentes à un moment donné; les ressources à leur tour créent le contexte, contribuent à organiser les cours d'action. La grammaire ne constitue ainsi pas une série de règles préexistantes qui sont simplement mises en opération, mais une "grammaire-pour-l'interaction" (Mondada, 2001: 6), soit un ensemble de ressources qui prennent leur sens dans les situations concrètes et uniques où elles sont utilisées, adaptées aux enjeux pratiques et aux contraintes du moment, ancrées dans le déroulement temporel des activités, comme l'ont démontré les travaux en linguistique interactionnelle (cf. p.ex. Auer, 2005; Fox, 2007; Hayashi, 2004; Pekarek Doehler, à paraître/a & b).

Les conduites discursives des participants sont également situées dans un environnement matériel et corporel. Celui-ci pose d'une part des contraintes sur l'organisation des activités. Ainsi, par exemple la disposition des corps autour d'une table et autour du matériel utile à la tâche (la feuille de consigne, la carte) façonne l'établissement de certains cadres de participation et des possibilités même d'accomplir la tâche. D'un autre côté, l'environnement matériel et corporel est à son tour utilisé comme ressource pour l'organisation de l'interaction. Cela est visible par exemple avec des positions corporelles qui montrent une position 'd'élocution', c'est-à-dire que le statut de locuteur en cours est exhibé corporellement, ou d'un regard dans le vide qui démontre une recherche mentale en train de se faire et qui permet au locuteur de garder le tour.

Le cadre du travail en groupe, la tâche

Un deuxième niveau contextuel relève du dispositif pédagogique du travail en groupe autour d'une tâche. Pour atteindre l'objectif fixé par la tâche pédagogique, les élèves sont tenus de ce mettre d'accord en groupe sur un certain nombre de contenus qu'ils présentent ensuite devant un expert, voire devant la classe toute entière. La tâche en tant que cadre donné à un

événement communicatif crée des dynamiques interactionnelles spécifiques, comme par exemple la négociation de contenus par des mouvements de ratification/désaccord entre membres du groupe, comme en témoignent les nombreux désaccords dans le corpus. D'autre part, l'existence d'un objectif commun à atteindre par le biais d'une collaboration fait émerger une dynamique de 'solidarité' entre les participants, ou au contraire de compétition pour le floor (notamment face à un expert). Ces caractéristiques prennent forme dans les moyens discursifs déployés (p.ex. complétion syntaxique, actionnelle) mais aussi par des actions particulières dans ce contexte (expansion discursive et appropriation du floor pour se montrer coresponsable de l'activité). D'ailleurs, la configuration même du travail en groupe en termes d'interaction à participants multiples mais dont le nombre (en général 3) est inférieur aux interactions en classe entière, permet diverses possibilités de cadres de participation, et par là même génère des mouvements d'inclusion/exclusion de certains membres. On observe ainsi des mouvements d'appropriation du floor en tant que participant non-adressé.

Enfin, la tâche à son tour et la manière dont elle est interprétée par les participants donne lieu à des dynamiques participatives particulières (cf. chapitre 7) et par conséquent des pratiques différentes. Les stratégies pour obtenir l'attention d'autrui, et par là l'usage de marqueurs discursif dans ce but, semblent plus productives dans un contexte privilégiant la communication en face-à-face que dans un groupe orienté vers l'activité d'écriture, dont les contributions discursives visent la formulation conjointe d'énoncés, et qui rendent ainsi les complétions syntaxiques et corrections mutuelles plus pertinentes.

Ainsi donc, le cadre du travail en groupe, de par les enjeux sociaux qu'il soulève, et la réinterprétation unique des conditions du travail collaboratif qu'en font les participants formatent les dynamiques interactionnelles qui s'y produisent.

Le contexte institutionnel et socioculturel

Enfin, ces échanges s'ancrent plus largement dans un contexte institutionnel et socioculturel: la classe de langue, dans le contexte éducatif suisse alémanique. L'ancrage dans le contexte scolaire en général se manifeste notamment dans les orientations des participants vers des identités institutionnelles différenciées. En effet, le comportement des élèves traduit une

orientation vers les représentants du corps enseignant (les enseignants, l'assistante) comme étant à la fois des personnes de référence pour la gestion de l'accomplissement de la tâche (p.ex. demandes de clarifications sur les consignes), ayant une expertise dans la langue cible (p.ex. demandes d'aides lexicales) et évaluant les 'performances' (p.ex. exhibition d'une responsabilité partagée face aux contenus présentés qui donne lieu à des expansions discursives et à des tentatives d'appropriation du floor). De même, cette orientation vers le contexte institutionnel se manifeste dans l'orientation vers des objectifs pédagogiques à atteindre, ainsi que leur évaluation (p.ex. caractère correct des énoncés rédigés collectivement, 'répétition' de la présentation à faire par la suite, répartition des tâches en vue de la présentation finale, etc.) et des consignes à respecter (p.ex. s'efforcer de parler en français).

Le contexte institutionnel rend pertinent l'usage de certaines ressources et l'accomplissement d'activités y associées, comme par exemple les supports écrits et les outils pour écrire, et par conséquent les activités de lecture et d'écriture y relatives. La présence même de ces objets matériels et leur manipulation interfère avec l'organisation des activités langagières, comme nous avons pu le constater notamment dans la manière dont l'orientation vers une activité d'écriture collective formate la construction du discours (débit plus lent, format 'phrastique' des tours de parole, etc.). De la même manière, la référence à un élément figurant sur un support graphique (la feuille de consigne, la carte) entraîne parfois la réorganisation de l'accès physique à ce support par les participants, ce qui se traduit sur le plan discursif par exemple par des procédés de maintien du floor pendant que l’environnement physique est réaménagé. Ou encore, la présence d'un outil tel qu'un crayon devient une ressource interactionnelle en tant qu'outil de légitimation de la parole.

Le contexte socioculturel spécifique quant à lui rend pertinent l'usage de différentes langues en classe en-dehors de la langue-cible (le français), notamment le dialecte suisse-alémanique et l'allemand standard. Ces langues sont exploitées par les participants pour l'accomplissement de la tâche, le travail métalinguistique et la régulation du travail collaboratif entre autres, mais également comme ressource interactionnelle (comme p.ex. le choix de la langue dans un désaccord).

Tous ces niveaux (loin d'être exhaustifs) façonnent ainsi les formes de participation en implémentant des enjeux pratiques spécifiques (dynamiques participatives, rôles et identités, objectifs pédagogiques, focus d'attention multiples, etc.) auxquels les participants répondent à travers l'organisation séquentielle des activités langagières et le recours à des ressources particulières à cet effet. Les pratiques interactives témoignent donc d'une adaptation au contexte séquentiel et situationnel qui reflète ainsi la nature éminemment *située* de la compétence d'interaction. Autrement dit, les pratiques interactives que l'on observe, décrit et éventuellement évalue ne nous renseignent pas seulement sur ce que les participants sont capables de faire en L2 à un moment donné du processus d'apprentissage, mais révèlent également des comportements appropriés au contexte institutionnel et des adaptations aux particularités interactionnelles du travail en groupe. Les résultats obtenus dans cette recherche corroborent ainsi la conceptualisation de la compétence – et son développement - comme étant *située*, dont le déploiement est nécessairement articulé à des enjeux pratiques et sociaux (cf. Hall, 1993; Pekarek Doehler, 2005, 2006).

3 Discussion

3.1 La notion de cohérence interactive

La cohérence interactive a été définie en tant qu'articulation d'un tour de parole à l'autre garantissant la continuité à travers les changements de locuteurs. Cette continuité peut se traduire sur plusieurs plans : actionnel (concaténation d'actions et de séquences), thématique et discursive (en termes d'éléments cohésifs notamment). La gestion de cette cohérence interactive étant en jeu lors de chaque changement de locuteurs, la présente recherche s'est focalisée sur des contributions verbales dont l'accomplissement n'est pas projeté par une action antérieure, et donc par une première partie de paire adjacente, qui rendent nécessaire un travail d'établissement d'une cohérence avec le discours antérieur.

Les travaux en analyse conversationnelle ont mis en évidence la nature hautement organisée des interactions verbales, dont le déroulement est géré de manière conjointe entre les participants par des adaptations mutuelles moment après moment. L'organisation des interactions sociales est ainsi éminemment ancrée dans sa temporalité. Chaque action prend son sens à travers son positionnement séquentiel, c'est-à-dire un moment qui se définit par les actions qui ont été effectuée antérieurement, mais aussi par les actions qui peuvent être

anticipées pour la suite. La séquentialité situe donc les actions les unes par rapport aux autres, de manière à la fois prospective, par la projection d'un ensemble de pertinences pour la suite, et rétrospective, en se rapportant aux pertinences qui ont été projetées. Il apparaît ainsi que le lien entre deux tours de parole ne consiste pas seulement en une *articulation* (au sens formel), mais relève d'un *enchaînement*. Cela signifie que ces tours de parole ne sont pas équivalents sur le plan séquentiel, l'un est nécessairement produit après l'autre dans le déroulement temporel de l'interaction.

La gestion de cette dimension séquentielle, sur laquelle repose la cohérence actionnelle, a pu être particulièrement visible dans plusieurs contextes examinés lors des analyses. En effet, nous avons pu observer par exemple des cas d'enchaînement entre deux tours de parole à distance (p.ex. les retours à l'activité principale après une séquence latérale). Dans ce cas, le lien qui les unit ne réside pas dans leur adjacence temporelle – qui constitue la logique d'enchaînement vers laquelle s'orientent les interactants, dans la mesure où l'interaction se déploie tour après tour. Au contraire, la pertinence de cette relation d'adjacence est suspendue et rendue reconnaissable comme telle par le formatage du tour (p.ex. structure elliptique, marqueur discursif). Dans le cas spécifique des reprises après une séquence latérale, l'action effectuée par le tour est rendue intelligible, car se rapportant à une structure organisationnelle plus globale, telle qu'une activité descriptive, un pattern dans lequel l'accomplissement d'un certain type d'actions est pertinent, sans que ne soit spécifié le moment exact de leur production. Un autre exemple de gestion de la dimension séquentielle dans les enchaînements discursifs concerne les cas de réorientation actionnelle que l'on a pu observer dans les désaccords exprimés au moyen d'un *mais* initial ou par la structure [(accord-*mais*-x]. Lors de ces réorientations actionnelles, les participants sont amenés à déjouer la pertinence conditionnelle établie par l'action précédente (une 1ère partie de paire), de façon à faire autre chose en lieu et place de l'accomplissement de la 2nde partie attendue. Alors que le *mais* réalise directement la réorientation actionnelle par la remise en question du bien-fondé de l'action antérieure, le dispositif [(accord-mais-x] quant à lui exhibe de prime abord un alignement actionnel – minimal - avec la 1ère partie de paire adjacente, accomplissant ainsi la pertinence conditionnelle projetée sur ce créneau séquentiel (position de la 2nde partie de paire), avant d'opérer une modification du cours d'action (par l'initiation d'une nouvelle séquence par exemple). Ces exemples mettent ainsi particulièrement en évidence l'orientation des participants vers la séquentialité comme fondement de l'organisation des conduites réciproques et leur enchaînement cohérent. Dans la mesure où les actions entreprises dans ces

différents cas de figure contournent ce principe organisationnel, elles nécessitent un travail interactionnel spécifique pour établir un lien de cohérence (d'un autre ordre) entre le tour de parole produit et le contexte antérieur.

Les analyses ont montré que les participants se servent notamment de certaines ressources linguistiques pour contribuer à l'organisation des actions et leur enchaînement. L'on a ainsi pu observer l'usage de moyens tels que les marqueurs discursifs et les reprises en un endroit spécifique de l'architecture du tour de parole, à savoir la position initiale. Du fait de leur positionnement en un point stratégique d'articulation du tour avec ce qui précède, ces moyens établissent une liaison formelle entre le tour en cours et un tour antérieur (ce qui peut éventuellement traduire une continuité sur le plan thématique également). En plus de cela, les marqueurs discursifs définissent la nature de la relation (temporelle, causale, adversative. etc.) entre eux deux. Ces moyens cohésifs en position initiale du tour semblent particulièrement productif dans des contextes où l'action accomplie ne s'inscrit pas dans le cours d'action attendu (p.ex. une expansion au-delà d'une clôture séquentielle au lieu de bouger vers un nouveau projet communicatif, une désaffiliation au lieu d'une ratification, une réaction différée, l'insertion d'un tiers dans un cours d'action, etc.). Ces ressources linguistiques tendent donc à assurer une continuité au niveau discursif là où il y a discontinuité sur le plan actionnel et de rendre compte du sens des actions entreprises dans ce contexte.

Il s'avère ainsi que la cohérence entre deux tours de parole n'est pas donnée à priori (p.ex. par le seul positionnement séquentiel ou par la seule présence d'un marqueur de cohésion), mais qu'elle suppose un 'travail interactionnel' qui l'établisse, en mettant en œuvre des procédures par lesquelles les participants rendent intelligibles ce qu'ils sont en train de faire et la manière dont ce qu'ils font se rapporte aux conduites d'autrui. En ce sens, la *gestion* de cette cohérence interactive relève d'une compétence d'interaction. Cette gestion est accomplie aux moyens de procédures systématiques, c'est-à-dire des procédés identiques dans des contextes séquentiels similaires (cf. pt. 2.1 supra pour la liste des méthodes identifiées). Ces méthodes combinent à la fois des ressources langagières (p.ex. marqueurs discursifs, reprises) et séquentielles (p.ex. placement d'un élément à un endroit spécifique du tour, retardement ou anticipation de la prise de tour), mais également prosodiques (p.ex. augmentation du volume de voix ou allongement syllabique) et gestuelles/corporelles (p.ex. direction du regard, position corporelle, pointage). La nature systématique des procédures est à la source même de l'accomplissement conjoint des cours d'action. En effet, les 'méthodes', au sens

ethnométhodologique (cf. Garfinkel, 1967), constituent un répertoire de procédures que les participants partagent, qui leur permet à la fois de rendre leur actions intelligibles pour autrui de même que de reconnaître celles des autres. La mise en œuvre de ces méthodes est précisément ce qui rend possible la coordination des conduites réciproques. Ces méthodes constituent ainsi les ressources grâce auxquelles les interactants, ici les élèves, peuvent participer aux activités discursives, et notamment gérer le transfert de la parole d'un participant à un autre dans le cas qui nous occupe.

Dans le cadre d'interactions se déroulant en une L2, ces méthodes constituent aussi des moyens que les locuteurs sont amenés à développer. La compétence d'interaction est ainsi à la fois *ressource* pour l'action et *objet* d'apprentissage (Kasper, 2006). Les analyses montrent la mise en œuvre de moyens relativement uniformes pour gérer la cohérence interactive dans divers contextes actionnels: on trouve essentiellement l'usage des marqueurs discursifs *et, mais*, ainsi que des formes de reprise, tous placés systématiquement en position initiale du tour (cf. pt. 1 supra). La mise en œuvre de cet éventail limité de moyens permet aux participants pourtant d'accomplir des actions assez différentes au sein de contextes séquentiels variés – des actions qui restent cependant elles aussi relativement limitées (p.ex. pour ce qui concerne le désaccord, on observe une absence de désaccord à distance ou encore un éventail fonctionnel restreint pour le dispositif [(accord)-mais-x]). Ces moyens apparaissent ainsi comme des moyens alternatifs – ou éventuellement émergeants – permettant aux apprenants d'agir discursivement au sein d'interactions sociales (cf. Cekaite, 2007; Pallotti, 1996) sous certaines conditions (c'est-à-dire en accomplissant certaines actions seulement), en attendant le développement de moyens plus diversifiés qui leur permettra d'élargir leur rayon d'action. Bien plus qu'un rôle palliatif, ces moyens alternatifs par lesquels les apprenants enchaînent sur le discours d'autrui revêtent une importance capitale. Si l'on conçoit le développement des compétences langagières comme émergeant de la participation répétée à des activités sociales (cf. p.ex. Hall, 1993; 1995), alors ces moyens alternatifs constituent un tremplin au processus de développement de la L2, du fait des opportunités de participation concrètes qu'ils offrent.

3.2 Un dispositif méthodologique pour observer l'apprentissage?

La problématique de l'apprentissage des L2 a été abordée dans la présente recherche par le biais de l'analyse conversationnelle d'origine ethnométhodologique. L'adoption d'une telle démarche analytique se fonde sur une conception des processus acquisitionnels comme étant foncièrement ancrés dans l'action sociale. Ainsi, la présente étude n'a pas cherché à déterminer si oui ou non ces apprenants du français L2 'ont appris' des éléments de la langue-cible. S'inscrivant dans une vision praxéologique de l'apprentissage des L2, et de l'usage du langage en général, la présente recherche s'est concentrée sur ce que *font* les apprenants, plutôt que sur ce qu'ils *ont acquis*, ou sont en train d'acquérir; l'objectif étant dès lors de décrire des façons d'agir discursivement (i.e. 'méthodes') au sein d'activités sociales.

Ainsi, notre démarche analytique a privilégié l'observation du déploiement de savoirs de nature procédurale plutôt que l'élaboration de savoirs linguistiques à proprement parler. Ce faisant, nous avons cherché à saisir les mécanismes interactionnels à l'œuvre lorsqu'il n'y a pas une attention particulière des participants vers un objectif d'apprentissage de la langue-cible ou de travail sur les formes et structures qui sont habituellement privilégiés dans la recherche sur l'apprentissage des L2. En focalisant sur des moments d'interaction qui ne sont pas nécessairement orientés vers la langue, cette recherche s'est efforcée d'explorer l'apprentissage dans sa dimension sociale, c'est-à-dire un apprentissage ancré dans l'usage répété du langage à toutes fins pratiques.

La présente recherche s'est donc concentrée sur la description de la compétence d'interaction d'apprenants du français L2 *à un moment donné du processus d'apprentissage*, lequel s'étend sur plusieurs années d'enseignement-apprentissage de la langue-cible à l'école. En raison du dispositif méthodologique, la présente recherche ne s'est pas posée pour tâche de se prononcer sur la manière dont cette compétence s'est développée pour en arriver à ce que l'on observe à ce moment X ou la manière dont elle continuera à se développer par la suite (au-delà de ce moment X). Un tel objectif nécessiterait un dispositif méthodologique adéquat de type longitudinal, où un – ou plusieurs – participant est suivi de manière régulière sur une certaine durée (cf. p.ex. Cekaite, 2007; Hellermann, 2008) ou pseudo-longitudinal par la comparaison entre des groupes d'apprenants de niveaux différents (cf. Fasel et al. 2008, 2009; Pekarek Doehler & Pochon-Berger, à paraître). Bien que le recueil d'une partie du corpus se soit échelonné sur l'année scolaire, le recueil en soi n'a pas été effectué dans la perspective d'une étude longitudinale et ne permet pas une analyse systématique en ce sens: les travaux en

groupes n'ont pas été enregistrés à intervalles réguliers, les conditions du travail en groupe n'ont pas été identiques d'une fois à l'autre (configuration des groupes, dispositif de la tâche, etc.) ce qui rend la comparaison des pratiques difficiles car pouvant différer en fonction d'une multitude de paramètres (cf. chapitre 7). Ainsi, notre dispositif méthodologique ne semble pas très adapté à l'étude des traces d'apprentissage en termes de changements observables dans la façon de participer à travers le temps. Cependant, est-il possible d'envisager un lien entre les pratiques décrites et l'apprentissage d'une L2?

L'examen de pratiques que l'on a qualifiées de *prises d'initiatives interactionnelles* (cf. van Lier, 1988, 2008) peut ouvrir une piste intéressante. Dans le cadre de ces initiatives, le participant en fait plus que 'demandé' par la situation: il se crée, de sa propre initiative, une opportunité pour participer davantage à l'interaction et sous des formes inhabituelles dans le contexte de la classe. Ces moments illustrent ce que van Lier appelle *contingent interaction.* Celle-ci est définie par van Lier comme "ways of displaying attentiveness to other turns" (van Lier 1992: 91). Elle signifie donc que les tours de parole s'enchaînent les uns après les autres de manière séquentiellement pertinente, cohérente et imprévisible. Les participants produisent alors des tours de parole en tenant compte du discours qui précède, le prolongeant, le modifiant, prenant position à son égard, etc. Alors que la *contingency* est à la base du déroulement d'une conversation ordinaire, cela n'est pas nécessairement vrai pour les interactions en classe. En effet, en classe l'on peut tout à fait trouver des contributions ne répondant pas au contexte antérieur, comme si elles étaient déconnectées les unes des autres, suivant un script qui ne laisse que très peu de place à l'improvisation et la spontaneité (cf. van Lier, 1992, 1996 pour des exemples d'interaction non-contingente tels que le format IRE, les répétitions en choeur, etc.). Selon van Lier (1996), l'interaction contingente constitue un lieu de développement potentiel pour l'apprenant, dans la mesure où il est amené à gérer l'imprévisible (tant au niveau de la forme, du contenu que des cours d'action), et cela de manière autonome et créative.

Le fait que les apprenants observés mettent en œuvre des moyens de gérer leur propre participation est significatif dans un contexte où la participation est largement gérée par autrui et prisonnière des routines interactionnelles. Ces prises d'initiatives constituent en somme des occasions interactionnelles où l'apprenant développe de nouveaux moyens d'agir et par là même élargit ses possibilités d'action pour le futur. Ces prises de tour auto-initiées témoignent ainsi d'une *participation accrue* dans l'interaction, en termes à la fois d'augmentation des

occasions d'interagir avec autrui et de diversification des pratiques (types d'actions accomplies, les ressources mobilisées, etc.), laquelle incarne un processus d'apprentissage (cf. Hall, 1993, 1995; Hellermann, 2008; Young & Miller, 2004).

3.3 Considérations méthodologiques sur les données

Sur le plan méthodologique, une difficulté majeure de la présente recherche a été la constitution de collections de cas et leurs régularités internes. En effet, les trois collections comportent un nombre relativement restreint d'occurrences en termes d'actions similaires, des collections qui à leur tour se subdivisent en différents sous-groupes relatifs aux procédures déployées: par exemple, si l'on prend la collection concernant les expansions discursives, nous avons 5 cas d'expansion immédiate sur un tour potentiellement complet (dont 4 par une hétéro-reprise et 1 par incrément) ou encore 8 cas d'enchaînement à distance sur le tour précédant une séquence latérale.

Cette limite quantitative des collections de cas (et leur sous-catégories) a posé des problèmes analytiques. Le nombre restreint a rendu difficile de dégager avec certitude ce qui relève de régularités dans l'organisation séquentielle des activités sociales et ce qui découle d'une adaptation au contexte local, comme cela a été le cas par exemple avec les enchaînements contrastifs au moyen d'une répétition interrogative ou d'un *format tying* (cf. chapitre 10). D'autre part, les analyses ont parfois suggéré des différences entre participants d'habitudes d'utilisation de certaines ressources (linguistiques ou autre), soit des idiosyncrasies. Mais cette particularité individuelle, qui pourraient indiquer des compétences distinctes entre les apprenants, ne peuvent être affirmées avec certitude en raison du nombre restreint d'occurrences.

Dans la démarche de l'analyse conversationnelle – dont l'objectif est l'identification de pratiques récurrentes, le chercheur privilégie la description de phénomènes émanant de collections plus étendues. Cependant, au-delà des retombées méthodologiques que la limitation des collections suppose, cette particularité constitue un résultat en soi. En effet, d'une part, l'hétérogénéité des pratiques recensées (diverses activités, diverses procédures – éventuellement transversales, peu d'occurrences pour chaque cas de figure) reflète la diversité des formes de participation et des activités langagières qui coexistent dans les travaux en groupes en classe de langue. Les échanges se déroulant dans le cadre d'un travail en groupe donnent lieu à une multitude de 'micro-contextes' d'interaction (cf. Walsh, 2006), qui

découlent de paramètres divers (consignes de la tâche, interprétation de celles-ci par les participants, constellations d'individus dans les groupes, etc., cf. chapitre 7). Les circonstances interactionnelles n'étant pas les mêmes entre les groupes, les pratiques qu'on y observe s'avèrent également distinctes, et par là même difficiles à comparer et à confronter. D'autre part, le nombre restreint d'occurrences signifie également la rareté des initiatives interactionnelles dont ces apprenants intermédiaires font preuve. Il est difficile de dire si cette rareté est due au fait que la compétence d'interaction des participants n'est pas assez développée pour ce faire (c'est-à-dire qu'ils n'en ont pas les moyens), ou si le contexte communicatif n'en crée pas le besoin. Toutefois, ce qu'on peut observer, c'est globalement une marge de manœuvre restreinte dans la gestion de l'interaction par les participants dans le contexte de la classe. Il serait intéressant de voir l'image qui se présente pour d'autres groupes d'apprenants (ou non-apprenants) dans un contexte semblable. Ainsi qu'il l'a été mentionné au point 3.2 ci-dessus, le fait même qu'il y ait de telles initiatives dans un contexte où elles sont globalement absentes, pourrait constituer l'indice de pratiques émergentes, témoignant d'un développement de la compétence d'interaction.

En ce qui concerne toujours la constitution des collections, notons encore que la présente recherche s'est concentrée sur les productions verbales. Ce choix offre très certainement une vision réductrice de la gestion de la cohérence sur le plan actionnel. En effet, un comportement non-verbal peut tout à fait enchaîner sur un tour de parole (p.ex. un désaccord manifesté par un hochement de tête), tout comme une production discursive peut réagir à un comportement non-verbal (p.ex. écrire un énoncé puis énoncer un commentaire à ce propos). Ces comportements non-verbaux constituent des actions à part entière et interviennent dans l'organisation de l'interaction. Sans nier l'importance de l'imbrication de ces actions non-verbales dans la construction de la parole-en-interaction, l'enjeux de cette recherche a été cependant de décrire la manière dont les participants construisent ensemble un 'tissu discursif' en L2. Par conséquent, la notion même de 'participation' a été envisagée dans cette recherche dans sa manifestation discursive. Pour le contexte de la classe, cette sélectivité pose problème du fait qu'il y a un nombre élevé de participants, mais très peu qui s'expriment vraiment en langue-cible. En effet, les pratiques décrites concernent un nombre réduit d'individus sur l'ensemble des participants enregistrés (i.e. surtout Serife, Anila, Lorena, Michelle, Nadine, Thomas, Peter): il s'agit de participants qui se manifestent verbalement en L2 plus que les

autres, alors que les autres restent plus discrets, voire même silencieux, ou alors s'expriment essentiellement en L1. Il est difficile d'en donner les raisons, qui peuvent être nombreuses, pouvant relever de niveaux de compétences distincts mais également de paramètres plus contextuels. Le fait de rester silencieux ne signifie pas que l'élève n'est pas un participant à part entière de l'échange et qu'il n'apprend pas. Ainsi, l'observation de façons de participer aux échanges de manière non-verbale mériterait également que l'on s'y intéresse, mais constituerait toutefois un nouveau programme de recherche.

En dernier lieu, l'analyse de la gestion de la cohérence interactive dans des prises de tours auto-initiées a fait émerger parfois la difficulté d'identifier et de délimiter les unités sur lesquelles opère l'action accomplie à travers l'enchaînement discursif. Cette difficulté s'est particulièrement manifestée lors de l'analyse des expansions discursives. En effet, ces expansions semblent opérer à la fois au niveau de la continuation d'un tour de parole, d'une séquence (p.ex. descriptive), voire d'un épisode thématique plus généralement (lié à l'agenda de la tâche). L'enchaînement concerne-t-il alors deux tours de parole? Deux bribes appartenant à un même tour de parole ? Deux parties d'une même 'séquence'? Cette difficulté analytique reflète la particularité des interactions dans le cadre d'un travail en groupe en L2. Dans ce cadre, la dynamique interactionnelle de groupe rend propice la construction collective d'énoncés, matérialisant l'engagement mutuel des participants dans une entreprise commune. De plus, le fait que ces échanges se déroulent en L2 donne lieu à beaucoup d'interruptions liées notamment à la gestion de difficultés linguistiques, lesquelles génèrent de nombreuses séquences latérales de négociation d'une forme ou des corrections. Le discours qui en résulte est ainsi souvent segmenté, se présentant comme une succession de bribes d'un même projet communicatif. Par conséquent, le terme de 'projet communicatif' a généralement été adopté pour contourner ce problème définitoire, sans toutefois le résoudre.

4 Implications et perspectives futures

La présente recherche s'est consacrée à la description des procédures par lesquelles des apprenants du français L2 enchaînent sur le discours d'autrui dans l'interaction. Ce faisant, elle a contribué à enrichir les conceptualisations actuelles sur la notion de compétence en langues, et plus spécifiquement de compétence d'interaction. L'analyse séquentielle et multimodale des pratiques des participants au sein d'activités communicatives concrètes en classe a permis de

penser la compétence en langues comme dépassant l'application d'un savoir linguistique préexistant à un contexte donné, mais comme une compétence se déployant par un usage praxéologique du langage, c'est-à-dire un usage des ressources langagières (linguistiques mais aussi prosodiques, gestuelles/corporelles) lié à des enjeux pratiques et façonné par les circonstances contextuelles dans lequel il se situe. En ce sens, l'étiquette 'interaction' ne consiste pas juste en la désignation d'un lieu où cette compétence se déploie (i.e. un dialogue), mais concentre en elle la pertinence d'une adaptation constante à l'agir des autres et au contexte plus général qui est rendu visible dans les pratiques mêmes des participants. Il apparaît ainsi que la compétence d'interaction mobilise à la fois des savoirs de nature linguistique, sociale, et actionnelle (au sens de séquentialité des actions). Cette dernière dimension fait d'ailleurs défaut dans le CECR par exemple, qui, bien que prenant en compte l'interaction comme activité communicative (parmi d'autres), n'intègre pas la dimension séquentielle dans les descripteurs qui y sont proposés. L'identification de méthodes que déploient ces apprenants pour construire conjointement des cours d'action permet de répondre à cette lacune.

Les résultats alimentent en outre une description empiriquement fondée de la compétence d'interaction de locuteurs de L2 laquelle fait l'objet de développements récents dans le cadre de CA-SLA (cf. le volume édité par Hall, Hellermann & Pekarek Doehler, à paraître). Comprendre la manière dont se présente la compétence d'interaction pour un groupe d'apprenants donné constitue une étape importante dans la compréhension du processus développemental plus généralement. En effet, si la compétence d'interaction est définie comme un ensemble de méthodes, alors l'observation d'un développement dans le temps devrait se fonder sur la comparaison de contextes séquentiels similaires à travers le temps qui permettent de mettre en évidence des changements dans la manière d'organiser ces mêmes activités (cf. Pekarek Doehler, 2010, Hellermann, 2008). Ainsi donc, la présente recherche offre un réservoir d'informations concernant des méthodes que déploient les apprenants intermédiaires de français L2 dans le contexte du travail en groupe pouvant servir de point de repères pour des comparaisons ultérieures avec d'autres groupes d'apprenants.

S'étant attachée à décrire les mécanismes interactionnels à l'œuvre dans les travaux en groupes, la présente recherche entend par là également apporter une contribution aux descriptions existantes sur les interactions en classe. La compréhension des processus

communicatifs en classe de langue, et spécifiquement dans le cadre de tâches pédagogiques, s'avère élémentaire dans la perspective d'une optimisation des dispositifs d'enseignement-apprentissage des langues. Deux réflexions peuvent être formulées à partir des micro-analyses effectuées dans cette recherche.

La première concerne les conditions communicatives propices à la prise d'initiatives interactionnelles de la part des élèves. Le travail en groupe rend possible de telles initiatives interactionnelles dans la mesure où les possibilités de participation ne sont pas hétéro-gérées par l'enseignant, mais se trouvent sous la responsabilité des élèves eux-mêmes. Toutefois, la mise en place d'un tel espace interactionnel ne garantit pas que ces initiatives soient effectivement prises par les élèves. En effet, l'on constate que certains groupes, voire certains individus au sein des groupes, s'engagent de manière minimale dans l'interaction. Dans la mesure où ces initiatives interactionnelles semblent répondre à des besoins communicatifs localement définis par les participants, il s'avère difficile de donner des pistes d'optimisation des conditions d'interaction pour les travaux en groupes. Une observation très générale peut toutefois être rappelée: les interactions entre les groupes d'élèves avec un expert (l'enseignant ou l'assistant) se sont révelées particulièrement riches sur le plan interactionnel. D'une part, les élèves semblent investir des efforts supplémentaires pour s'exprimer autant que possible en L2 face à l'expert, malgré leurs éventuelles difficultés langagières. D'autre part, l'on observe davantage de compétition pour la parole entre les élèves, comme s'ils essayaient d'obtenir les faveurs de l'expert. Ces deux faits sont à mettre en lien avec la figure d'autorité institutionnelle incarnée par l'expert vers laquelle s'orientent les élèves et notamment son rôle d'évaluateur de leurs compétences disciplinaires. Cependant, une configuration participative regroupant un petit groupe d'élève face à un expert pourrait constituer un terrain à explorer.

Deuxièmement, l'analyse détaillée des travaux en groupes a mis en évidence la nature complexe de la gestion conjointe de l'accomplissement d'une tâche: les participants sont amenés à négocier et se mettre d'accord sur des contenus et des formulations, coordonner leurs conduites discursives, régler des problèmes de compréhension (de la tâche, des objets linguistiques, etc.), gérer l'avancement dans la tâche (distribution de responsabilités, poursuite d'un agenda), etc. Notre analyse invite ainsi à dépasser une conception de la tâche comme simple 'performance élicitée' et prendre en considération les enjeux véritablement interactionnels inhérents à l'accomplissement de cette tâche. Une telle reconnaissance de la dimension interactionnelle de tout travail en groupe, et plus généralement de la nature située

des compétences, a pour conséquence notamment de réfléchir à la manière dont les 'performances' des apprenants sont évaluées. En effet, si les moyens langagiers que les apprenants développent sont le reflet des situations concrètes dans lesquelles ils sont amenés à les déployer, leur évaluation en-dehors de ces mêmes activités perd de sa validité (Nussbaum & Unamuno, 2006). Ainsi, la situation dans laquelle est évalué une compétence (par exemple un examen oral en face-à-face avec l'expert) ne documente que la manière dont l'élève se comporte dans cette situation particulière et l'interprète. Le défi pour l'évaluation consiste dès lors à penser des moyens d'évaluation qui tiennent compte de la nature contextuellement adaptée des pratiques rendues observables aux yeux de l'évaluateur; c'est-à-dire une pratique "écologique" de l'évaluation comme le suggère Pekarek Doehler (2009). Dans notre corpus, les évaluations portent toutes sur une prestation finale des élèves devant la classe sous la forme d'une récitation ou par une mise en scène devant l'expert seul (cf. le jeu de rôles avec l'assistante dans Tschu-TG3). Les procédures de gestion de la tâche et de l'interaction – dans lesquelles l'on a pu observer le déploiement de la compétence d'interaction – échappent dès lors complètement à la pratique évaluative puisque seuls sont évalués des produits linguistiques décontextualisés. La nécessité se pose alors pour la recherche future de réfléchir 1) à la manière dont le processus d'accomplissement même de la tâche peut être rendu accessible à l'évaluateur et 2) sur les pratiques constitutives de ce processus pouvant servir de points de repères à l'évaluation.

En somme, la présente recherche s'est intéressée à l’identification de méthodes de gestion de la cohérence interactive sur la base de données provenant de travaux en groupes en classe de français L2. L'identification de ces méthodes a offert un éclairage sur l'état de la compétence d'interaction de ces participants. Par là même, elle a contribué à enrichir les conceptualisations actuelles de la compétence d'interaction en L2, en s'efforçant d'en décrire des manifestations concrètes, empiriquement documentables. D'autre part, les analyses ont mis en évidence la complexité des interactions se déroulant dans le contexte du travail en groupe, les multiples niveaux contextuels qui sont incarnés dans les pratiques des participants, leur conférant une dimension située. Cette nature située des pratiques a des retombées indéniables pour le domaine de l'enseignement-apprentissage.

Bibliographie

Anscombre, J.C. et Ducrpt, O. (1977). Deux *mais* en français? *Lingua*, 43: 23-40.

Antaki, C. (1994). *Explaining and arguing: the social organization of accounts*. London: Sage Publications.

Arditty, J. (1987). Reprises (répétitions & reformulations): le jeu des formes et ddes fonctions. *Encrages*, 18: 45-68.

Atkinson, J.M. & Drew, P. (1979). *Order in court: the organization of verbal interaction in judicial settings*. London: Macmillan.

Auer, P. (2005). Projection in interaction and projection in grammar. *Text*, 25(1): 7-36.

Auer, P. (2007). Why are increments such elusive objects? an afterthought, *Pragmatics*, 17 (4): 647-658.

Bange, P. (1992). A propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles). *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère (AILE)*, 1: 53-85.

Bannink, A. (2002). Negotiating the paradoxes of spontaneous talk in advanced L2 classes. In Kramsch, C. (ed.), *Language acquisition and language socialization. Ecological perspectives*. London/New York: Continuum. 266-288.

Bardovi-Harlig, K. & Hartford, B.S. (1991), Saying "no": native and nonnative rejections in English. In Bouton, L.F. & Kachru, Y. (eds.), *Pragmatics and language learning (vol.2)*. Urbana-Champaign: University of Illinois, Division of English as an International Language. 41-57.

Bardovi-Harlig, K. & Salsburry, T. (2004). The organization of turns in the disagreements of L2 learners: a longitudinal perspective. In Boxer, D. & Cohen, A.D. (eds.), *Studying speaking to inform second language learner*. Clevedon: Multilingual Matters. 199-227.

Bartning, I. & Schlyter, S. (2004). Itinéraires acquisitionnels et stades de développement en français L2. *Journal of French Language Studies*, 14 (3): 257-280.

Berger, E. (2008). La reprise comme ressource interactionnelle en langue seconde. TRANEL (Travaux Neuchâtelois de Linguistique), 48: 43-61.

Berthoud, A.-C. & Mondada, L. (1991). Stratégies et marques d'introduction et de réintroduction d'un objet dans la conversation. *Bulletin du CILA [VALS-ASLA]*, 54: 159-179.

Berthoud, A.-C. & Mondada, L. (1992). Entrer en matière dans l'interaction verbale: acquisition et co-construction du topic en L2. *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère (AILE)*, 1: 107-142.

Berthoud, A.-C. & Mondada, L. (1993). Traitement du topic: aspects théoriques et acquisitionnels. *Bulletin VALS-ASLA*, 57: 123-136.

Berthoud, A.-C. & Mondada, L. (1995), Modes d'introduction et de négociation du topic dans l'interaction verbale. In Véronique, D. & Vion, R. (éds.), *Modèles de l'interaction verbale*. Aix-en-Provence: Publications de l'Université de Provence. 277-301.

Bezemer, J. (2008). Displaying orientation in the classroom: students' multimodal responses to the teacher instructions. *Linguistics and Education*, 19: 166-178.

Bigot, V. (1996). Converser en classe de langue: mythe ou réalité? *Les Carnets du Cediscor*, 4: 33-46.

Bilmes, J. (1988). The concept of preference in conversation analysis. *Language in Society*, 17: 161-181.

Blanche-Benveniste, C. (2000). Approches de la langue parlée en français. Gap: Editions Ophrys.

Block, D. (2003). *The social turn in second language acquisition*. Washington D.C.: Georgetown Univeristy Press.

Bouchard, R. & Parpette, Ch. (2008). Fls, compétence scolaire et élaboration de ressources didactiques et spécifiques. In Durand, J., Habert, B. & Laks, B. (éds.). Congrès Mondial de Linguistique Française – CMLF'08. Paris: Institut de Linguistique Française. 397-411.

Breen, M.P. (2009 [1987]). Learner contribution to task design. In Van den Branden, K., Bygate, M. & Norris, J.M. (eds.), *Task-based language teaching. A reader*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. 333-356.

Bronckart, J.-P. & Dolz, J. (1999). La notion de compétence: quelle pertinence pour l'étude de l'apprentissage des actions langagières? *Raisons Educatives*, 1999 (1-2): 27-44.

Brooks, F.B. & Donato, R. (1994). Vygotskyan approaches to understanding foreign language learner discourse during communicative tasks. *Hispania*, 77: 262-274.

Brouwer, C.E. (2004). Doing pronunciation : a specific type of repair sequence. In Gardner, R. & Wagner, J. (eds.), *Second language conversations*. London: Continuum. 93-113.

Brouwer, C.E. (2008). Ways to apply CA to second language use and acquisition: six – maybe seven. Conférence plénière, *International conference – Learning 08 (Methodologies and practices for*

approaching learning as a social phenomenon inside and outside of school). Luxembourg, 10-12 décembre 2008.

Brouwer, C.E., Rasmussen, G. & Wagner, J. (2004). Embedded corrections in second language talk. In Gardner, R. & Wagner, J. (eds.), *Second language conversations*. London: Continuum. 75-92.

Brouwer, C.E. & Wagner, J. (2004). Developmental issues in second language conversation. *Journal of Applied Linguistics*, 1 (1): 29-47.

Brown, P. & Levinson, S.C. (1978). *Politeness. Some universals in language usage*. Cambridge University Press.

Bruxelles, S., Ducrot, O., Fouquier, E., Gouazé, J., dos Reis Nunes, G. & Rémis, A. (1980). Mais occupe-toi d'Amélie. Ducrot, O. (dir.), Les mots du discours. Paris: Minuit. 93-130.

Bulea, E. & Bronckart, J.-P. (2006), La saisie des compétences dans l'interprétation de l'activité de travail. *Bulletin VALS-ASLA*, 84: 143-171.

Button, G. & Casey, N. (1984). Generating topic: the use of topic initial elicitors. In Atkinson, J.M. & Heritage, J. (eds.), *Structure of social action: studies in conversation analysis.* Cambridge: Cambridge University Press. 167-190.

Button, G. & Casey, N. (1985). Topic nomination and topic pursuit. *Human Studies*, 8: 3-55.

Cadiot, A., Chevalier, J.-P., Delesalle, S., Claudine, G., Martinez, C. & Zedda, P. (1979), 'Oui mais, non mais' ou il y a dialogue et dialogue. *Langue française*, 42: 94-102.

Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. In Richards, J.C. & Schmidt, R. (eds.), *Language and communication*. New York: Longman. 2-27.

Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1 (1): 1-47.

Carroll, D. (2000). Precision timing in novice-to-novice L2 conversations. *Issues in Applied Linguistics*, 11 (1): 67-110.

Carroll, D. (2004). Restarts in novice turn beginnings: disfluencies or interactional achievements? In Gardner, R. & Wagner, J. (eds.), *Second language conversations*. London / New York: Continuum. 201-219.

Carroll, D. (2008). Embracing the body in second language interaction and learning. Conférence plénière, *International conference – Learning 08 (Methodologies and practices for approaching learning as a social phenomenon inside and outside of school). Luxembourg, 10-12 décembre 2008.*

Caroll, M. & Lambert, M. (2003). Information structure in narratives and the role of grammaticised knowledge. A study of adult French and German learners of English. In Dimroth, Ch. & Starren, M. (eds.), *Information structure and the dynamics of language acquisition*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. 267-286.

Cashman, H. (2005), Aggravation and disagreement: a case study of a bilingual, cross-sex dispute in a Phoenix classroom. *Southwest Journal of Linguistics*, 24:1-2.

Castellotti, V. (2002). Qui a peur de la notion de compétence? *Notions en questions*, 6: 9-18.

Cekaite, A. (2007). A child's development of interactional competence in a Swedish L2 classroom. *The Modern Language Journal*, 91 (1): 45-62.

Cekaite, A. (2008). Soliciting teacher attention in an L2 classroom: affect displays, clasrroom artefacts, and embodied action. *Applied Linguistics*, 30/0, Advanced access published February 14, 2008.

Cekaite, A. & Aronsson, K. (2004). Repetition and joking in children's second language conversations: playful recyclings in an immersion classroom. *Discourse Studies*, 6 (3): 373-392.

Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge: MIT Press.

Cicurel, F. (1990). Eléments d'un rituel communicatif dans les situations d'enseignement. In Dabène, L., Cicurel, F., Lauga-Hamid, M.C. & Foerster, C. (éds.), *Variations et rituels en classe de langue*. Paris: Editions Hatier-Credif.

Cicurel, F. (1993). Marques et traces de la position de l'autre dans les discours d'enseignement des langues. Carnets du Cediscor, 2: 93-104.

Cicurel, F. (2002). La classe de langue. Un lieu ordinaire, une interaction complexe. *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère (AILE), 16.* 145-163. Disponible: http://aile.revues.org/document801.html. (14.12.2005)

Coates, J. (1994). No gap, no overlap : turn-taking patterns in the talk of women friends. In Graddoc,D., Maybin, J. & Stierer, B. (eds.), *Researching language and literacy in social context*. Clevedon : Open University, Multilingual Matters. 177-192.

Coates, J. (1995). The negotiation of coherence in face-to-face interaction. Some examples from the extreme bounds. In Gernsbacher, M.A. & Givón, T. (eds.), *Coherence in spontaneous text*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. 41-58.

Coates, J. (1997). The construction of collaborative floor in women's friendly talk. In Givón, T. (ed.), *Conversation: cognitive, communicative and social perspectives*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. 55-89.

Cook, V. (ed.) (2002). *Portraits of the L2 user*. Clevedon: Multilingual Matters.

Conseil de l'Europe (2001). Cadre européen commun de référence pour les langues.Apprendre, enseigner, évaluer. Paris: Editions Didier. Document téléchargé en pdf sur le site du Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf

Corsaro, W.A. & Maynard, D. (1996). Format tying in discussion and argumentation among Italian and American children. In Slobin, D.I., Gerhardt, J., Kyratzis, A. & Guo, J. (eds.), *Social interaction, social context, and language: Essays in honor of Susan Ervin-Tripp*. Mahwah/NJ: Lawrence Erlbaum. 157-174.

Corsaro, W.A. & Rizzo, T. (1990). Disputes and conflict resolution among nursery school children in the U.S. and Italy. In Grimshaw, A. (ed.), *Conflict talk*. Cambridge University Press. 21-66.

Cots, J.M. & Nussbaum, L. (2008). Communicative competence and institutional affiliation: interactional processes of identity construction by immigrant students in Catalonia. *International Journal of Multilingualism*, 5 (1): 17-40.

Coughlan, P. & Duff, P. (1994). Same taks, different activities: analysis of SLA task from an Activity Theory perspective. In Lantolf, J.P. & Appel, G. (eds.), *Vygotskian approaches to second language research*. Norwood. Ablex Publishing Corporation. 173-193.

Coulter, J. (1990). Elementary properties of argument sequences. In Psathas, G. (ed.), *Interaction competence*. New York: University Press. 181-203.

Couper-Kuhlen, E. & Selting, M. (2001). Introducing interactional linguistics. In Selting, M. & Couper-Kuhlen, E. (eds.), *Studies in interactional linguistics*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. 1-22.

Couper-Kuhlen, E. & T. Ono (2007).'Incrementing' in conversation. A comparison of practices in English, German and Japanese. *Pragmatic*, 17 (4): 513-553.

Crookes, G. & Gass, S. (1993). Introduction. In Crookes, G. & Gass, S. (eds.), *Task and language learning. Integrating theory and practice*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd. 1-7.

Curry, M.J. (2008). A "head start and a credit". Analyzing cultural capital in the basic writing/ESOL classroom. In Albright, J. & Luke, A. (eds.), *Pierre Bourdieu and literacy education*. New York / London: Routledge. 279-298.

Dausendschön-Gay, U. (2003). Producing and learning to produce utterances in social interaction. In Foster-Cohen, S. & Pekarek Doehler, S. (eds.), EUROSLA Yearbook 3, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. 207-228.

Dausendschön-Gay, U. & Krafft, U. (2009). Preparing next actions in routine activities. *Discourse Processes*, 46 (2): 247-268.

De Pietro, J.-F., Matthey, M. & Py, B. (1989). Acquisition et contrat didactique: les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue. In Weil, D. & Fugier, H. (éds.), *Actes du 3e colloque régional de linguistique*. Strasbourg: Université des sciences humaines et Université Louis Pasteur. 99-124.

De Stefani, E. (2005), La suspension du geste comme ressource interactionnelle. *Proceedings of the Interacting Bodies Conference*, Lyon, 15-19.6.2005.

De Stefani, E. & Horlacher, A.-S. (2008). Topical and sequential backlinking in a French radio phone-in program: turn shapes and sequential placements. *Pragmatics*, 18 (3): 381-406.

De Stefani, E. & Mondada, L. (2007). L'organizzazione multimodale e interazionale dell'orientamento spaziale in movimento. *Bulletin VALS-ASLA*, 85: 131-159.

Duff, P. (1995). An ethnography of communication in immersion classrooms in Hungary. *TESOL Quarterly*, 29: 505-537.

Duff, P. (2000). Repetition in foreign language classroom interaction. In Hall, J.K. & Verplaetse, L.S. (eds.), *The development of second and foreign language learning through classroom interaction*. Mahwah/NJ: Lawrence Erlbaum. 109-139.

Duff, P. & Kobayashi, M. (sous presse). The intersection of social, cognitive, and cultural processes in language learning: a second language socialization approach. In Batstone, R. (ed.), *Sociocognition in SLA*.

Eisenberg, A.R. & Garvey, C. (1981). Children's use of verbal strategies in resolving conflicts. *Discourse processes*, 4: 149-170.

Ellis, R. (1990). *Instructed second language acquisition*. Oxford: Blackwell Publishers.

Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Faraco, M. (2002). Répétition, acquisition et gestion de l'interaction sociale en classe de L2. *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère (AILE)*, 16. Version électronique, disponible sous: http://aile.revues.org.

Fasel Lauzon, V. (2008). The collaborative elaboration of explanations in the second language classroom, Communication orale, *15ème congrès international de AILA (Association Internationale de Linguistique Appliquée)*, Essen/Allemagne, 23-29 août 2008.

Fasel Lauzon, V. (2009). *L'explication dans les interactions en classe de langue: organization des sequences, mobilization de resources, opportunités d'apprentissage*. Thèse de doctorat non publiée, Université de Neuchâtel.

Fasel Lauzon, V., Pekarek Doehler, S. & Pochon-Berger, E. (2009). Identification et observabilité de la compétence d'interaction: le désaccord comme microcosme interactionnel. *Bulletin VALS-ASLA*, 86: 121-142.

Fasel Lauzon, V., Pochon-Berger, E., Steinbach Kohler, F. & Pekarek Doehler, S. (2008). Tracing the development of interactional competence: disagreement sequences in the L2 classroom. Communication orale, *Conference annuelle EUROSLA (European Second Language Association)*, Aix-en-Provence, France, 10-13.09.08.

Fasel Lauzon, V., Steinbach Kohler, F. & Pochon-Berger, E. (2008). Cadres de participation en transition: une perspective multimodale sur l'organisation de la parole en classe. In Durand, J., Habert, B. & Laks, B. (éds.). *Congrès Mondial de Linguistique Française – CMLF'08*. Paris: Institut de Linguistique Française. 829-846.

Firth, A. (1995). Introduction and overview. In Firth, A. (ed.), *The discourse of negotiation. Studies of language in the workplace*. Oxford/New York: Pergamon Press. 3-39.

Firth, A. (2009). Doing *not* being a foreign language learner: English as lingua franca in the workplace and (some) implications for SLA. *International Review of Applied Linguistics (IRAL)*, 47: 127-156.

Firth, A. & Wagner, J. (1997). On discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA research. *The Modern Language Journal*, 81 (3): 285-300.

Firth, A. & Wagner, J. (2007). Seconf/foreign language learning as a socila accomplishment: elaborations on a reconceptualized SLA. *The Modern Language Journal, 91 (focus issue)*: 798-817.

Ford, C. (2001). At the intersection of turn and sequence. In Selting, M. & Couper-Kuhlen, E. (eds.), *Studies in interactional linguistics*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. 51-79.

Ford, C.E. (2004). Contingency and units in interaction. *Discourse Studies*, 6(1): 27-52.

Ford, C., Fox, B. & Hellermann, J. (2004). "Getting past *no*". Sequence, action and sound production in the projection of *no*-initiated turns. In Couper-Kuhlen, E. & Ford, C. (eds.), *Sound patterns in interaction. Cross-linguistic studies from conversation*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. 233-269.

Ford, C.E., Fox, B.A. & Thompson, S.A. (eds.) (2002). *The language of turn and sequence*. New York: Oxford University Press.

Ford, C.E., Fox, B.A. & Thompson, S.A. (2002). Introduction. In Ford, C.E., Fox, B.A. & Thompson, S.A. (eds.), *The language of turn and sequence*. New York: Oxford University Press, Inc. 3-13-

Ford, C.E. & Thompson, S.A. (1996). Interactional units in conversation: syntactic, intonational, and pragmatic resources for the management of turns. In Ochs, E., Schegloff, E.A. & Thompson, S.A. (eds.), *Interaction and grammar*. Cambridge: Cambridge University Press, 134-184.

Fox, B.A. (2007). Principles shaping grammatical practices: an exploration. *Discourse Studies*, 9 (3): 299-318.

Francis, D. & Hester, S. (2004). *An invitation to ethnomethodology. Language, society and interaction*. London: SAGE Publications.

Frawley, W. & Lantolf, J.P. (1985). Second language discourse: a vygotskyan perspective. *Applied Linguistics*, 6 (1): 19-44.

French, P. & Local, J. (1983). Turn-competitive incomings, *Journal of Pragmatics*, 7: 17-38.

Gainer-Sirota, K. (2004). Positive politeness as discourse process: politeness practices of high-functioning children with autism and Asperger Syndrome. *Discourse Studies*, 6: 229-251.

Gajo, L. (2001). *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*. Paris: Didier.

Gardner, R. (2004). On delaying the answer: question sequences extended after the question. In Gardner, R. & Wagner, J. (eds.), *Second language conversations*. London/New York: Continuum. 221-245.

Gardner, R. (2007). 'Broken starts': bricolage in turn starts in second language talk. In Hua, Z., Seedhouse, P., Wei, L.R. & Cook, V. (eds), *Language learning and teaching as social inter-action*. New York: Palgrave Macmillan. 58-71.

Gardner, R. & Wagner, J. (2004) (eds.) . *Second language conversations*. London/New York: Continuum.

Garfinkel, H. (1967). *Studies in ethnomethodology*.Cambridge: Polity Press.

Gass, S. M. (1997). *Input, Interaction, and the second language learner*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Gass, S.M. & Mackey, A. (2006). Input, interaction, and output in second language acquisition. In Van Patten, B. & Williams, J. (eds.), *Theories in second language acquisition*. An introduction. Mahwah/NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers. 175-199.

Gass, S. M., Mackey, A. & Pica, T. (1998). The role of input and interaction in second language acquisition. Introduction to the special issue. *Modern Language Journal*, 82 (3): 299-305.

Gass, S.M. & Varonis, E. (1985). Variation in native speaker speech modification to non-native speaker. *Studies in Second Language Acquisition*, 7 (1): 37-57.

Givón, T. (1983). Topic continuity in spoken English. In Givón, T. (ed.), *Topic continuity in discourse: quantified cross-language studies*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Givón, T. (1995). Coherence in text vs. coherence in mind. In Gernsbacher, M.A. & Givón, T. (eds.), *Coherence in spontaneous text*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. 50-116.

Goffman, E. (1981). *Forms of talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania.

Goodwin, C. (1981). *Conversational organization: interaction between speakers and hearers*. New York/London: Academic Press, cop.

Goodwin, C. (1984). Notes on story structure and the organization of participation. In Atkinson, J.M. & Heritage, J. (eds.*), Structure of social action: studies in conversation analysis*. New York: Cambridge University Press. 225-246.

Goodwin, C. (1986). Gestures as a resource for the organization of mutual orientation. *Semiotica*, 62 (1-2): 29-49.

Goodwin, C. (1995). Sentence construction within interaction. In Quasthoff, U. (ed.), *Aspects of oral communication*. New York : Walter de Gruyter. 198-219.

Goodwin, C. (1995). The negiation of coherence within conversation. In Gernsbacher, M.A. & Givón, T. (eds.). *Coherence in spontaneous text*. Amsterdam/Phildelphia: John Benjamins. 117-138.

Goodwin, C. (2000). Action and embodiment within situated human interaction. *Journal of Pragmatics*, 32: 1489-1522.

Goodwin, C. (2003). Pointing as situated practice. In. Kita, S. (ed.), *Pointing: where language, culture and cognition meet*. Mahwah/NJ : Lawrence Erlbaum Associates. 217-241.

Goodwin, C. (2007). Participation, stance and affect in the organization of activities. *Discourse & Society*, 18(1): 53-73.

Goodwin, C. & Goodwin, M.H. (1986). Gesture and coparticipation in the activity of searching for a word. *Semiotica*, 62: 51-75.

Goodwin, C. & Goodwin, M.H. (1992). Context, activity and participation. In Auer, P. & Di Luzio, A. (eds.), *The contextualization of langage*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. 77-99.

Goodwin, C. & Goodwin, M.H. (2004). Participation. In Duranti, A. (ed.), A companion to linguistic anthropology. Oxford: Blackwell. 222-244.

Goodwin, C. & Heritage, J. (1990). Conversation Analysis. *Annual Review of Anthropology*, 19: 283-307.

Goodwin, M.H. (1983). Aggravated correction and disagreement in children's conversations. *Journal of Pragmatics*, 7: 657-677.

Goodwin, M.H. (1990). *He-said-she-said: talk as social organization among Black children*. Bloomington/IN: Indiana University Press.

Goodwin, M.H. (2006). The hidden life of girls. Games of stance, status, and exclusion. Malden: Blackwell Publishing.

Goodwin, M.H., Goodwin, C. & Yaeger-Dror, M. (2002). Multi-modality in girls' game disputes. *Journal of Pragmatics*, 34: 1621-1649.

Gülich, E. (1970). *Makrosyntax der Gliederungssignale im gesprochenen Französisch*. München: Fink.

Gülich, E. (1986). L'organisation conversationnelle des énoncés inachevés et de leur achèvement interactif en 'situation de contact'. *DRLAV Revue de Linguistique*, 34-35: 161-182.

Gülich, E. (1991). Pour une éthnométhodologie linguistique: description de séquences conversationnelles explicatives. In Dausendschön-Gay, U., Krafft, U. & Gülich, E. (eds.), *Linguistische Interaktionsanalysen*. Tübingen: Niemeyer, 325-364.

Gülich, E. (2005). Des marqueurs de structuration de la conversation aux activités conversationnelles de structuration: réflexions méthodologiques. In Drescher, M. & Frank-Job, B. (éds.), *Les marqueurs discursifs dans les langues romanes. Approches théoriques et méthodologiques*. Frankfurt am Main: Peter Lang. 11-34.

Gülich, E. & Mondada, L. (2001). Konversationsanalyse. Analyse conversationnelle. In Holtus, G., Metzeltin, M. & Schmitt, Ch. (éds.), *Lexikon der Romanistischen Linguistik*. Vol. 1. Tübingen: Max Niemeyer Verlag. 196-250.

Hall, J.K. (1993). The role of oral practices in the accomplishment of our everyday lives: the sociocultural dimension of interaction with implications for the learning of another language. *Applied Linguistics*, 14 (2): 145-166.

Hall, J.K. (1995). (Re)creating our worlds with words: a sociohistorical perspective of face-to-face interaction. *Applied Linguistics*, 16 (2): 206-232.

Hall, J.K. (1997). A consideration of SLA as a theory of practice: a response to Firth and Wagner. *The Modern Language Journal*, 81 (3): 301-306.

Hall, J.K. (1999). A prosaics of interaction. The development of interactional competence in another language. In Hinkel, E. (ed.), *Culture in second language teaching and learning*. Cambridge: Cambridge University Press. 137-151.

Hall, J.K. (2004). Language learning as an interactional achievement. *The Modern Language Journal*, 88 (4): 607-612.

Hall, J.K. (2009). Language learning as discursive practice. In Cook, V. & Wei, L. (eds.), *Contemporary Applied Linguistics. Language teaching and learning*. vol. 1. 255-275.

Hall, J.K., Hellermann, J. et Pekarek Doehler, S. (à paraître) (eds.). *L2 interactional competence and development*. Multilingual Matters.

Hall, J.K. & Pekarek Doehler, S. (à paraître). Introduction: interactional competence and development. In Hall, J.K., Hellermann, J. et Pekarek Doehler, S. (eds.), *L2 interactional competence and development*. Multilingual Matters.

Hall, J.K. & Walsh, M. (2002). Teacher-student interaction and language learning. *Annual Review of Applied Linguistics*, 22: 186-203.

Halliday, M.A.K. & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. London/New York: Longman.

Hancock, V. (2000). *Quelques connecteurs et modalisateurs dans le français parlé d'apprenants avancés. Etude comparative entre suédophones et locuteurs natifs*. Thèse de doctorat. Cahiers de la recherche, 16. Stockolm: Université de Stockholm.

Hayashi, M. (2004). Projection and grammar: notes on the 'action-projecting' use of the distal demonstrative *are* in Japanese. *Journal of Pragmatics*, 36: 1337-1374.

He, A.W. (2004). CA for SLA: arguments from the Chinese language classroom. *The Modern Language Journal*, 88 (4): 568-582.

Hellermann, J. (2007). The development of practices for action in classroom dyadic interaction: focus on task openings. *The Modern Language Journal*, 91 (1): 83-96.

Hellermann, J. (2008). *Social action for classroom language learning*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

Hellermann, J. (2009). Practices for dispreferred responses using *no* by a learner of English. *International Review of Applied Linguistics (IRAL)*, 47: 95-126-

Hellermann, J. & Pekarek Doehler, S. (à paraître). On the contingent nature of language-learning tasks. Classroom Discourse, 2010, vol.1

Hellermann, J. & Vergun, A. (2007). Language which is not taught: the discourse marker use of beginning adult learner of English. *Journal of Pragmatics*, 30: 157-179.

Heritage, J. (1984a). *Garfinkel and ethnomethodology*. Cambridge: Polity Press.

Heritage, J. (1984b). A change-of-state token and aspects of its sequential placement. In J.M. Atkinson & J. Heritage (eds.), Structures of social action. Cambrdige : Cambridge University Press. 299-345.

Heritage, J. (1988). Explanations as accounts: a conversation analytic perspective. In Antaki, C. (ed.), *Analyzing everyday explanation: a casebook of methods*. London: Sage Publications. 127-144.

Heritage, J. & Greatbatch, D. (1991). On the institutionnal character of institutional talk: the case of news interviews. In: Burden, D. & Zimmerman, D. (éds.). *Talk and social structure*. Oxford: Blackwell, 93.137.

Heritage, J. & Sorjonen, M.-L. (1994). Constituting and maintaining activities across sequences: and-prefacing as a feature of question design. *Language in Society*, 23: 1-29.

Horlacher, A.-S. (2007). La dislocation à droite comme ressource pour l'alternance des tours de parole: vers une syntaxe incrémentale. *TRANEL (Travaux Neuchâtel de Linguistique)*, 47: 117-136.

Hutchby, I. & Wooffitt, R. (1998). Conversation Analyis. *Principles, practices and applications*. Cambridge: Polity Press.

Hymes, D. (2001 [1972]). On communicative competence. In Duranti, A. (ed.), *Linguistic Anthropology: a reader*. Oxford: Blackwell Publishing. 53-73.

Jeanneret, T. (1999). *La coénonciation en français*. Berne: Peter Lang.

Jefferson, G. (1972). Side sequences. In Sudnow, D. (ed.), *Studies in social interaction*. New York: Free Press. 294-338.

Jefferson, G. (1973). A case of precision timing in ordinary conversations: overlapped tag-positioned address terms in closing sequences. *Semiotica*, 9(1): 47-96.

Jefferson, G. (1987). On exposed and embedded correction in conversation. In Button, G. & Lee, J.R.E. (eds.), *Talk and social organisation*. Clevedon: Multilingual Matters. 86-100.

Jefferson, G. (1990). List-construction as a task and resource. In Psathas, G. (ed.), *Studies in ethnomethodology and conversation analysis, vol. I: Interaction competence*. Lanham: University Press of America. 63-92.

Jones, R. & Thornborrow, J. (2004). Floors, talk and the organization of classroom activities. *Language in Society, 33,* 399-423.

Kasper, G. (2004). Participant orientations in German conversation-for-learning. *The Modern Language Journal*, 88(4): 551-567.

Kasper, G. (2006). Beyond repair. Conversation Analysis as an approach to SLA. *AILA Review*, 19: 83-99.

Kasper, G. (2009). Locating cognition in second language interaction and learning: inside the skull or in public view?. *International Review of Applied Linguistics (IRAL)*, 47: 11-36.

Kendon, A. (1990). *Conducting interaction. Patterns of beavhior in focused encounters*. Cambridge: Cambridge University Press.

Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). *Le discours en interaction*. Paris: Armand Colin.

Koole, T. (2007). Parallel activities in the classroom. *Language and Education*, 21(6): 487-501.

Kotthoff, H. (1993). Disagreement and concession in disputes: on the context sensitivity of preference structures. *Language in Society*, 22: 193-216.

Krafft, U. & Dausendschön-Gay, U. (1993). La séquence analytique. *Bulletin CILA [VALS-ASLA]*, 57: 137-158.

Krafft, U. & Dausendschön-Gay, U. (1994). Analyse conversationnelle et recherche sur l'acquisition. *Bulletin VALS-ASLA*, 59: 127-158.

Krafft, U. & Dausendschön-Gay, U. (2000). Systèmes écrivants et répartition des rôles interactionnels. *Studia Romanica Posnaniensia*, 25/26: 199-212.

Krashen, S. (1985). *The input hypothesis: issues and implications*. Harlow: Longman.

Kumpulainen, K. & Mutanen, M. (1999). The situated dynamics of peer group interaction: an introduction to an analytic framework. *Learning and Instruction*, 9: 449-473.

Kurhila, S. (2004). Clients or language learners – being a second language speaker in institutional interaction. In Gardner, R. & Wagner, J. (eds.), *Second language conversations*. London: Continuum. 58-74.

Lantolf, J.P. (2000a). Introducing sociocultural theory. In Lantolf, J.P. (ed.), *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press. 1-26.

Lantolf, J. (2000b) (ed.). *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press.

Lantolf, J. & Pavlenko, A. (2001). (S)econd (L)anguage (A)ctivity theory: understanding second language learners as people. In Breen, M. (ed.), *Learner contribution to language learning: new directions in research*. London: Pearson. 141-158.

Lantolf, J. & Thorne, S. (2006). *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Oxford: Oxford University Press.

Lantolf, J.P. & Thorne, S.L. (2007). Sociocultural theory and second language learning. In Van Patten, B. & Williams, J. (eds.), *Theories in second language acquisition: an introduction*. Mahwah/NJ: Lawrence Erlbaum. 201-224.

Lave, J. (1988). *Cognition in practice: mind, mathematics and culture in everyday life*. Cambridge: Cambridge University Press.

Lave, J. (1991). Situating learning in communities of practice. In Resnick, L.B., Levine, J.M. & Teasley, S.D. (eds.), *Perspectives on socially shared cognition*. Washington D.C.: American Psychological Association. 63-82.

Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Lerner, G. (1989). Notes on overlap management in conversation: the case of delayed completion. *Western Journal of Speech Communication*, 53 (Spring): 167-177.

Lerner, G. (1991). On the syntax of sentences-in-progress. *Language in Society*, 20: 441-458.

Lerner, G. (1993). Collectivities in action: establishing the relevance of conjoined participation in conversation. *Text*, 13 (2): 231-245.

Lerner, G. (1994). Responsive list construction: a conversational resource for accomplishing multifaceted social action. Journal of Language and Social Psychology, 13 (1): 20-33.

Lerner, G. (1995). Turn design and the organization of participation in instructional activities. *Discourse Processes*, 19: 111-131.

Lener, G. (1996). On the "semi-permeable" character of grammatical units in conversation: conditional entry into the turn space of another speaker. In Ochs, E., Schegloff, E.A. & Thompson, S.A. (eds.), *Interaction and grammar*. Cambridge: Cambridge University Press. 238-276.

Lerner, G. (2002). Turn-sharing. The choral co-production of talk-in-interaction. In Ford, C.E., Fox, B.A. & Thompson, S.A. (eds.), *The language of turn and sequence*. New York: Oxford University Press, Inc. 225-258.

Lerner, G. (2003). Selecting next-speaker: the context-sensitive operation of a context-free organization. *Language in Society*, 32: 177-201.

Lerner, G. (2004a). On the place of linguistic resources in the organization of talk-in-interaction: grammar as action in prompting a speaker to elaborate. Research on Language and Social Interaction, 37 (2): 151.184.

Lerner, G. (2004b). Collaborative turn sequences. In Lerner, G. (ed.), *Conversation Analysis. Studies from the first generation*.Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. 225-256.

Levinson, S.C. (1983). *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.

Little, D. (2007). The common european framework of reference for languages: perspectives on the making of supranational language education policy. *The Modern Language Journal*, 91 (4): 645-655.

Local, J. (1992). Continuing and restarting. In Auer, P. & Di Luzio, A. (eds.), *The contextualization of language*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. 272-296.

Local, J. (2004). Getting back to prior talk: *and-uh(m)* as a back-connecting device in British and American English. In Couper-Kuhlen, E. & Ford, C.E. (eds.), *Sound patterns in interaction: cross-linguistic studies from conversation*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. 377-400

Long, M. (1981). Input, interaction and second-language acquisition. In Winitz, H. (ed.), *Native language and foreign language acquisition*. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 379: 259-278.

Long, M. (1985). Input and second-language acquisition theory. In Gass, S. & Mayden, C. (eds), *Input in second language acquisition*. Rowley/MA: Newbury House. 377-393.

Lüdi, G. (2006). De la compétence linguistique au répertoire plurilingue. *Bulletin VALS-ASLA*, 84: 173-189.

Lyster, R. (1998). Recasts, repetition, and ambiguity in L2 classroom discourse. *Studies in Second Language*, 20: 51-81.

Lyster, R. (2007). *Learning and teaching languages through content: a counterbalanced approach*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Markee, N. (2000). *Conversation Analysis*. Mahwah/NJ: Lawrence Erlbaum Publishers.

Markee, N. (2004). Zones of Interactional Transision in ESL Classes. *The Modern Language Journal*, 88(4): 583-596.

Markee, N. (2005). Conversation analysis for second language acquisition. In Hinkel, E. (ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning*. Mahwah: Lawrence Erlbaum. 355-373.

Markee, N. (2008). Toward a learning behavior tracking methodology for CA-for-SLA. *Applied Linguistics*, 29(3): 404-427..

Markee, N. & Kasper, G. (2004). Classroom talks: an introduction. *The Modern Language Journal*, 88 (4): 491-500.

Masats, D., Nussbaum, L. & Unamuno, V. (2007). When activity shapes the repertoire of second language learners. In Roberts, L., Gürel, A., Tatar, S. & Marti, L. (eds.), *EUROSLA Yearbook*, 7: 121-145.

Matthey, M. (1996). *Apprentissage d'une langue et interaction verbale*. Berne: Peter Lang.

Maynard, D. (1980). Placement of topic changes in conversation. *Semiotica*, 30 (3-4): 263-290.

Maynard, D. (1985). How children start arguments. *Language in Society*, 14: 1-30.

Mazeland, H. & Zamen-Zadeh, M. (2004). The logic of clarification: some observations about word-clarification repairs in Finnish-as-a-lingua-franca interactions. In Gardner, R. & Wagner, J. (eds.). *Second language conversations*. London: Continuum. 132-156.

McHoul, A. (1978). The organization of turns at formal talk in the classroom. *Language in Society*, 7(2): 183-213.

Mehan, H. (1979). *Learning Lessons. Social Organization in the Classroom*. Cambridge (MA): Harvard University Press.

Melander, H. & Sahlström, F. (2009). In tow of the blue whale. Learning as interactional changes in topical orientation. *Journal of Pragmatics*, 41(8): 1519-1537.

Meyer, A. (en préparation). *Learning and expertise in Luxembourg primary school*. Thèse de doctorat en cours, Université du Luxembourg.

Mondada, L. (1995). Analyser les interactions en classe: quelques enjeux théoriques et repères méthodologiques. *Travaux Neuchâtelois de Linguistique (TRANEL)*, 22: 55-89.

Mondada, L. (2000). Pratiques discursives et configuration de l'espace urbain. In Lévy, J. & Lussault, M. (éds.), *Logiques de l'espace, Esprit des lieux. Géographies à Cerisy. Actes du colloque de Cerisy*. Paris: Belin. 165-176.

Mondada, L. (2002). Pratiques de transcription et effets de catégorisation. *Cahiers de praxématique*, 39: 45-75.

Mondada, L. (2003). Parler topical et organisation séquentielle: l'apport de l'analyse conversationnelle. Verbum, 15 (2): 193-219.

Mondada, L. (2004a). Temporalité, séquentialité et multimodalité au fondement de l'organisation de l'interaction: le pointage comme pratique de prise du tour. *Cahiers de Linguistique Française*, 26: 269-292.

Mondada, L. (2004b). Ways of 'doing being plurilingual' in international work meetings. In Gardner, R. & Wagner, J. (eds.), *Second language conversations*. London: Continuum. 18-39.

Mondada, L. (2005a). L'analyse de corpus en linguistique interactionnelle: de l'étude de cas singuliers à l'étude de collections. In Condamines, A. (dir.), Sémantique et corpus. Paris: Hermes Sciences Publications. 75-108.

Mondada, L. (2005b). Espace, langage, interaction et cognition: une introduction. *Intellectica*, 2005(2-3): 7-23.

Mondada, L. (2006a) . La compétence comme dimension située et contingente, localement évaluée par les participants. *Bulletin VALS-ASLA*, 84: 83-119.

Mondada, L. (2006b). Participants' online analysis and multimodal practices: projecting the end of the turn and the closing of the sequence. *Discourse Studies*, 8(1): 117-129.

Mondada, L. (2008). Documenter l'articulation des ressources multimodales dans le temps: la transcription d'enregistrements vidéos d'interaction (ch. 2.1.1). In Bilger, M. (coord.), Données orales. Les enjeux de la transcription. *Cahiers de l'Université de Perpignan*, 37: 127-156.

Mondada, L. & Pekarek Doehler, S. (2001). Interactions acquisitionnelles en contexte. Perspectives théoriques et enjeux didactiques. *Le français dans le monde. Numéro spécial*, juillet 2001: 107-137.

Mondada, L. & Pekarek Doehler, S. (2004). Second language acquisition as situated practice: task accomplishment in the French second language classroom. *The Modern Language Journal*, 88(4): 501-518.

Mori, J. (1999). *Negotiating agreement and disagreement in Japanese: connective expressions and turn construction.* Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Mori, J. (2002). Task design, plan, and development of talk-in-interaction: an analysis of a small group activity in a Japanese language classroom. *Applied Linguistics*, 23: 323-347.

Mori, J. (2004a). Negotiating sequential boundaries and learning opportunities: a case from a Japanese language classroom. *The Modern Language Journal*, 88 (4): 536-550.

Mori, J. (2004b). Pursuit of understanding: rethinking 'negotiation of meaning' in view of projected action. In Gardner, R. & Wagner, J. (eds.), *Second language conversations*. London: Continuum. 157-178.

Mori, J. & Hayashi, M. (2006). The achievement of intersubjectivity through embodied completions: a study of interactions between first and second language speakers. *Applied Linguistics*, 27 (2): 195-219.

Mori, J. & Markee, N. (2009). Language learning, cognition, and interactional practices: an introduction. *International Review of Applied Linguistics (IRAL)*, 47: 1-9.

Mori, J. & Hasegawa, A. (2009). Doing being a foreign language learner in a classroom: embodiment of cognitive states as social events. *International Review of Applied Linguistics*, 47: 65-94.

Mortensen, K (2008). *Instruction and participation in the second language classroom*. Unpublished Phd diessertation. University of Southern Denmark.

Nassaji, H. & Wells, G. (2000). What's the use of 'triadic dialogue'?: an investigation of teacher-student interaction. *Applied Linguistics*, 21(3): 376-406.

North, B. (1999). Common reference levels and educational levels. *Babylonia* 1999 (1): 25-28.

North, B. (2007). The CEFR: development, theoretical and practical issues. *Babylonia* 2007 (1): 2229.

Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Nussbaum, L. & Unamuno, V. (2000). Fluidité et complexité dans la construction du discours entre apprenants de langues étrangères. *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère (AILE)*, 12. Version électronique : http://aile.revues.org.

Nussbaum, L. & Unamuno, V. (2001). Sociolinguistique de la communication entre apprenants. In Castellotti, V. (dir.), *D'une langue à d'autres: pratiques et représentations*. Rouen: Publications de l'Université de Rouen. 59-81.

Ochs, E. (1979). Transcription as theory. In Ochs, E. & Schieffelin, B. (eds.), *Developmental Pragmatics*. New York: Academic Press. 43-72.

Ochs, E., Schegloff, E.A. & Thompson, S.A. (1996) (eds.). *Interaction and grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ochs, E. & Schieffelin, B.B. (2001 [1984]). Language acquisition and socialization: three developmental stories and their implications. In Duranti, A. (ed.), *Linguistic Anthropology: a reader*. Oxford: Blackwell Publishing. 263-301.

Ohta, A.S. (2000). Rethinking interaction in SLA: developmentally appropriate assistance in the zone of proximal development and the acquisition of L2 grammar. In Lantolf, J.P. (ed.), *Sociocultural Theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press. 51-79.

Ohta, A.S. (2001). *Second language acquisition processes in the classroom. Learning Japanese*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.

Olsher, D. (2004). Talk and gesture: the embodied completion of sequential actions in spoken interaction. In Gardner, R. & Wagner, J. (eds.), *Second language conversations*. London/New York: Continuum. 221-245.

Pallotti, G. (1996). Towards an ecology of second language acquisition: SLA as a socialization process. In Kellerman, E., Weltens, B. & Bongaerts, T. (eds.), *EUROSLA 6. A selection of papers*. Amsterdam: VU Uitgeverij. 121-134.

Pallotti, G. (2001). External appropriations as a strategy for participating in intercultural multi-party conversations. In Di Luzio, A., Günthner, S. & Orletti, F. (eds.), *Culture in communication. Analyses of intercultural situations*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. 295-334.

Pallotti,G. (2002). La classe dans une perspective écologique de l'acquisition.*Acquisition et Interaction en Langue Etrangère (AILE)*, 16. (téléchargé: http://aile.revues.org/document1395.html)

Pallotti, G. (2005). Variations situationnelles dans la construction des énoncés en L2: le cas des autorépétitions. *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère (AILE)*, 22: 101-130.

Pallotti, G. (2007). An operational definition of the emergence criterion. *Applied Linguistics*, 28(3): 361-382.

Pallotti, G. (2008). Describing and measuring learning in multilingual settings from a socio-interactional perspective. Conférence plénière, *International conference – Learning 08 (Methodologies and practices for approaching learning as a social phenomenon inside and outside of school)*. Luxembourg, 10-12 décembre 2008.

Pekarek, S. (1999). *Leçons de conversation*. Fribourg: Editions Universitaires.

Pekarek Doehler, S. (2000). Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères: concepts, recherches, perspectives. *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère (AILE)*, 12: 3-26.

Pekarek Doehler, S. (2001), Dislocation à gauche et organisation interactionnelle. *Marges Linguistiques*, 2: 177-194. (téléchargé: http://www.marges-linguistiques.com)

Pekarek Doehler, S. (2002). Formes d'interaction et complexité des tâches discursives dans des activités conversationnelles en classe de L2. In Cicurel, F. & Véronique, D. (éds.), *Discours, action et appropriation des langues*. Paris: Pubications de la Sorbonne Nouvelle. 117-130.

Pekarek Doehler, S. (2005). De la nature située des compétences en langue. In Bronckart, J.-P., Bulea, E. & Pouliot, M. (éds.), *Repenser l'enseignement des langues: comment identifier et exploiter les compétences?* Villeneuve d'Ascq (France): Presses Universitaires du Septentrion. 41-68.

Pekarek Doehler. S. (2006a). Compétence et langage en action. *Bulletin VALS-ASLA*, 84: 9-45.

Pekarek Doehler, S. (2006b). " CA for SLA": Analyse conversationnelle et recherche sur l'acquisition des langues. *Revue Française de Linguistique Appliquée*. 2006-2 (11): 123-137.

Pekarek Doehler, S. (2009). Démythifier les compétences: vers une pratique écologique d'évaluation. In Galatunu, O.(ed.), *Construction du sens dans l'enseignement/acquisition des langues*. Berne: Peter Lang.

Pekarek Doehler, S. (2010). *Conceptual changes and methodological challenges: on language, learning and documenting learning in conversation analytic SLA research*. In Seedhouse, P. & Walsh, S. (eds.), Conceptions of learning. New York: Palgrave Macmillan. 105-127.

Pekarek Doehler, S. (à paraître/a). Clause-combining and the sequencing of actions: projector fragments in French conversation. In Laury, R. & Suzuki, R. (eds.), *Subordination in conversation: crosslinguistic analysis of form-function mappings*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Pekarek Doehler, S. (à paraître/b). Emergent grammar for all practical purposes: the on-line formating of left- and right dislocations in French conversation. In Auer, P. & Pfänder, S. (eds.), *Emergent grammar*. Mouton de Gruyter.

Pekarek Doehler, S. & Pochon-Berger, E. (2010). La reformulation comme technique de gestion du désaccord: le "format tying" dans les interactions en classe de langue. In Rabatel, A. (éd.), *Les reformulations dans des situations pluri-sémiotiques, en contexte didactique*. Besançon: Presses Universitaires de Franche-Comté. 117-134.

Pekarek Doehler, S. & Pochon-Berger, E. (à paraître). Developing 'methods' for interaction: disagreement sequences in French L2. In Hall, J.K. Hellermann, J. & Pekarek Doehler, S. (eds.), *L2 interactional competence and development*. Multilingual Matters.

Pekarek Doehler, S. & Steinbach Kohler, F. (à paraître). Emergent L2 grammar: socially situated learning and the on-line elaboration of grammatical constructions. *Applied Linguistics*.

Pekarek Doehler, S. & Wagner, J. (en préparation). Progressive bricolage of turns in second language talk.

Pekarek Doehler, S. & Ziegler, G. (2007). Doing language, doing science and the sequential organization of the immersion classroom. In Hua, Z., Seedhouse, P., Wei, L. & Cook, V. (eds.), *Language learning and teaching as social inter-action*. New York: Palgrave/Macmillan. 72-88.

Pépin, N. & Steinbach, F. (2007). Multimodalité, stabilisation de ressources linguistiques et émotionalité en classes de FLE. Les travaux en groupes: une étude de cas. *Bulletin VALS-ASLA*, 85: 81-105.

Pépin, N. (en préparation*). Circulation des savoirs, construction des compétences et émotionalité en classes d'anglais et de français L2*.

Philips, S. (2001[1972]). Participant structures and communicative competence: Warm Springs children in community classroom. In Duranti, A. (ed.), *Linguistic Anthropology: a reader*. Blackwell Publishing. 302-317.

Pica, T. (1994). Research on negotiation: what does it reveal about second-language learning conditions, processes, and outcomes?. *Language Learning*, 44(3): 493-527.

Pica, T., Kanagy, R. & Falodun, J. (1993). Choosing and using communication tasks for second language instruction and research. In Crookes, G. & Gass, S.M. (eds.), *Tasks and language learning. Integrating theory and practice*. Clevedon: Multilingual Matters. 9-34.

Pica, T., Young, R. & Doughty, C. (1987). The impact of interaction on comprehension. *TESOL Quarterly*, 21: 737-758.

Platt, E. & Brooks, F.B. (1994). The "Acquisition-Rich Environment" revisited. *The Modern Language Journal*, 78 (4): 497-511.

Platt, E. & Brooks, F.B. (2002). Task engagement: a turning point in foreign language development. *Language Learning*, 52 (2): 365-400.

Pochon-Berger, E. & Steinbach Kohler, F. (2007). Lecture collective d'une carte: une perspective multimodale. *Bulletin VALS-ASLA*, 86: 71-95.

Pochon-Berger, E. (2009). "Doing a task" in the L2 classroom: from task instruction to talk-in-interaction. *ForumSprache*, 2: 27-41.

Pomerantz, A. (1975). *Second assessments: a study of some features of agreement/disagreements*. Unpublished Phd Dissertation, University of California, Irvine.

Pomerantz, A. (1984). Agreeing and disagreeing with assessments: some features of preferred/dispreferred turn shapes. In Atkinson, J.M. & Heritage, J. (eds.), *Structures of social action*. Cambridge: Cambridge University Press, 57-111.

Porquier, R. (1984). Communication exolingue et apprentissage des langues. In Py, B. (éd.), *Acquisition d'une langue étrangère III*. Paris: Presses Universitaires de Vincennes; Neuchâtel: Centre de linguistique appliquée. 17-47.

Prince, E. (1981). Toward a taxonomy of given-new information. In Cole, P. (ed.), *Radical pragmatics*. New York: Academic. 223-255.

Psathas, G. (1990). Introduction: methodological issues and recent developments in the study of naturally occuring interaction. In Psathas, G. (ed.), *Interaction competence*. Lanham/MA: University Press of America, Inc.1-29.

Psathas, G. (1993). The structure of direction-giving in interaction. In Boden, D. & Zimmerman, D.H. (ed.), *Talk and social structure: studies in ethnomethodology and conversation analysis*. Cambridge: Polity Press. 195-216.

Psathas, G. (1995). *Conversation analysis. The study of talk-in-interaction*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Py, B. (1992). Acquisition d'une langue étrangère et altérité. *Cahiers de l'Institut de linguistique et des sciences du langage*, 2: 113-126.

Py, B. (1993). L'apprenant et son territoire: système, norme et tâche. *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère (AILE)*, 2: 9-24.

Resnick, L. B. (1991). Shared cognition: thinking as social practice. In Resnick, L.B., Levine, J.M. & Teasley, S.D. (eds.), *Perspectives on socially shared cognition*. Washington DC: American Psychological Association. 1-20.

Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking. Cognitive development in social context*. New York/Oxford: Oxford University Press.

Rogoff, B. (2003).*The cultural nature of human development*. New York/Oxford: Oxford University Press.

Sacks, H. (1987[1973]). On the preference for agreement and contiguity in sequences in conversation. In Button, G. & Lee, J.R.E. (eds.), *Talk and social organization*. Clevedon: Multilingual Matters. 54-69.

Sacks, H. (1992). *Lectures on conversation*. Edited by Gail Jefferson. Oxford: Blackwell.

Sacks, H. & Schegloff, E.A. (1979). Two preferences in the organization of reference to persons in conversation and their interaction. In Psathas, G. (ed.*), Everyday language: studies in ethnomethodology*. New York: Irvington Press. 15-21.

Sacks, H. et Schegloff, E.A. (2002). Home position. *Gesture*, 2(2): 133-146.

Sacks, H., Schegloff, E. A. & Jefferson, G. (1974). A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation. *Language*, 50(4): 696-735.

Sahlström, F. (1999). Up the hill backwards. On interactional constraints and affordances for equity-constitution in the classrooms of the Swedish comprehensive school. Acta Universitatis Upsaliensis. *Uppsala Studies in Eduction*, 85.

Sahlström, F. (2002). The interactional organization of hand raising in classroom interaction. *Journal of Classroom Interaction*, 37(2): 47-57.

Sahlström, F. (2008). Learning and teaching as longitudinal constituted activities in children's lives in- and outside of school. Conférence plénière, *International conference – Learning 08 (Methodologies and practices for approaching learning as a social phenomenon inside and outside of school). Luxembourg*, 10-12 décembre 2008.

Sahlström. F. (2009). Conversation Analysis as a way of studying learning – an introduction to a special issue of SJER. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53 (2): 103-111.

Salzar Orvig, A. (2000). La reprise aux sources de la construction discursive. *Langages*, 140: 68-9.

Samuda, V. & Bygate, M. (2008). *Tasks in second language learning.* New York: Palgrave Macmillan.

Schegloff, E.A (1968). Sequencing in conversational openings. *American Anthropologist*, 70(6): 1075-1095.

Schegloff , E.A. (1987). Recycled turn beginnings: a precise repair mechanism in conversation's turn-taking organization. In Button, G. & Lee, J.R. (eds.), *Talk and social organization*. Clevedon: Multilingual Matters, 70-85.

Schegloff, E.A (1990). On the organization of sequences as a source of 'coherence' in talk-in-interaction. In Dorval, B. (ed.), *Conversation organization and its development*. Norwood: Ablex Publishin Corporation, 51-77.

Schegloff, E.A. (1991). Conversation analysis and socially shared cognition. In Resnick, L.B., Levine, J.M. & Teasley, S.D. (eds.), *Perspectives on socially shared cognition*. Washington D.C.: American Psychological Association. 150-171.

Schegloff, E.A. (1995). Parties and talking together: two ways in which numbers are significant for talk-in-interaction. In ten Have, P. & Psathas, G. (eds.), *Situated order. Studies in the social organization of talk and embodied activities*. Lanham: University Press of America, Inc. 31-42.

Schegloff, E.A. (1996). Turn organization: one intersection of grammar and interaction. In Ochs, E., Schegloff, E.A. & Thompson, S.A. (eds.), *Interaction and grammar*. Cambridge: Cambridge University Press. 52-133.

Schegloff, E.A. (1998). Body torque. *Social Research*, 65(3): 535-596.

Schegloff, E.A. (2000). Overlapping talk and the organization of turn-taking for conversation. *Language in Society*, 29: 1-63.

Schegloff, E.A. (2002). On "opening sequencing": a framing statement. In Katz, J.E. & Aakhus, M.A. (eds.), *Perpetual contact. Mobilie communication, private talk, public performance*. Cambrige: Cambridge University Press. 321-385.

Schegloff, E.A. (2006). Interaction: the infrastructure for social institutions, the natural ecological niche for language, and the arena in which culture is enacted. In Enfield, N.J. & Levinson, S.C. (eds.), Roots of human sociality: culture, cognition and interaction. London: Berg Publishers. 70-96.

Schegloff, E.A. (2007). *Sequence organization in interaction. Vol.I.* Cambridge: Cambridge University Press.

Schegloff, E.A, Jefferson, G. & Sacks, H. (1977). The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. *Language*, 53(2): 361-382.

Schegloff, E.A. & Sacks, H. (1973). Opening up closings. *Semiotica*, 8 (3): 289-327.

Schieffelin, B. B. & Ochs, E. (1986). Language socialization. *Annual Review of Anthropology*, 15: 163-191.

Schiffrin, D. (1986). Functions of *and* in discourse. *Journal of Pragmatics*, 10: 41-66.

Schiffrin, D. (1987). *Discourse markers*. Cambridge: Cambridge University Press.

Sczymanski, M. (1999). Re-engaging and dis-engaging talk in activity. *Language in Society*, 28 : 1-23.

Seedhouse, P. (2004). *The Interactional Architecture of the Language Classroom: A Conversation Analytic Perspective*. Oxford: Blackwell.

Seedhouse, P. (2005). "Task" as a research construct. *Language Learning*, 55(3): 533-570.

Seedhouse, P. (2007). Interaction and constructs. In Hua, Z., Seedhouse, P., Wei, L. & Cook, V. (eds.). *Language learning and teaching as social inter-action*. New York: Palgrave Macmillan. 9-21.

Selting, M. (2000). The construction of units in conversational talk. *Language in Society*, 29: 477-517.

Selting, M. & Couper-Kuhlen, E. (2001) (eds.*). Studies in interactional linguistics*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Sfard, A. (1998). On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. *Educational Researcher*, 27 (2): 4-13.

Sinclair, J. M. & Coulthard, R. M. (1975). *Towards an Analysis of Discourse. The English used by teachers and pupils*. London/New York: Oxford University Press.

Steensig, J. & Drew, P. (2008). Introduction: questioning and affiliation/disaffiliation in interaction. *Discourse Studies*, 10(1): 5-16.

Steensig, J. & Larsen, T. (2008). Affiliative and disaffiliative uses of you say x questions. *Discourse Studies*, 10(1). 113-132.

Steinbach Kohler, F. (en préparation). *Co-construction(s), une perspective interactionnelle sur les interactions en classe de langue: activités, participation et discours au sein des travaux en groupes*. Thèse de doctorat en cours. Université de Bâle.

Stivers, T. (2008). Stance, alignment and affiliation. *Research on Language and Social Interaction*, 41(1): 31-57.

Stivers, T. & Robinson, J. (2006). A preference for progressivity in interaction. *Language in society*, 35: 367-392.

Streeck, J. & Hartge, U. (1992). Previews: gestures at the transition place. In Auer, P. & Di Luzio, A. (eds.), *The contextualization of language*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. 135-157.

Swain, M. (1985). Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In Gass, S.M. & Madden, C.G. (eds.), *Input in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House. 235-253.

Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. In Cook, G. & Seidlhofer, B. (eds.), *Principle and practice in applied linguistics: Studies in honour of H.G. Widdowson*. Oxford: Oxford University Press. 1245-144.

Swain, M. (2000). The output hypothesis and beyond: mediating acquisition through collaborative dialogue. In Lantolf, J.P. (ed.), *Sociocultural theory and language learning*. Oxford: Oxford University Press. 97-114.

Swain, M. & Lapkin, S. (1998). Interaction and second language learning: two adolescent French immersion students working together. *The Modern Language Journal*, 82 (3): 320-337.

Tannen, D. (1989). *Talking voices : repetition, dialogue and imagery in conversational discourse*. Cambridge: Cambridge University Press.

ten Have, P. (1999). *Doing conversation analysis: a practical guide*. London: Sage Publications.

Towell, R., Hawkins, R. & Bazergui, N. (1996). The development of fluency in advanced learners of French. *Applied Linguistics*, 17 (1): 84-119.

Traverso, V. (2005). Quelques formats intégrant la répétition comme ressource pour le développement thématique dans la conversation ordinaire. *Rivista di Psicolinguistica Aplicata*, Special issue on Conversation Analysis: 153-166.

Trim, J.L.M. (1999). Common tools to promote linguistic and cultural diversity, respect, tolerance and understanding in Europe. *Babylonia* 1999 (1): 8-9.

Van den Branden, K., Bygate, M. & Norris, J.M. (2009a). Task-based language teaching: introducing the reader. Van den Branden, K., Bygate, M. & Norris, J.M. (2009b). *Task-based language teaching: a reader*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. 1-13.

Van den Branden, K., Bygate, M. & Norris, J.M. (2009b). *Task-based language teaching: a reader*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

van Lier, L. (1988). *The classroom and the language learner: ethnography and second language classroom research*. London/New York: Longman.

van Lier, L. (1992). Not the nine o'clock linguistics class: investigating contingency grammar. *Language Awareness*, 1 (2): 91-108.

van Lier, L. (1996). *Interaction in the language curriculum. Awareness, autonomy and authenticity*. London/New York: Longman.

van lier, L. (2008). Agency in the classroom. In Lantolf, J.P. & Poehner, M.E. 8eds.), *Sociocultural theory and the teaching of second language*. London: Equinox. 163-186.

Vasseur, M.-T. (1990). Interaction et acquisition d'une langue en milieu social. *Le Français dans le monde*, n° Spécial.

Vasseur, M.-T. (1993). Gestion de l'interaction, activités métalangagières et apprentissage en langue étrangère. Acquisition et Interaction en Langue Etrangère, 2: 25-59.

Vasseur, M.-T. (2002). Comment les analyses interactionnistes réinterprètent la notion de compétence. Compétence en langue ou efficacité du discours?. Notions en questions, 6: 37-49.

Vasseur, M.-T. (2005). *Rencontres de langues. Question(s) d'interaction*. Paris: Editions Didier.

Vion, R. (1992). *La communication verbale. Analyse des interactions*. Paris: Hachette.

Vion, R. & Mittner, M. (1986). Activités de reprise et gestion des interactions en communication exolingue. *Langages*, 84: 25-42.

Wagner, J. (2004). The classroom and beyond. *The Modern Language Journal*, 88 (4). 612-616.

Wagner, J. & Gardner, R. (2004). Introduction. In Gardner, R. & Wagner, J. (eds.), *Second language conversation*. London/New York: Continuum. 1-17.

Walsh, S. (2006). *Investigating classroom discourse*. London/New York: Routledge.

Watson-Gegeo, A. & Nielsen, S. (2003). Language socialization in SLA. In Doughty, C. & Long, M.H. (eds.), *The handbook of second language acquisition*. Malden: Blackwell. 155-177.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wertsch, J.V. (1991). A sociocultural approach to socially shared cognition. In Resnick, L.B., Levine, J.M. & Teasley, S.D. (eds.), *Perspectives on socially shared cognition*. Washington D.C.: American Psychological Association. 87-100.

Wong, J. (2000). Delayed next turn repair initiation in native / non-native speaker English conversation. *Applied Linguistics*, 21 (2): 244-267.

Wong, J. (2004). Some preliminary thoughts on delay as an interactional resource. In Gardner, R. & Wagner, J. (eds.), *Second language conversations*. London/New York: Continuum. 114-131.

Wong, J. & Olsher, D. (2000). Reflections on conversation analysis and nonnative speaker talk: an interview with Emanual A. Schegloff. *Issues in Applied Linguistics*, 11 (1): 111-128.

Young, R. (2003). Learning to talk the talk and walk the walk: interactional competence in academic spoken English. *North Eastern Illinois University Working Papers in Linguistics*, 2: 26-44.

Young, R.F. & Miller, E.R. (2004). Learning as changing participation: discourse roles in ESL writing conferences. *The Modern Language Journal*, 88 (4): 519-535.

Ziegler, G. (2008). De l'apprenant à l'acteur: les catégorisations dans l'interaction comme lieu d'acquisition. In Zarate, G., Lévy, D. & Kramsch, C. (dir.), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris: Editions des archives contemporaines. 39-42.

Zimmerman, D.H. & Boden, D. (1991). Structure-in-action: an introduction. In Boden, D. & Zimmerman, D.H. (eds.), *Talk and social structure. Studies in ethnomethodology and conversation analysis*. Cambridge: Polity Press. 3-21.

Zuengler, J., Ford, C. & Fassnacht, C. (1998). Analyst eyes and camera eyes: theoretical and technological considerations in "seing" the details of classroom interactions. *Albany: The National Research Center on English Learning and Achievement. Report series 2.40.* (téléchargé : http://cela.albany.edu/analysteyes/index.html)

LA COMPETENCE D'INTERACTION EN L2:

GESTION DE LA COHERENCE INTERACTIVE

PAR DES APPRENANTS DU FRANÇAIS

ANNEXES

Thèse présentée à la Faculté des Lettres et des Sciences humaines
Institut des Sciences du langage et de la communication
Université de Neuchâtel

Pour l'obtention du grade de docteur ès Lettres

Par

EVELYNE POCHON-BERGER

Thèse de doctorat dirigée par
Prof. SIMONA PEKAREK DOEHLER (Université de Neuchâtel)

Membres du jury:
Prof. LORENZA MONDADA (Université de Lyon 2)
Prof. LUCI NUSSBAUM (Université Autonome de Barcelone)
Prof. Ass. GUDRUN ZIEGLER (Université du Luxembourg)

Soutenue le 13 septembre 2010

Table des matières

ANNEXE I:
Conventions de transcription 1

Conventions de transcription 1
Conventions API pour le français 2

ANNEXE II:
Collections de cas 3

Collection 1: Méthodes d'appropriation du tour de parole 3
Type 1: Appropriation par une complétion 3
Type 2: Appropriation par un marqueur discursif 6
Type 3: Appropriation par une reprise 10
Collection 2: Méthodes d'expansion discursive 14
Type 1: Expansion d'une unité conversationnelle potentiellement complète 14
Expansion immédiate 14
Expansion à distance: Retour au tour précédant la clôture d'une séquence 16
Type 2: Expansion d'une unité conversationnelle en cours 17
Expansion immédiate 17
Expansion à distance: Retour au tour précédant une séquence latérale 18
Collection 3: Méthodes d'enchaînement contrastif 23
Type 1: Désaccord par un marqueur de polarité 23
Enchaînement à un TRP 23
Enchaînement retardé 26
Enchainement précoce 30
Type 2: Désaccord par un 'mais' contrastif 31
Type 3: Désaccord par une forme de reprise 33
Répétition réaffirmative 33
Répétition interrogative 34
Format tying 35

ANNEXE III:
Corpus 37

ANNEXE IV:
Organisation des tâches 181

ANNEXE I: Conventions de transcription

Conventions de transcription

[	début de chevauchement
]	fin de chevauchement
=	enchaînement immédiat
&	continuation d'un tour de parole
(.) (..) (...)	pauses en-dessous de 1.0 seconde
(2.5)	pause au-dessus de 1.0 (avec indication de la durée)
j-	troncation du mot
de:	allongement
oui?	*intonation montante*
non.	intonation descendante
maquillages,	intonation continuative
hôtel	emphase
VRAI	augmentation de volume
°oui°	baisse de volume
> un peu <	accélération
< un peu >	ralentissement
.h	inspiration
h.	expiration
(non)	transcription incertaine
(xx)	inaudible
(je; j'ai)	transcription incertaine entre deux alternatives
((rires))	commentaire du transcripteur; si le commentaire porte sur un segment délimité, alors la délimitation est indiquée par +
*	balise indiquant le début d'un comportement non-verbal décrit à la ligne concernant la multimodalité
trad	traduction

Conventions API pour le français

Consonnes

[p]	*p*	dans *pas*
[t]	*t*	dans *tu*
[k]	*c, k, qu*	dans *caste*
[b]	*b*	dans *beau*
[d]	*d*	dans *dur*
[g]	*g*	dans *gare*
[f]	*f*	dans *fou*
[v]	*v*	dans *vite*
[s]	*s*	dans *souffler*
[z]	*z* ou *s*	dans *zone*
[ʃ]	*ch*	dans *cheval*
[ʒ]	*j* ou *g*	dans *jambe*
[l]	*l*	dans *large*
[r]	*r*	dans *rude*
[m]	*m*	dans *maison*
[n]	*n*	dans *nourrir*
[ɲ]	*gn*	dans *agneau*
[x]	*j*	espagnol dans *jota*
[ŋ]	*ng*	anglais dans *planning*

Voyelles

[i]	*i*	dans *il*
[e]	*é*	dans *thé*
[ɛ]	*è*	dans *être*
[a]	*a*	dans *patte*
[ɑ]	*a*	dans *pâte*
[ɔ]	*o*	dans *or*
[o]	*o*	dans *dos*
[u]	*ou*	dans *ouvrir*
[y]	*u*	dans *user*
[œ]	*eu*	dans *cœur*
[ø]	*eu*	dans *jeu*
[ə]	*e*	dans *le*
[ɛ]	*in*	dans *pain*
]	*un*	dans *parfum*
[ɑ]	*an*	dans *blanc*
[ɔ]	*on*	dans *bon*

Semi-voyelles

[j]	*y*	dans *yeux*
[ɥ]	*u*	dans *lui*
[w]	*ou*	dans *oui*

(adapté du Petit Larousse Illustré 2010, p. XLI.)

ANNEXE II: Collections de cas

Collection 1: Méthodes d'appropriation du tour de parole

Type 1: Appropriation par une complétion

Extrait 1
(Tschu-TG1-181105-gs; l.323-340 [00:004:19-00:05:51])

```
01   ANI: *j'achète?*
     ani  *se penche en avant pour écrire
     nat            *regarde sa feuille sans écrire,
                     mais reste en position d'écriture
02   EBR: °j'achète,°
03        *(3.5)
     ani  *se tourne vers EBR
     ebr  *EBR tourne la tête vers l'extérieur, appuie sa tête sur sa main
     nat  *regarde EBR
04   ANI: *des boissons*=(°chasch sage eh-°)=
     ani  *écrit
     ebr               *se tourne vers ANI
05   EBR: =(°was sind°) des /p/oissons*=
     nat                                *regarde les feuilles
06   ANI: =die getränke (.)*(lueg) do, *qu'est-ce- q- qu'est-ce que&
     ani                    *pointe sur la feuille
     nat                                *regarde ANI
     ebr                                *se penche vers la feuille d'ANI
07   ANI: &on apporte ehm comme boisson*=
     ebr                                *regarde sa propre feuille
08   EBR: =°ah°* (.)j'achète,=
               *toutes se remettent à écrire
09   ANI: =des boissons,[(...)
10   EBR:               [°ehm°
11   ANI: des boi[ssons.
12   EBR:        [<boisson.>] (..) et?
13        (.)*
     ebr     *regarde la feuille d'ANI
14   ANI: >*du bisch diejenige wo esse und so kauft<*
     ani   *arrête d'écrire
     nat                                          *arrête d'écrire, mais
                                                   reste en position
                                                   d'écriture
15   EBR: okay (.) *j'achète des boisso:ns
                   * toutes se remettent à écrire
16        (...)
17   EBR: *et?
     ebr  *regarde la feuille d'ANI
18        (.)
19 > NAT: *et=des <*°mangitures°>
     nat  *arrête d'écrire
     nat           *lève coude droit (qui tient le stylo) et mvt de poignet
20       (.)*
     ebr    *regarde NAT
     ani    *regarde NAT
21   EBR: *ts *neheh*
     ebr      *hoche négativement de la tête
     ani      *regarde EBR
                    *toutes regardent leur feuille
```

Extrait 2
(Tschu-TG1-181105-gs, l.523-535 [00:20:45-00:21:03])

```
         ((ANI et EBR, côte à côte ont la tête tournée l'une vers l'autre;
           NAT regarde sa feuille))
01   EBR: *tout ça coûte=
     ebr  *regarde la table
02   ANI: =+x ((prononcé en tant que lettre))+ francs.*
     ebr                                              *regarde ANI
03        [nei i würd *sage-
     ebr              *se tourne vers sa feuille
04   EBR: [(ja)
05 > NAT: *vingt
     nat  *donne une impulsion vers l'avant au crayon
06        (..)*
     ani      *tourne la tête vers l'avant
07   ANI: *nei s isch zu billig ehm [*deux litres&
     nat  *regarde ANI
     ebr  *lève les yeux de sa feuille
     ani                             *lit sa feuille
08 > NAT:                           [trente
09   ANI: &de coca un litre eau minérale deux litres de jus d'orange und
10        et cha- et cha- et- et-=
11   EBR: =*champagne=
     ebr   *tourne la tête vers ANI
12   ANI: =et champagner*
     ani                *tourne la tête vers EBR
13        (.)
14   ANI: (wie de)
15 > NAT: *quarante
     nat  *donne une impulsion vers l'avant avec crayon
16   ANI: nei (.) cinquante-cinq
```

Extrait 3
(Tschu-TG1-181105-gs, l.740-746 [00:26:16-00:26:30])

```
01   EBR: =*°je fais pour le dessert-° also pour manger
     ebr   *lit sur sa feuille
02        j'achète une salade et je fais pour le dessert
03        la crème de chocolat et aussi une gâteau.*
     ebr                                          *regarde NAT
04   ANI: *nei* schrib (.) [*et je fais pour le dessert&
     ani  *tourne la tête vers EBR
     ebr      *tourne la tête vers ANI
     ani                    *lit ses notes
05 > NAT:                  [*salade
     nat                    *ouvre les mains
06   ANI: &*une crème de chocolat et aussi une- gâteau
     ebr   *regarde sa feuille
```

Extrait 4
(Tschu-TG1-181105-sadj, 596-615 [00:17:29-00:00:18:26])

```
01   LOR: *et toi olivia tu- tu veux faire le pizza (.) avec quoi
     lor    *regarde OLI
02   OLI: [°je préparer à manger.° pizza et spaghettis.
03   ?:   [((tousse))
04   LOR: pizza et spaghettis mais (xxxxxx) tu fais ça.
05   ?:   °°(avec des:)°°
06   LOR: avec des: *°(xx)°
     lor            *regarde MIC
07   MIC: °(xx)°
08   LOR: *°(xxx)°
     lor    *regarde OLI
09   OLI: hhe hhe oui
```

```
10   OLI: pro[sciutto.=
11   ASS:     [jambon (x)
12   LOR: [(jambon)
13   ?:   [prosciutto
14   ASS: *jambon oui.=
          *tout le monde regarde ASS
15   LOR: =*jambon ou des:* °ehm°*
           *LOR et MIC se tournent ves OLI
     mic                  *tire la feuille vers elle
     lor                        *regarde MIC
16        (...)
17   MIC: *et qu'est-ce que on* [ha-
     lor  *regarde la feuille
     oli  *tire un peu la feuille vers elle, se penche en sa direction
     oli                     *pose coude gauche sur la table,
                              se penche au-dessus de la feuille,
18 > OLI:                    [*des +oignons  ((en riant))+
     oli                      *regarde LOR, étend son bras droit
     lor                      *se tourne vers OLI
19   ?:   [nei:
20   OLI: [non
21   LOR:  [((rires))
22   OLI:  [((rires))
```

Extrait 5

(Tschu-TG1-181105-sadj; l.884-960 [00:23:54-00:24:15])

```
01   LOR:              [*mais (qu')est-ce qu'il y a: prosciutto&
     lor                *revient à la table, regarde OLI
02   LOR: &pour le  pour le* (xx) (le prosciutto)*
     oli                  *regarde LOR
     lor                                    *se tourne vers OLI
03   OLI: *(je porte eh::)=
     oli  *regarde la feuille, se penche en avant et pointe avec son bras
04   LOR: =qu'est-ce qu'il faut *avec la pizza *prosciutto.*
     lor                        *regarde la feuille; pointe dessus
     mic                        *se met en arrière sur la chaise
     lor                                  *fait des cercles
                                           sur la feuille
     oli                                             *pose bras à côté
                                                      de feuille
05        (.)
06   LOR: *qu'est-ce qu'il porte la pizza pr- prosciutto.
     lor  *refait des cercles sur la feuille
07        (.)
08   LOR: hein?
09        (.)
10   LOR: qu'est-ce qu'il po:rte [le prosciutto.
11 > MIC:                        [des champignons?=
12   OLI: =non-=
13   LOR: =nei-
14 > MIC: ou le: [anana:s? (.)&
15   LOR:        [(on achète [des:)
16 > MIC:                    [&*ou des bananes?
     mic                      *se rapproche de la table
17   LOR: *et ehm: [°(x)°
     lor  *se tourne vers OLI et lui touche l'épaule
18   MI?:          [bananes?
19   LOR: *du jambon: [(.)&
     oli  *regarde Lorena
20   OLI:             [°teig wi seisch?°
21   LOR: &du jambon:
22   MIC: des *teig
              *Lorena et Olivia regardent MIC
23        ((les trois filles rient))
```

Extrait 6
(Frai-Azug-301105, l.294-310 [00:17:42-00:18:21])

```
01   LUC: =.h ehm (.) °la fête de carnava[l° le [vingt-quatre&
02   RUB:                                [où:   [(on)
03   LUC: &fin- février.
04        (2.0)
05   LUC: °(x)°.hh où [l- la fête&
06   RUB:             [au
07   LUC: &se trouve dans le:=
08 > KAD: =ma:sque?
09   LUC: n- non [la- la fête se trouve
10   ?:          [°°(x)°°
11   LUC: (..) en les : (1.5) dans la=
12 > KAD: =costu[me?
12   LUC:       [dans la classe de[:
13 > KAD:                         [co- costume=
14   RUB: =[+mhm ((négation))+
15   LUC:  [de la (..) un +b ((lettre))+
16        (1.7)
17   KAD: pour entrer [pour (x)
18   RUB:             [la fête de l- est dans la gla- eh la glace.
19       (.) dans la classe [de eis +b ((lettre))+
20   LUC:                   [la-
```

Type 2: Appropriation par un marqueur discursif

Extrait 7
(Tschu-TG1-1881105-sadj, l.112-119 [00:03:14-00:03:37])

```
          ((Les trois filles sont orientées vers la feuille))
01   LOR: also. maintenant (.) tu portes de la- eh: hip hop music. (.)
02        et: qu'est-ce que on veut prendre pour la musique.
03        [de: ] DES: DES: DES chanteurs
04 > MIC: [ET-]
05        (..)
06 - MIC: (eh:;et:) comment est-ce que on habille (.) quels vêtements
07        est-ce que- on met. (.) je mets.
08        (...)
09   LOR: je mette une robe.
```

Extrait 8
(Tschu-TG1-181105-sadj; l. 263-279 [00:07:34-00:08.13])

```
01   OLI: =hip ho[p *(et::]&
     oli           *regarde LOR
02   LOR:        [hip hop ]
03   OLI: &*rap?
     lor   *regarde OLI
     mic   *regarde la feuille
04        (.)
05   LOR: *rap hip hop. *okay.
     lor  *regarde la feuille
     oli               *se penche en direction de la feuille,
                        position de lecture
06        .h je porte la mus*ique de hi[p hop,
     lor                     *pose la main gauche sur la feuille
07 > MIC:                             [>et<[*QU'EST-CE QUE-&
     mic                                    *pointe sur la feuille
```

```
     lor                                      *retire la main gauche de la feuille,
                                               appuie sa tête dessus
08   OLI:                                    [*°(de emine:m)°
     oli                                      *regarde LOR
09        (.)
10   MIC: [*(eh: ebe)(.) eh:
     lor   *bouge sur sa chaise tout en gardant le regard fixé
            sur la feuille
11   OLI: [°(xxx)°*
     oli          *regarde la feuille
12 - MIC: *et qu'est-ce que ave- ehm: (.) de mange.* qui porte le mange.*=
     lor  *immobile
     mic                                              *lève la tête vers vers LOR
     mic                                                                  *baisse
                                                                           la tête
13   LOR: =[*ehm olivia    (xx)   ]
     lor    *regarde OLI
14   MIC:  [qui- (veut) qui *ACHet]*e(r) de mange.
     Mic                    *regarde LOR
     lor                    *regarde MIC
     oli                           *regarde LOR
15   LOR: *QU'EST-ce que eh)=est-ce que tu veux (le porte le man-)
     lor  *regarde OLI
16        le manger le cadeau et: etcetera ou [une pizza c'est aussi bon.
17   OLI:                                     [euh::
```

Extrait 9

(Tschu-TG1-181105-sadj; l.337-343 [00:09:52-00:10:11])

```
         ((LOR et OLI sont en tran de regarder MIC))
01 > LOR: >et< que: que couleur de pantalons.
02   OLI: un jeans=
03   MIC: =[*de jeans=
     mic    *regarde OLI
04   LO?:  [(pa-)
05   OLI: =°jeans°
09 > LOR: mais:* qué:  mh  eh: grössi?
     oli       *se tourne vers LOR
     mic       *regarde LOR
10        (1.5)
11   MIC: EUH: (.) °je ne sais pas°?
```

Extrait 10

(Tschu-TG1-181105-sajd, l.350-364 [00:10:10-00:10:44])

```
01   LOR: *+s ((lettre))+ c'est bon pour le. *(x)
     oli  *retire son coude de l'épaule
     oli                                      *menton appuyé sur la main,
                                               tournée entièrement vers LOR
02        *(1.6)*
     oli  *regarde MIC
     lor        *regarde OLI
03   OLI: *°et une ceintu[re°?
     oli  *regarde LOR
04 > MIC:                [mais:=/s/ [(..) elle *(rien)
05   LOR:                           [*et une ceinture c'est aussi bon.*
     lor                             *regarde MIC
     oli                                      *regarde MIC
     lor                                                          *reg.feuil
06   OLI: [*(c'est vert)        [°(xx)°
07 > LOR: [MAIS: MAIS on a s- [seulement cent:=trois francs:
     oli  *se tourne vers LOR, tend le bras gauche devant LOR,
08   OLI: ((rires))
09        (1.5)
10   LOR: qu'est-ce qu'on peut: acheter? parce que on- on: (.) connaît-
```

```
11        on: doit d'achète le cadeau des boissons et des et des: et des::
12        (1.7)
```

Extrait 11

(Tschu-TG1-181105-sadj ; l.596-627 [00:17:29-00:00:18:26])

```
01   LOR: *et toi olivia tu- tu veux faire le pizza (.) avec quoi
     lor  *regarde OLI
02   OLI: [°je préparer à manger.° pizza et spaghettis.
03   ?:   [((tousse))
04   LOR: pizza et spaghettis mais (xxxxxx) tu fais ça.
05   ?:   °°(avec des:)°°
06   LOR: avec des: *°(xx)°
     lor            *regarde MIC
07   MIC: °(xx)°
08   LOR: *°(xxx)°
     lor   *regarde OLI
09   OLI: hhe hhe oui
10   OLI: pro[sciutto.=
11   ASS:     [jambon (x)
12   LOR: [(jambon)
13   ?:   [prosciutto
14   ASS: *jambon oui.=
          *tout le monde regarde ASS
15   LOR: =*jambon ou des:* °ehm°*
           *LOR et MIC se tournent ves OLI
     mic                   *tire la feuille vers elle
     lor                          *regarde MIC
16        (...)
17 > MIC: *et qu'est-ce que on [ha-
     lor  *regarde la feuille
     oli    *tire un peu la feuille vers elle, se penche en sa direction
18   OLI:                       [*des +oignons  ((en riant))+
     lor                         *se tourne vers OLI
19   ?:   [nei:
20   OLI: [non
21   LOR:  [((rires))
22   OLI:  [((rires))
23   LOR: bolognese? (.) elle fait des: eh: spaghettis bolognese.
24        (..)
25   LOR: c'est aussi bon.
26   OLI: bolognese? les spaghettis?
27   LOR: bolognese (.) spaghettis (bolognese)
28   OLI: ah: oui
29   MIC: avec le (rousso)=
30   LOR: =avec ((rires)) o de +carbonara ((méliodieux))+
31        (*1.1)
           *tout le monde s'oriente à nouveau vers la feuille
32 - MIC: et: qu'est-ce que on (.) on habiller? quels vêtements ehm j-
33        ehm tu portes (à la fête).
34   LOR: je crois je habill/e/ en: jeans et: un blouson. (un bustier avec-)
```

Extrait 12

(Tschu-TG1-181105-sadj; l.856-864 [00:25:50- 00:26:10])

```
          ((OLI et LOR sont en train de regarder MIC))
01   MIC: euh: c'est un- (..) un (.) un  pullover et <devant écrit=> nein
02   LOR: ((rires))
03   MIC: c'est [nei
04   OLI:       [(touch don't touch[1])
05   LOR: ((rires))*
     lor           *baisse les yeux (vers la feuille?)
     oli           *regarde la feuille
```

[1] T-shirt Tally Weijl avec écrit devant 'touch don't touch'

```
06 > MIC: ET: (.) tu lorena? qu'est-ce que tu:: portes à la fête
07        (.) [à marianne]
08   LOR:     [aso-      ] moi je- p- je porte le mus- la musi::que de hip hop
```

Extrait 13

(Tschu-TG1-181105-sadj, l.929-948 [00:28:21-00:28:52])

```
         ((MIC est hors caméra, assise en arrière sur sa chaise))
01   LOR: je aussi=et toi? combien d'argent est-ce que tu p[ortes?
02   OLI:                                                  [+cent francs((riant))+
03   LOR: CENT FRANCS? maintenant [c'est-&
04   OLI:                        [oui
05   LOR: &[*deux cent francs
     lor      *regarde la feuille
06   MIC:  [deux cent francs
07   LOR:    on [porte
08   MIC:       [oh la [la:
09   OLI:              [*ouh:::  ]
     Oli               *regarde MIC
10   LOR:              [oh la la:] *mais- mais: ça: (x)(reicht)
     oli                          *regarde la feuille
11         +(zusammen)* ((en riant))+
     lor              *regarde MIC
12        (*..)
     lor   *se jette en arrière sur sa chaise, regarde le plafond
13   LOR:  +(xx)*((en riant))+ [*(x)
     oli        *se tourne en arrière vers LOR
14 > MIC:                     [MAIS::* *qu'est-ce que- (.) qu'est-ce que- (.)
     lor                      *revient vers la table, regarde MIC
     oli                            *regarde MIC
     lor                              *pose les coudes sur la table,
                                       position d'écoute
15          zusammen combien.
16   Oli: eh:
17   LOR: cent- deux cent francs.
18 > MIC: MAIS *(..) mais *le- le[: boisson.
     mic       *s'approche de la table, pointe sur la feuille
     lor                  *regarde la feuille
19   OLI:                        [ah ja:
20   LOR: le boisson [la cola ou&
21   MIC:            [cola&
22   LOR: &[le +ice tea. ((prononcé en dialecte))+
```

Extait 14

(Tschu-TG1-181105-sadj; l.1016-1037 [00:30:43-00:31:03])

```
01   LOR: maintenant on prend le pizza *ça c'est: so:
     lor                               *écrit sur la feuille
02        (1.2)
03   LOR: *(vingt-)
     oli  *regarde ce que LOR écrit
04        (...)
05   LOR: *vingt? c'est bon comme ça?
     lor  *lève les yeux vers MIC
06        *(1.1)
     oli  *regarde LOR
07   LOR: *ou c'est eh (.) vingt-deux.
     lor  *se met à écrire
     oli  *regarde ce que LOR écrit
08        *(.)
     oli  *se penche vers LOR
09 > MIC: [mais:: en:&
10   OL?: [°(vingt cinq)°
11   MIC: &*grand (pizz) c'est pas le petit mais c'est: (.) [vingt-deux&
```

```
          *LOR et OLI regardent MIC
12   LOR:                                                  [cinquante
13   MIC: &eh- vingt-cinq garçons dans le fête.
14   LOR: vingt-cinq.
15        (1.2)
```

Extrait 15

(Tschu-TG3-210606-gr3, l.144-148 [00:04:58-00:05:08])

```
          ((ANI et LOR penchées au-dessus de la carte,
            LOR pointe sur la carte avec son doigt))
01   ANI: nei das isch die vo dingsbums vo ba:rfuesplatz wo uffe goht
02        isch e me:ga umwäg die gasse stoht nid-=isch nid dinne
03        (1.8)
04   ANI: ne-ei. *die isch nid druff*=
     ani          *se redresse
     ani                            *jette le stylo
05 > LOR: =*mais-* *mir könne sage vous prenez s: so!
     ani   *se passe les mains dans les cheveux
     lor         *attrape le stylo
     lor            *pointe sur la carte
06        denn könne mir es aamole und zeige
```

Extrait 16

(Frai-TG1-230601, l.487-500 [00:17:00-00:17:33])

```
01   NEL: °wär° (.) qui organiser [(..) la musique?]
02   NAD:                         [°(ah ja) (xx)°  ]
03        (1.9)
04   RUN: (hü hi)=
05   RU?: =nei hehehe wart emol schnäll
06   NEL: et quelle?
07        (...)
08 > NAD: mais tout le monde peut amener un disque de: (soi-même)=
09   NEL: =ehm (2.6) les deux crè:mes (..) moi (.) schribsch (.) moi.
10 - NAD: >mais=mais< tout le monde peut organiser un disque
11        (de soi-même). (xxx)=
12   NEL: =schribsch alli (4.6) crè:mes
13        (5.3)
14   RUN: wieso
```

Type 3: Appropriation par une reprise

Extrait 17

(Tschu-TG1-181105-sadj; l. 254-274 [00:04:20-00:04:48])

```
01   LOR: +trois francs? ((riant))+ (.)
02        +oh cent trois francs ((riant))+
03        (x) (on a) *pour (.) pour m: (.) pour eh achète le cadeau,
                     *les trois filles regardent la feuille
04        (.) de: boisson et: de: *regarde la musique (.)
     lor                          *se met en arrière et regarde MIC
05        est-[ce que&
06   MIC:     [*(est-)
     oli       *regarde MIC
07   LOR: &on porte la musique de hi[p hop?&
08   MIC:                           [est-ce-
09   LOR: &o de: *classique o: hip hop
     oli         *se tourne vers LOR
```

```
10   MIC: *+ah: ((avec une voix tremblante))+ de hip hop=
     oli  *regarde MIC
11 > OLI: =hip ho[p *et::]&
     oli           *regarde LOR
12   LOR:        [hip hop     ]
13   OLI: &*rap?
     lor   *regarde OLI
14        (.)
15   LOR: *rap hip hop. *okay.
     lor  *regarde la feuille
     oli               *se penche en direction de la feuille
16        .h je porte la musique de hi[p hop
17   MIC:                             [mais qu'est-ce que-&
18   OLI:                             [*°(de emine:m)°
     oli                               *regarde LOR
19        (.)
20   MIC: [(eh: ebe)(.) eh:
21   OLI: [°(xxx)°*
     oli          *regarde en-bas
22   MIC: et qu'est-ce que ave- ehm: (.) de mange. qui porte le mange&=
```

Extrait 18

(Tschu-TG1-181105-sadj; l.400-410 [00:12:06-00:12:15])

```
01   ASS: *vous avez déjà- vous êtes déjà avancées?
     ass  *regarde LOR
02        (0.7)
03   LOR: *un- +peu ((en riant))+=
     lor  *regarde MIC
04 > MIC: =un- peu *mais *(1.5) *ehm: ts on fait un br- (.)
     ass           *regarde MIC
     mic                 *pointe sur le feuille et la fait tourner
     mic                       *se penche sur la feuille
05   MIC: [un mange&
06   OLI: [h.°un cadeau°
07   LOR: [((rit))
08   MIC:  &[*(.) cadeau c'est&
     mic     *se remet en arrière
09   LOR:   [gâteau au choc- ((en riant))+
10   MIC: &[(..) un: geschenk]&
11   LOR:  [.hh (..) chueche ]
12   MIC:   &pas un (.) torte?=
```

Extrait 19

(Tschu-TG3-210606-gr3, l.395-413 [00:12:12-00:12:31])

```
           ((Au début de l'extrait, toutes les participantes focalisent leur
            attention sur la carte, posée au milieu))
01   ASS: donc comment est-ce que <je peux y aller?>
02        (.)
03   ASS: a:hm [de la messeplatz ]*
04   LOR:      [(oui) (.) dans:* ] dans /se:/*
     lor                         *regarde ASS
                                    *regarde LOR
05        ce *turm aso (.) °wie seit me das scho widr?°
     lor     *mvt circulaire avec stylo
     ani     *lève les yeux de la carte
06   ASS: tour [tour&
07   LOR:      [°tour°
08   ASS: &*une tour (.) okay (.) de la *tour?
     ani   *commence à tousser
     lor                                *regarde la carte en pointant
                                         avec le stylo
     ass                                *regarde la carte
09   LOR: *ehm *ehm:: *il y a *des *train*:/ms/*=
```

```
     lor  *petits mvts de va-et-vient avec stylo sur la carte
     ani       *s'arrête de tousser
     lor              *regarde
     ass              *regarde ASS
     ani                      *regarde ASS,lève la main
                               à hauteur de la poitrine
     lor                           *mvt de main allant d'avant en arrière->
     ani                                 *amène main à la bouche
     ani                                       *amène la main à nouveau
                                                à la hauteur de la poitrine
10 > ANI: =*à place *il y a des *trains,=
     lor    poursuit mvt de main ->
     ani   *marque une impulsion avec la main suspendue
     ani            *se jette en arrière
     ass            *regarde ANI
     lor                      *se tourne vers ANI
11   LOR:  =*°des [trams°
     lor    *pose le bras sur la table, regarde ASS
     ass    *depuis ce point,regarde alternativement LOR et ANI
12   ASS:         [>des trams<!? [okay?
13   ANI:                        [et e[hm::    ] vous- &
14   NAT:                             [quatorze]
15   ANI: &[vous-
16   LOR:  [quat-
17   ANI:   &[vous prenez] le train [ehm::]
18   LOR:    [vous prenez]          [quatorze]
19   ANI:  [quatorze?
20   LOR:  [quatorze
21   ASS:  le numéro quatorze [quelle direction?
```

Extrait 20

(Tschu-TG3-210606-gr3, l.433-442 [00:12:47-00:13:00])

```
         ((Au début de l'extrait, LOR et ANI regardent ASS,
          qui elle regarde encore la carte, et NAT
          s'appuie avec ses coudes sur la
          table tout en regardant fixement vers le bas.))
01   LOR: et c'est *un *pa:rc il y a *des pisci:nes
     lor           *mvt main droite vers le haut puis à droite
     ass               *lève les yeux vers LOR
     lor                          *mvt main droite vers haut puis à droite
02        (0.3)
03   LOR: [.h du *TEnni:s&
     lor         *mvt d'ouverture du bras vers la droite
04   ANI: [(il y a-)
05   ASS: [*ah on peut on- on
     ass   *se redresse
06   LOR: &[°*(pour les:)°]
     lor     *mvt d'un arc de cercle vers la droite avec avant-bras
07 > ANI:  [il y a *pisci]nes*  *et .h et:
     ass           *regarde ANI
     ani                    *regarde dans le vide
     lor                         *regarde ANI
08        (.)
09   LOR: *le [stade-
     lor  *regarde ASS
10   ANI:     [*les places de foot?
     ani       *regarde ASS
11        (0.8)
12   ASS: ah- (0.7) [ah c'est un stade de-
13   ANI:           [un grand place de-
14   LOR: [°*(oui) stade°
     lor    *léger hochement de la tête
15   ASS: [c'est un stade de [foot?
16   ANI:                    [(foot stade-)
17   ASS: okay?
```

Extrait 21

(Tschu-TG3-210606-gr3, l.450-458[00:13:13-00:13:40])

```
01   ASS: ah pour faire du- >du shopp-< *on peut faire du sho*pping?
     lor                                *hoche la tête
     ass                                                    *reg.LOR
02   LOR: °oui°=
03   ANI: =oui=ou[i
04   ASS:        [*mais c'est- c'est génial parce que >je vais: ehm je
     ass          *bref regard à ANI puis regarde dans le vide
05        dois< acheter des choses .hh *ehm qu'est ce qu'on peut
     ass                              *regarde ANI
06        acheter.
07        (0.4)
08   ASS: *ah il me faut des vê[tements.
     ass  *regarde LOR
09   LOR:                    [*il y a des [man]o:r*
     lor                      *mouvement circulaire
                               du poignet, avec stylo
                               dans la main->
10 > ANI:                                 [*vêt-]
     ass                                   *regarde ANI
     ass                                           *reg. LOR
11   ANI:  des *vêt*ements: *des: (1.3)* ts *°wa (heisst) schmuck°=
     lor   -> mvt circulaire
     ani       *mvt d'ouverture avec la main
     ass           *regarde ANI
     lor                   *arrête mvt,appuie tête sur main
     ani                   *se frotte l'oeil, ferme les yeux
     ani                                *appuie le front contre paume main$
     lor                                *regarde ANI
     ani                                    *regarde LOR
12   LOR: =*des.
     lor   *regarde ASS
13        *(1.0)
     lor  *rapide coup d'oeil à ANI
14   LOR: aso il- il y a des boutI:QUES
```

Collection 2: Méthodes d'expansion discursive

Type 1: Expansion d'une unité conversationnelle potentiellement complète

Expansion immédiate

Extrait 1
(Tschu-TG1-181105-sadj; l. 441-469 [00:12:54- 00:13:42])

```
01   ASS: et ehm (1.3) vous avez déjà décidé quand vous pouvez faire
02        tout ça? vous savez déjà quand *tu peux faire le gâteau et tout?
     ass                                *regarde et pointe OLI
03        (1.4)
04   OLI: *m::
     oli  *tourne la feuille et la regarde
     lor  *regarde la feuille qui est tournée
05        (...)
06   LOR: on fait des- des /rɔ/?*=
     lor                        *regarde ASS
     ass                        *regarde LOR
07   OLI: =(ja)
08   ASS: pardon?*
     oli         *regarde ASS
09   LOR: des: (.) +rolle ((prononcé en allemand))+ also=
10   ASS: =eh: *une roulade?
     ass       *geste circulaire avec les doigts
11        (0.7)
12   LO?: also:=
13   OLI: =[+roulade((en riant))
14   LOR:  [(on peut pas- ess- ayer) *c'est:-*
     lor                             *désigne MIC
     lor                                     *regarde ASS
15        (1.4)
16   ASS: oui explique-moi en français.
17        *(0.5)
     lor  *appuie sa tête sur sa main
18   LOR: °(c'est un)°: [((rires))
19   OLI:               [((rires))
20   LOR: maintenant: et qui? (.) qui dit (..) quoi. (1.0) *eh:
     lor                                                 *regarde MIC
21   ASS: <°°oui?°°>
22   LOR: eh
23   MIC: ehm- on fait- (...) eh:=
24   LOR: =comme un dialogue.
25        (1.0)
26   LOR: *(aussi) comme un dialogue
     lor  *geste circulaire avec mains en avant
27   ASS: d'accord donc vous avez *réparti les différentes (..) *tâches
     ass                          *geste de découpage de l'espace
     lor                                                      *hoche tête
28   LOR: [oui
29   ASS: [les différents devoirs chacun fait *(.) une chose.=
     ass                                      *fin du geste de découpage
30 > Lor: =>*et dit< °au- aussi°
     lor    *main droite réalise arc de cercle en avant
31   ASS: et dit aussi une chose. d'accord?*
     lor                                  *se repositionne légèrement
                                           en arrière
32        (1.5)
```

Extrait 2
(Tschu-TG3-210606-gr1, l.225-238 [00:05:09 – 00:05:45])

```
01   MIC: *also (..) vous allez (.) tou/t/ (...) tout
          *les 3 filles regardent la carte
02        &droi/t/ *de la rue de freiestrasse=
     ser           *pointe sur la carte avec l'auriculaire
03   EBR: =kumm mir saged vo wo (..) vo *münster
     ebr                               *pointe sur la carte
                                        avec le dos de la main
04   SER: [markt-&
05   MIC: [ah
06   SER: &-platz (.) sie weiss jo dass (sie) im markt[platz isch]
07   MIC:                                           [*et: (.)]
08        vous tournez (..) à gauche? (..) oder à droite.*
     mic                                              *pointe avec
                                                       index sur la
                                                       carte
09   SER: à gauche
10   MIC: *à- à gauche *et:: (...) <et: tu: (vois;vas)-> (...)
     ebr  *regarde le dos de la carte
     ebr               *regarde la carte
11        le mü?nsterplatz.
12        (0.8)
13 > SER: et tu: *(..) aller:: *le: >münsterplatz?< et:
     ser         *échange de regard avec MIC
     ser                        *regarde la carte
14       *ensuite tu es le: (.) dans le devant le münster.
     ser *regarde MIC
15       (1.0)
16   MIC: ah
```

Extrait 3
(Tschu-TG3-210606-gr3, l.426-434 [00:12:39-00:12:51])

```
01   ANI: et e- *le tr- tram >quatorze< .h ehm:=
     ani        *pointe sur la carte avec l'index
02   LOR: =vous prenez* [(.) jus- >°jusqu'à°-]
     lor              *pointe par-dessus le doigt d'ANI avec le stylo
03 > ANI:               [vous pren- (.)      ] *JUSQU'A: sankt ja*kob.=
     ani                                       *attrape la pointe du stylo
     ani                                                    *relâche
                                                             énergiquement
                                                             le stylo
     ani                                                    *regarde ASS
     ass                                                    *regarde ANI
04   LOR: =*à sankt jakob.* vous [êtes eh *là.
     lor   *fait un mvt de relâchement du stylo
     ass   *regarde LOR
     lor                  *regarde ASS
     lor                                *esquisse des cercles avec le stylo
                                         au-dessus de la carte
     ass                                *regarde la carte
05   ASS:                         [*mhm?
     ass                           *acquiesce avec la tête
06   LOR: et c'est un *pa:rc il y a des pisci:nes? (.)[du tenni:s
     ass              *regarde LOR
07   ASS:                                            [ah: on peut on-
```

Extrait 4
(Frai-Azug-301105, l.327-337 [00:18:55-00:19:16])

```
01   ENS:        [et] vous invitez qui?
02        (1.4)
03   RUB: n/e/ pas encore e- écriver les (1.0) les¦ invités
```

```
04   ENS: des amis plutôt=pas: [pas les parents?]
05   RUB:                      [oui=oui (.)     ]les amis: (.) oui.
06        (1.6)
07   ENS: >non mais-< si vous invitez des: des amis vous devez aussi
08        réfléchir au <nombre> de personnes hein? (...) mais- quand
09        même la classe, (...) toute la cla:sse plus
10        les am[is.
11 > RUB:       [plus les: les parents et les amis
12   ENS: d'accord. mhm?
```

Extrait 5

(Frai-Azug-011205, l.330-341 [00:15:38-00:16:18]

```
01   ENS:       [alors pourquoi] c'est une fête de carnaval?
02   LUC: mhm
03   RUB: on est man:ge et depuis [(xx) avec]
04   KAD:                         [ouais=ouais]=
05   ENS: =vous mangez=vous partez? (.) vous allez à carnaval après.
06   LUC: [oui]
07 > RUB: [après] à la-
08   ENS:  [ah comme ça]
09   RUB:  [A LA NUIT] on:
10   ENS: d'accord.=
11   LUC: =morgestraich
12   ENS: mhm:
```

Expansion à distance: Retour au tour précédant la clôture d'une séquence

Extrait 6

(Tschu-210606-gr3, ll.384-393 [00:11:45-00:12:00])

```
01   LOR: la nuit? à la nuit c'est ouvert
02   ASS: ah:: la nuit le soir [c'est ouvert *okay]
03   LOR:                      [(x) eh:::        ][*(vingt heures)
04   ANI:                                         [(huit heures *et demi)
     ass                                      *regarde sa feuille
     ass                                           *regarde LOR
     ass                                                       *regarde ANI
05   ASS: *donc peut-être ce soir c'est mieux
     ass  *regarde LOR
06   LOR: oui
07   ASS: ok[*ay=
08   ANI:   [°mhm°
     ass     *regarde ANI
09 > LOR: =mais: *tard
     lor         *geste iconique
10   ASS: tard le s- okay alors donc et de: du messeplatz quelqu'un m'a dit il faut
```

Extrait 7

(Tschu-TG3-210606-gr2, l.418-450 [00:12:25-00:13:14])

```
          ((PET en position redressée, face à ASS, UGO est penché sur la table
            et regarde l'échange entre ASS et PET, THO est assis en arrière,
            dessine sur une feuille visblement désengagé de l'échange))
01   ASS: >d'accord.< mais comment est-ce que je sais que je suis à la
02        messeplatz. [comment&
03   PET:             [ouais-
04   ASS: &est-ce que je sais que: à quel moment je dois descendre.
05        peut-être je descends trop tôt ou tard?
06        (.)
07   ASS: comment est-ce que je s- quand je suis dans le tram?
08   PET: ouais
```

```
09   ASS: ehm (.) quel arrêt. quelle station. [comment est-ce que-
10   PET:                                     [>messeplatz?<
11   ASS: oui comment est-ce que je sais quand je dois descendre.
12   PET: ehm c'est +agschribe ((en riant))+
13        (...)
14   UGO: [(c-bahn)
15   ASS: [je peux- je peux lire?
16   PET: ouais ouais=ouais [*ehm&
     pet                     *geste iconique
17   ASS:                   [mais s-
18   PET: &il y a des stations? ehm il y a- un *schild?
     pet                                      *geste iconique
19   ASS: mhm [un panneau?
20   THO:     [*+guten tag [bitte alle ((imitant voix d'une femme))+&
     tho       *arrête de dessiner et regarde ASS
21   PET:                  [et c'est:
22   THO: &aussteigen
23   PET: *et eh c'est: /ʃ/tation il y a un schild? *dans le schild
     tho  *assis en arrière sur sa chaise, bouge
     tho                                          *dessine
24        il y a: d- une messeplatz? (.)  /ʃ/- des /ʃ/tation/s/.
25   ASS: ah: (so) dans le tram je peux [compter.
26   PET:                               [ouais (.) genau
27   ASS: [okay
28   PET: [(xxx)                ]
29 > THO: [*ET- ET UNE DAME PARLE] (.) messeplatz.
     tho   *se tourne en direction de ASS et PET
30   ASS: ah il y a quelqu'un qui dit-=
31   PET: =ouais [ouais.
32   THO:        [oui
33   ASS: ah: okay >comme ça c'est [pas de problème- <
```

Extrait 8
(Frai-TG1-230106, l. 327-341 [00:10:53-00:11:13])

```
01   ASS: =est-ce que vous- vous connaissez le- titeuf.
02        (...)
03   RUN: °oui?° (..) eh un comic?
04   ASS: oui? (.) non parce que est-ce que vous avez travaillé avec ça à l'école,
05        (..) ou est-ce que c'est quelque chose qu'on connaît tout <simplement?>
06        (.)
07   RUN: ah: (..) ehm
08        (2.0)
09   NAD: [à l'école?]
10   ASS: [(non) est-ce] que vous l'avez fait à l'école?=
11   NAD: =ouais (..) auss°i.°
12   ASS: d'accord.=
13 > NAD: =mais on connaît auss°i.°
14   ASS: d'accord.
```

Type 2: Expansion d'une unité conversationnelle en cours

Expansion immédiate

Extrait 9
(Tschu-TG1-181105-sadj,l.567-576 [00:16:32-00:17:01])

```
          ((LOR est en train de regarder MIC))
01   LOR: qu'est-ce que on: achète.*
     ass                          *regarde MIC
02        (1.3)
```

```
03   MIC: je ne sais pas:
04        +des >panta<lons? des jeans?=je ne sais pas: ((rythmé))+*
     ass                                                        *reg. LOR
05 > LOR: *et des oreilles
     lor  *regarde ASS, pointe en faisant des cercles sur son oreille
06   ASS: des boucles d'oreilles?
07   LOR: *des boucles *d'oreilles,
     lor  *regarde MIC, geste de boucle d'oreille
     ass              *regarde MIC
08 > MIC: et des maquilles,*
     ass                  *regarde LOR
09        (.)
10   LOR: >maquillages< pou:r *pour la bouche pour les yeux.
     ass                      *regarde MIC
11   MIC: <et: une: PUllover.> (1.3) un bleu pullover. *(.) mais elle (1.6) elle
     lor                                               *acquiesce
12       (2.6)
```

Extrait 10

(Tschu-210606-gr2, l. 515-524 [00:14:51-00:15:03])

```
          ((PET regarde ASS, alors que THO regarde sa
            feuille sur laqueile il fait des dessins, ASS est hors caméra))
01        *tous les: mag- [(ma-)
     ugo  *se met en arrière et regarde THO
02   ASS:                 [mag- magasins?
03   PET: ouais [(ça)
04   ASS:       [ah: il y a des magasins au[ssi.
05   PET:                                  [ouais
06   ASS: o[kay.
07   PET:  [*o: des restaurants: *et: [°(ehm)°
     pet    *mvt circulaire avec la main droite
     pet                        *mvt circulaire avec la main droite
08 > THO:                           [*et: >hooligans< *(1.0)*
     tho                             *lève les yeux rapidement
     tho                                          *geste de coups de poing
                                                        *les 3 garçons sourient
09   ASS:   m- y a des matchs maintenant?
10   PET:   eh: [non
11   THO:       [oui=oui
```

Expansion à distance: Retour au tour précédant une séquence latérale

Extrait 11

(Tschu-TG1-181105-sadj, l.334-357 [00:09:46-00:10:44])

```
           ((LOR et OLI regardent MIC))
01   MIC: EHM (2.9) EHM (1.2) J/e/ ACHET/e/ J- j'offre à marianne des: des
02        vêtements. (.) °mais:° (1.0) des pantalons?
03        (1.0)
04   LOR: >°mais°< que: que couleur de pantalons.
05   OLI: un jeans=
06   MIC: =[de jeans=
07   LOR:  [pa-
08   OLI: =°jeans°=
09   LOR: =*mais: que:=ehm eh grössi?
     oli   *se tourne vers LOR
10        (1.5)
11   MIC: *EH: (.) °>je ne sais pas<°
     oli  *regarde MIC
12        (2.7)
```

```
13   LOR: +je [pense] que x-l ((en riant))+
14   MIC:     [°(non)°]
15   MIC: non: je pense
16        (..)
17   LOR: +s ((lettre))+=
18   MIC: =+s ((lettre))+
19        *(0.6)
          *OLI appuie son coude sur l'épaule de LOR,
           LOR se décale sur le côté en parallèle du mvt d'OLI
20   LOR: *+s ((lettre))+ c'est bon pour le. *(x)
     oli  *retire son coude de l'épaule
     oli                                    *menton appuyé sur la main,
                                             tournée entièrement vers LOR
21        *(1.6)*
     oli  *regarde MIC
     lor        *regarde OLI
22 > OLI: *°et une ceintu[re°?
     oli  *regarde LOR
23   MIC:                [mais:=/s/ [(..) elle *(rien)&
     oli                                *regarde MIC
24   LOR:                           [*et une ceinture c'est aussi bon.&
     lor                             *regarde MIC
```

Extrait 12

(Tschu-TG1-181195-sadj, l.745-756 [00 :22 :13-00:22:30])

```
          ((MIC est hors caméra))
01   MIC: je fais la baby-sit? (.) [(aso eh:)
02   ASS:                          [(x)
03   ASS: [mhm
04   MIc: [Pour ma tante (aso)=
05   ASS: mhm?=
06   MIC: =le cousin?
07   ASS: (mhm?) (.) parce- parce qu'il est beaucoup plus petit?
08   MIC: °(oui)°
09   ASS: d'accord.
10 > MIC: et (...) (oui)
11   ASS: d'accord. (.) je vais voir peut-être elle a terminé °déjà°
12        ((ASS s'en va))
```

Extrait 13

(Tschu-TG3-210606-gr1, l.472-494 [00:11:21-00:12:04])

```
01   SER: il y a une messe basel (.) [là]
02   EB?:                            [la]
03   ASS: la messe [d'accord
04   SER:          [oui
05   ASS: qu'est-ce qu'on peut faire là. (..) [on peut visiter ou:]
06   SER:                                    [il y a des choses] dans le
07        messe- messe (..) *quand (..) pf pour les (...)
     ser                    *appuie coude gauche sur la table,
                             gesticule avec main
08        personnes qui veut savoir
09   ASS: mhm?
10   SER: *°eh:° (.) °oui?° *(...) et en:: (.) eh: automne il y a une (.)
     ser  *regarde dans le vide, main gauche vers le menton
     ser                    *regarde ASS
11        grand *fest- [fête
     ser       *mvt d'ouverture horizontal avec main gauche
12   EBR:              [(x) là
13   ASS: *ah une gran-=une fête >oui<=
     ser  *ramène la main vers le menton
14   SER: =*ou[i
     ser   *reste menton appuyé sur la main (position d'élocution)
```

```
15   EBR:     [oui=
16 > SER: =et:: *(1.5) (dans) le dings eh
     ser        *regarde dans le vide
17   MIC: ((petit rire))
18   SER: *was heisst frühelig
     ser  *se tourne vers EBR
19        (2.0)
20   EBR: °printemps°=
21   SER: =*ah oui
     ser   *regarde ASS
22   ASS: au prin[temps
23   SER:        [au printemps*&
     ser                      *regarde dans le vide
24   ASS: [okay?
25   SER: [*il y a le muba?*
     ser   *regarde ASS
     ser                   *mvt d'ouverture avec la main gauche
26   ASS: <okay?> *(..) >OKAY< mhm? euhm >oui et après euhm: j'aimerais bien aller
     ser          *signe de cloture de la main
```

Extrait 14

(Tschu-TG3-210606-gr3, l.433-447 [00:12:48-00:13:12])

```
01   LOR: et c'est un pa:rc il y a des pisci:nes
02        (0.3)
03   LOR: [.h du TEnni:s&
04   ANI: [(il y a-)
05   ASS: [*ah on peut on- on
     ass   *se redresse
06   LOR: &[°(pour les:)°]
07   ANI:  [il y a *pisci]nes*  *et .h et:
     ass           *regarde ANI
     ani                    *regarde dans le vide
     lor                       *regarde ANI
08        (.)
09   LOR: *le [stade-
     lor  *regarde ASS
10   ANI:     [*les places de foot?
     ani       *regarde fixement ASS
11        (0.8)
12   ASS: ah- (0.7) [ah c'est un stade de-
13   ANI:           [un grand place de-
14   LOR: [°*(oui) stade°
     lor    *léger hochement de la tête
15   ASS: [c'est un stade de [foot?
16   ANI:                    [(foot stade-)
17   ASS: okay?
18 > ANI: *et:=il=y=a: aussi ehm (0.6) *°was saisch was hets do° *wi sai-
     ani  *décroche regard
     ani                              *ferme les yeux
     ani                                                      *reg.NAT
19        jo sankt jakob do wo me fuessball au no spielt [(0.2)&
20   NAT:                                                [(jo-)
21   ANI: &(im) stadiom. ds andere .h
22        il y a une [shopping zentrum äs shopping center s ebe n-=
23   NAT:            [ja das gseht me dann ja nid wenn me dört isch
```

Extrait 15

(Tschu-210606-gr3, l.453-462 [00:13:14-00:13:40])

```
01   ASS: mais c'est- c'est génial parce que >je vais: ehm je dois<
02        acheter des choses .hh ehm qu'est ce qu'on peut acheter.
03        (0.4)
04   ASS: äh il me faut des vê[tements
05   LOR:                     [il y a des [mano:r]
```

```
06   ANI:                                  [vêt-] des vêtements: des:
07        *(1.3) ts °wa *(heisst) schmuck°=
     ani  *se tient le front
     lor  *se tourne vers ANI
     ani               *se tourne vers LOR
08   LOR: =*des. *(1.0) aso* il- il y a des bout*I:QUES? (.h)
     lor   *se tourne vers ASS
     lor         *rapide coup d'oeil à ANI
     ani                  * baisse les yeux, se met en arrière
     lor                                      *geste d'ouverture
                                               avec bras
09   ASS: des bouti?ques [okay-
10   ANI:                [*(oui)
     ani                  *regarde ASS
11 > LOR:                [oui et vous *pouvez eh: acheter tout ce
     lor                             *fermeture du geste,
                                      bras posé sur la table
12        que vous voulez
13   ASS: d'accord c'est parfait okay mhm? (.) super merci
14        beaucoup dank-
```

Extrait 16

(Tschu-210606-gr2, l.461-477 [00:13:00-00:13:29])

```
01   ASS:                [qu'est-ce que c'est [(ce messeturm)?
02   THO:                                     [*(xx)
     tho                                       *s'adresse à UGO
                                                tout en écrivant qqch
03   UGO: [(xxxx)          (hahaha)*]
     ugo                          *observe ce que THO écrit
04   PET: [ehm *des bureaux?* et (.)] *eh: *oberste st- stock
     pet       *regarde ASS
     pet                  *geste iconique
     pet                            *regarde en-bas
     pet                                 *geste iconique, regarde ASS
05        les >s=ét<ages? (.) [ça (joue)]&
06   ASS:                     [ah::     ]
07   PET: &*(au haut-)=
     pet   *geste iconique
08   ASS: =donc [c'est une tour?
09   PET:       [il y a un restaurant
10   PET: *jä-=ouais- ouais.*
     pet  *hoche la tête
     ugo                  *se met en arrière, et regarde devant lui
11   ASS: *okay.=
     pet  *regarde en-bas
12 > PET: =et: le restaura/n/t* *dans euh la tour?
     pet                     *geste iconique, regarde ASS
     tho                       *pose son crayon
13   ASS: oui?=
14   PET: =*ehm und ts- *ehm vous avez les: ehm:: les yeux d/e/ (..)
     pet               *designe ses yeux
     tho   *reprend son crayon et écrit
15        *tou/t/ le (basel).
     pet  *geste iconique
     ugo  *regarde ce que THO écrit
16   ASS: ah:: on a une belle vue
17   PET: >ouais< [toujours (.) (belle)]
18   ASS:         [okay. (.) d'accord. ] on peut tout voir. [okay.
19   PET:                                                   [ouais.
```

Extrait 17
(Tschu-TG3-210606-gr2, l. 502-514)

```
01   ASS: [okay. et qu'est-ce que c'est san- sankt jakob.&
02   THO: [°bis la schild°*
     tho                  *se met en position d'écriture
03   ASS: &je- AH OUI *c'est là. c'est là. [(xx)
     tho              *regarde en direction de ASS
04   THO:                                  [*un grand footballsta[°dium°=
     tho                                    *dessine sur la table
05   PET:                                                       [ouais
06   ASS: *c'est un-* un stade de foot?
     ass  *regarde THO
     %    *PET et UGO regardent ASS
07   THO:  oui*=
     tho      *regarde ASS
     ugo      *regarde la carte
08   PET: =ouais=
09   UGO: =ja=
10   THO: =[de: f-c basel (x)]
11 > PET:  [et: ehm manor    ] et- einkaufszentrum. ehm les
12          *s-einkaufszentrum.
     pet    *regarde THO
13   UGO: [*une marché?
     ugo   *regarde ASS
14   THO: [°(x)°
15   PET: *du marché.* un gros marché et: il y a: un mano:r et
     tho  *dessine sur la table
     ugo              *regarde la table
```

Extrait 18
(Tschu-TG3-210606-gr2, l. 514-524 [00:14:43-00:15:03])

```
01   PET: *du marché.* un gros marché et: il y a: un mano:r et
     tho  *dessine sur la table
     ugo              *regarde la table
02        (c-und-a) et: >tally weijli?< pour (.) eh: ((rit)) eh:
03        *tous les: mag- [(ma-)
     ugo  *se met en arrière et regarde THO
04   ASS:                 [mag- magasins?
05   PET: ouais [(ça)
06   ASS:       [ah: il y a des magasins au[ssi.
07   PET:                                  [ouais
08   ASS: o[kay.
09 > PET:  [*o: des restaurants: *et: [°(ehm)°
     pet    *mvt circulaire avec la main droite
     pet                          *mvt circulaire avec la main droite
10   THO:                             [*et: >hooligans< *(1.0)*
     tho                               *lève les yeux rapidemment
     tho                                                *geste de coups de poing
                                                               *les 3 garçons sourient
```

Collection 3: Méthodes d'enchaînement contrastif

Type 1: Désaccord par un marqueur de polarité

Enchaînement à un TRP

Extrait 1
(Tschu-TG1-181105-gs, l.899-919 [0:30:28-0:31-06])

```
01   ANI:   >et moi j'ai organisé la musique comme< (.) hip hop et- house
02          ça- ça me coûte >nüt=es koschtet nüt=aber denn
03          (han ich keini xx)
04          (..)
05          (°guet°)
06   EBR:   nei (.) tu dis ehm:,
07   ANI:   NAI je n'achète-=
08   EBR:   =QUELLE-=
09   ANI:   =nei [je n'achète pas]
10   EBR:        [quelle (musique)] quelle musique
11   NAT:   (so aber) du häsch no e gschänk kauft
12 > EBR:   ts. no:n quelle musique tu: [eh: (porte)
13   ANI:                               [ebe comme hip hop et o- house
14          (1.0)
15   EBR:   ABER WAS FÜR HIP HOP. weisch was I mein (.) was für lieder
16          vo- [vo wäm und so
17   ANI:       [isch egal das isch nid wichtig >(ich mues eifach-) ich sage<
18          je n'achète pas d/e/ musique °b- eh° (.) b- parce que je fais (.) äh:
19          la musique (.) au: comp- au(x) ordinateur(s). (das mache mer)
20   EBR:   °okay°
21   ANI:   okay
22          (..)
```

Extrait 2
(Tschu-TG1-181105-sadj, l.341-351 [00:09:46-00:10:44])

```
09   LOR: =*mais: qu/e/:=ehm eh grössi?
     oli   *se tourne vers LOR
10        (1.5)
11   MIC: *EH: (.) °>je ne sais pas<°
     oli  *regarde MIC
12        (2.7)
13   LOR: +je [pense] que x-l ((en riant))+
14   MIC:     [°(non)°]
15 > MIC: non: je pense
16        (..)
17   LOR: +s ((lettre))+=
18   MIC: =+s ((lettre))+
19        *(0.6)
```

Extrait 3
(Tschu-TG1-181105-sadj, l.639-710)

```
01   LOR: et toi olivia qu'est-c- eh qu'est-ce que tu: habiller
02        pou:r pour la fête
03        (1.2)
04   OLI: ehm::: (..) rien
05   LOR: rien? ((rires))
06   MIC: ((rires))
```

```
07   LOR: [+nackt ((en riant))+
08   MIC: [((rires))
09 > OLI: +nei- non: ((en riant))+ (..) eh: (...) le pullover
10   LOR: un pullover?
11   OLI: [bleu
12   LOR: [+ça? ((lui touche le pullover))+
13   OLI: oui
```

Extrait 4
(Tschu-TG1-181105-sadj, l.682-695)

```
11   LOR: des jolies choses [mais pas le même pullover d'aujourd'hui.
12   OL?:                   [oui::
13        (2.4)
14   LOR: JO: also (xxx)
15 > OLI: °non°
16   LOR: hä?
17   OLI: non
18   MIC: [jo e:be:
19   LOR: [ah: (xx)
20   OLI: °oh:° ((rires)) ich tchecks nid weisch
```

Extrait 5
(Tschu-TG1-181105-sadj, l.994-1001 [00:30:02-00:30:28])

```
01   LOR: maintenant la- le manger on peut manger pour (ou au français)
02        on peut. et
03   OLI: (hm) jambon.
04   LOR: le jambon et ça: coûte? [combien.&
05   MI?:                         [(xx)
06   LOR: &ça cou- qu'est-ce que: (.) c'est ça coûte. (zämmä) le pizza et [le-
07   OLI:                                                                [(x)
08   LOR: de pizza et de: spaghettis
09 > OLI: non: sphaghettis=nid=
10   LOR: =(xxx)[(x)
11   MIC:       [(x)
```

Extrait 6
(Tschu-TG2-211205-sadj, l.665-674)

```
01   ASS: et puis comment >ça se- parce que tu a dit
02        tu sais pas encore.< parce que tu n- sais pas encore si tes
03        parents: (..) sont d'accord que tu pars pour la sylvestre
04        [ou
05   EB?: [no:n
06 > ANI: [non=non=non (.) +isch en anderi gschicht ((en riant))
07        (...) ojeh
08   ASS: tu peux la raconter ou c'est tro:p (.) trop personel.
09   ANI: c'est eh un peu >pre- personel< (.) mh (..) (°ich kas- jet- nid sage
10        °°jo°°) ((baisse regard))
```

Extrait 7
(Tschu-TG3-210606-gr2, l.524-533 [0:15:15-0:15:26])

```
01   ASS: m- y a des matchs maintenant?
02        (0.3)
03   PET: eh: n[on
04   THO:      [oui=oui
```

```
05 > PET: *non:
     pet  *se tourne vers THO
06 > THO: *oui
     tho  *regarde PET
07   PET: NON:
08   THO: OUI
09   UGO: *(x[xx)       ]
     ugo  *regarde THO
10   PET:    [eh- ah=jo:] *ehm=
     pet                  *regarde dans le vide
11   THO: =*le f-c bâ::le contre le f-c zürich.
     tho   *regarde ASS
12   ASS: ah:? d'accord.
```

Extrait 8

(Frai-TG1-230106, l.274-282 [00:09:19-00:09:32])

```
01   NAD: [mais qui] mais qui s'occupe d'acheter le cadeau.
02   (1.3)
03   NEL: °aber wämm°
04   (..)
05   NA?: °(mais) lui°
06   (..)
07 > RU?: non:
08   (...)
09   NEL: non?
10   (1.7)
11   NAD: [il a fait] il a son anniversaire samedi.
```

Extrait 9

(Frai-TG1-23060, l.507-512 [00:17:51-00:18:11])

```
01   NAD: mais la musique tout le monde peut amener la musique. (.)
02        si tu as un bon disque,
03   RUN: hein?=
04   NAD: =si toi tu as un bon disque. (..) une bonne musique (.) tu l'amènes,
05 > RUN: n::on.
06   NAD: &et si moi- non?
08        (..)
09   NAD: d'accord alors ehm (...)  moi j'apporte (xxx) d'accord ?
```

Extrait 10

(Frai-Azug-301105, l. 212-220 [00:14:31-00:14:48])

```
01   KA?: °was mümmer jetz mache°
02   LUC: °(xxx) wenn wämmer's mache.° (..) °la fête est°
03   RUB: on a fait la fe:st
04 > KAD: non:
05   LUC: doch
06   KAD: on a-
07   RUB: on a (fait;fête)
08        (0.9)
09   KAD: nei on a
```

Extrait 11

(Frai-Azug-301105, l.294-319 [00:17:51-00:18:13])

```
01   LUC: =.h ehm (.) °la fête de carnava[l° le [vingt-quatre&
02   RUB:                                [où:   [(on)
03   LUC: &fin- février.
04        (2.0)
05   LUC: °(.hh où [l- la fête&
06   RUB:          [au
```

```
07   LUC: &se trouve dans le:=
08   KAD: =ma:sque
09 > LUC: n- non [la- la fête se trouve
10   ?:          [°°(x)°°
11   LUC: (..) en les : (1.5) dans la=
12   KAD: =costu[me?
12   LUC:       [dans la classe de[:
13   KAD:                         [co- costume=
14   RUB: =[+mhm ((négation))+
15   LUC:  [de la (..) un +b ((lettre))+
16        (1.7)
```

Extrait 12

(Frai-Azug-301105, l-640-657)

```
01   KAD: +trente pizzas. non=non non [ça alors ça alors ((rit))+]
02   RUB:                            [pizza c'est (xx)]
03   LUC: vingt pizzas
04        (1.7)
05   KAD: des m- NO
06        (1.1)
07   RUB: one pi- n- one pizza [(.)grand
08   KAD:                      [(one)
09   LUC: (vingt)
10   RUB: GRAND
11 > KAD: (no) eh:
12 > RUB: no vingt [(.)ONE pi-
13   LUC:          [(norma- normal)
14   KAD:          [(oui)
15   LUC: vingt=
16   RUB: =grand grand .h [(.)&
17   KAD:                 [vingt
```

Enchaînement retardé

Extrait 13

(Tschu-TG1-181105-sadj, l.1009-1023)

```
01   MIC: [AH EH et le dessert? de /kado/?
02        (1.1)
03   LOR: le gâteau.
04   MIC: le /kado/
05        (..)
06 > LOR: *non pas ça: (..)  elle prend le- marianne prend le /gado/
     lor  *geste de rejet avec la main
07         elle est le:=
08   MIC: =AH si: [si=si:
09   LOR:         [c'est le anniversaire] de: de elle (..) maintenant on prend
10        le pizza ça c'est: so: (1.2) (vingt-) (2.5) francs? c'est bon comme ça?
11        (1.1)
```

Extrait 14

(Tschu-TG1-181105-gs; l.286-292 [00:13:11-00:13:21])

```
         ((Les trois filles sont orientées vers leur feuille, en train d'écrire))
01   ANI: jetzt machemer dialogo no?
02        (..)
03   ANI: >ich sag (.) *(j'ai acheter-) (xx)
     ani                *se tourne vers EBR
```

```
04        *(...)
     ebr  *toujours en train d'écrire
05 > EBR: non:: mi- eh mir säge erscht (ding) salut::* °(xxx)°*
     ebr                                              *se tourne vers ANI
     ani                                                       *se remet à écrire
06        (3.5)
```

Extrait 15

(Tschu-TG1-181105-sadj, l.99-105 [0:02:50-0:03:00])

```
01   LOR: =et olivia qu'est-ce que tu p- portes?
02        (..)
03   OLI: °cadeau°
04        (...)
05   LOR: >le cadeau?<
06   OLI: ah ja
07   MIC: °(ou le-)°=
08   LOR: =ou le boisson.
09        (...)
10 > MIC: NON: j- [je prends des boissons.
11   LOR:         [AH: °(xx)°
12        (1.3)
```

Extrait 16

(Tschu-TG1-181105-sadj, l.139-154 [0:04:13-0:04:26])

```
01   LOR: [(xx)
02   OLI: [°was müe mr mache?°
03   LOR: madame tschappat fait une no[te (et puis-)
04   OLI:                              [was müe mer mache
05   LOR: on prépare *ça.*
     lor              *pointe avec le stylo sur la feuille
     lor                  *regarde OLI
06        (..)
07   OLI: *°red tütsch°*
     oli  *lève la tête
     oli               *regarde la feuille
08        (..)
09 > LOR: *NON:=ON:* (.) *non:=on: *on prépare *ça une dialogue
     lor  *tape l'épaule de OLI
     lor           *regarde MIC
     lor                *regarde OLI
     lor                         *regarde la feuille
     lor                                  *pointe avec le stylo sur la
                                           feuille
10   OLI: °ah oui°=
11   MIC: =ah oui.=
```

Extrait 17

(Tschu-TG1-181105-sadj, l.28-43 [0:01:00-0:01:23])

```
01   MIC: cadeau °au°ssi mais: (1.2) ehm: (2.4)
02   LOR: mais: (.) quoi?
03        (2.5)
04   MIC: ehm (...)(x) (achète;apporte) (de) la musique et- (0.9)
05        et [quelle <musique>]
06   LOR:    [de la pop musique]
07        de la po[p musique]
08 > MIC:         [(non:    ] c'est-)=
09   LOR: =hip hop=
10   OLI: =hip hop=
11   LOR: +de: hip hop? ((voix adoucie))+
12        (0.4)
13   MIC: et de: (.) (fête)
```

Extrait 18

(Tschu-TG2-211205-sadj, l.401-417 [0:09:27-0:09:40])

```
01   ASS: c'est moins cher que globus par exemple.=>p-k-z
02        c'est plutôt pour les hommes.<
03        (..)
04   ASS: °si je me tr[ompe.°
05 > SER:             [no:n=il y a [aussi pour       ]&
06   ASS:                          [il y a des choses]
07   SER: &la:: [°femme°
08   ANI:       [(homme; ah=m:) mais (on peut) °oui°
09        (..)
10   ASS: >on- on peut aussi achet[er?<
11   SER:                       [on peut [oui
12   ASS:                                [AH? d'accord
13        (..)
14   ASS: .h [oui mais c'est vrai c'est cher hein?
15   SER: [hmh
16   ANI: [hmh
```

Extrait 19

(Tschu-210606-gr2, l.229-244 [00:06:58-00:07:51])

```
          ((THO écrit/dessine sur sa feuille))
01   ASS: où est-ce que je suis maintenant.
02        parce que je ne sais pas où- où je suis.
03        *là j'ai une ca:rte
     ass  *pose la carte sur la table
04        mais je n'ai aucune idée où je suis.* [(.)&
     pet                                      *pointe sur la carte,
                                               avec index m. gauche
05   PET:                                       [ehm
06   ASS: &est-ce que vous pouvez m'expliquer?
07   PET: *nous- nous sommes au münster?* (.) maintenant?[(.) *et:
     pet  *pointe sur la carte avec index m. droite
     pet                                *regarde ASS
     pet                                                  *regarde carte
08   ASS:                                                [à- à la münsterplatz?
09   PET: *>ouais=ouais?< *.hh
     pet  *regarde ASS
     pet                  *regarde carte
10   ASS: d'acc[ord
11 > THO:      [*>non=non< [mir sind am]&
     tho        *lève la tête et la tourne en direction de PET, les yeux fermés
12   PET:                   [et ehm     ]
13   THO: &*märkt°platz.°*
     pet   *regarde THO
     tho                *regarde PET
14        (.)
15   THO: [(x)
16 > PET: [*non (.) zuerst (x)-  *ah ja (machen sie so ne) (x) tactactac
     pet   *pointe sur le carte
     pet                         *pointe sur la feuille de consignes
17
18  ASS: comme vous voulez.
```

Extrait 20

(Frai-TG-230106-fi, l.462-473 [00:16:03-00:16:39])

```
01   NAD: toi (.) tu vas faire la crème au chocolat,
02        (...) et moi je vais [acheter]&
03   NEL:                      [nää]
04   NAD: &les boissons. (..) d'accord?
05        (2.0)
```

```
06   NEL: jo ich- nei (..) euh- TU (..) crème chocolat (.)
07        je [crème vanille]
08 > RUN:    [°non° ehm] j'ai organisé le le comic [de titeuf]
09   NEL:                                          [ah jo jo] les deux crè:mes.
10   NAD: toi tu fais les deux crèmes (.) et puis moi je vais
11        [acheter les boissons.]
```

Extrait 21

(Frai-Azug-301105, l.482-489 [00:24:29-00:24:39])

```
01   RUB: les parents on avait (1.5) on boit des: de le wii (..) de jus d'orange=
02 > KAD: =[non=wii&
03   LUC:  [de l'eau
04   KAD: &non=wii.
05        (..)
06   KAD: [jus d'oran:ge coca  ]
07   RUB: [(x) ça c'est alcool.]
08        (0.9)
```

Extrait 22

(Frai-Azug-301105, l.767-777 [00:32:10-00:39:19])

```
01   RUB: avec la sös=
02   KAD: =eh: [(.) la sauce]
03   LUC:      [de crêpes   ] DE CRÊ:PES
04   RUB: de [cr-
05 > KAD:    [non=non
06   LUC: de crê:pes=
07   KAD: =NON
08        (1.7)
09   LUC: tu n'ai:mes pas les crêpes.
10        (0.9)
11   KAD: non
```

Extrait 23

(Frai-Azug-011205, l.138-144 [00:06:54-00:07:04])

```
01   RUB: tu parles depuis=à la: présentation
02        (1.4)
03 > KAD: °non° tOI[::
04   LUC:          [tous trois
05   RUB: tous trois?
06   LUC: oui
07   RUB: oh=weh:
```

Extrait 24

(Frai-azug-011205, l.370-378 [00:18:19-00:18:33])

```
          ((Les élèves sont en train d'écrire/dessiner))
01   KAD: petit ron:d
02        (1.1)
03   LUC: hein?
04   KAD: [mach de gross]
05 > RUB: [>non=non<] >non=non< (.) ça c'est: ça c'est bon. ça c'est bon
06   KAD: bon:=w- was (wird denn do) (xx)?
07   RUB: depuis: moi e- moi je fais des confettis des
08   KAD: oui
09        (1.8)
```

Enchainement précoce

Extrait 26

(Tschu-TG1-181105-sadj, l.649-662 [18:46-4-18:50.20])

```
01   LOR: un pullover?
02   OLI: [bleu
03   LOR: [*ça?
     lor   *touche le pullover d'OLI
04   OLI: oui
05   ?:   (ce pullover)
06   LOR:  (xx[xx)
07   OLI:     [oui-
08   LOR:  un [pantalon
09   OLI:     [un jea:ns
10   LOR: (xx) un:=
11   OLI: =bleu:
12   LOR: (xxxx)
13   MIC: (et;eh): une jupe
14   LOR: un:ju[pe?&
15   ?:        [(jupe)
16   LOR: &o=u:ne pantalon. o un (jupe; jean)=
17 > OLI: =nei- non: un jeans
18   LOR: un jeans.=
19   OLI: =bleu ((petit rire))
20   LOR: ah: [maintenant
```

Extrait 27

(Frai-Azug-3011105, l.712-720 [00:30:47-00:30:55])

```
01   ENS: une pizza pour un élève?
02   KAD: oui
03        (0.9)
04   KAD: non=
05   LUC: =nON[::
06   RUB:     [>mais il dit des (quelle grand-)<=
07 > KAD: =NON=non=[non le (xx)=
08   LUC:          [grand: le grand pi[zza
09   RUB:                             [tu:
10        (..)
11   KAD: grand
```

Extrait 28

(Frai-Azug-301105, l.525-541 [00:25:13-00:25:36])

```
01   KAD: was?
02   RUB: co[ca]
03   LUC:   [la coca]
04   KAD: aha la coca
05   RUB: coca=
06   LUC: =coca (...) .hh ehm (3.0) quatre
07        (3.4)
08   KAD: [qu'est-ce que c'est-]
09   RUB: [(xx) (la wii)]
10   KAD: c'est faux: (.) coc- la coca=
11 > RUB: =>°non=non°< c'est- [ça c'est& &
12   LUC:                      [coca=
13   KAD: =[c'est faux. c'est faux.
14   RUB:  [vinq bouteilles de l'eau minérale et de la coca
```

```
15   KAD: >was isch das do<.
16   LUC: l'eau minérale
17   KAD: aha=
```

Extrait 29

(Tschu-TG2-211205-sadj, l.3-21 [00:00:00-00:00:23])

```
04   ASS: &où à bâle . dans quel magasin.
05        (.)
06   ASS: [dans quel-
07   SER: [das- das schtoht [ja da nid
08   ANI:                   [manor
09   ASS: non? mais c'est à v[OUS? (x) si vous allez chez&
10   EBR:                    [ma[nor orsay
11   SER:                       [°ah°  (.) +°(dans quel magasin est-ce&
12   ASS: &<.h-et-m manor euh:> (.)    ] je sais pas kookaï=
13   SER: &qu'elle peut aller pour xx)]° ((lit consigne))+
14   SER: =aber das isch ja=das isch ja da:s?
15       (1.5)
16   ASS: oui? mais donc c'est vous=
17 > SER: =pas ça (.) das do.
18   ASS: quoi.
19        ((SER pointe sur la feuille))
20   SER: [où est-ce-
21   ASS: [>+où est-ce qu'elle peut aller faire ses courses à bâle.<
           ((lisant la consigne))+ oui c'est la même question.
```

Type 2: Désaccord par un ‘mais’ contrastif

Extrait 30

(Tschu-TG1-181105-gs, l.105-115 [0:06:37-0:06:59])

```
01   EBR: ähm:: (.) kömm mr ufschribe?
02   ASS: oui vous pouvez prendre des notes
03   EBR: oui=
04   ASS: =parce que après vous allez présenter. (.) vous choisissez
05        un des deux?
06   ANI: mhm
07   ASS: >(vous dites) ce soir vous dites euh on est invité à une fête
08        et maintenant il faut qu'on discute ça [et (pis après-)<
09 > ANI:                                        [+mais c'est difficile.
          ((d'un ton ferme))+
10        (0.8)
11   ASS: >ça je sais (.) mais je sais aussi que vous êtes capables
12        de faire plein de choses et on veut voir ce que vous
13        êtes capables de faire<
14   ANI: (on) donne (l)es notes?
```

Extrait 31

(Tschu-TG1-181105-sadj, l.625-640 [0:18:20-0:18:55])

```
01   MIC: ET qu'est-ce que on (.) on >habiller<? quels vêtements
02        ehm j- ehm tu portes (à la fête).
03   LOR: je crois je habiller en: j:ean et: un blouson.
04        (un bustier avec-) (1.4) avec un: ceinture (1.3)
05        et: c'est ça?
06   MIC: ts. et je aussi [porte- ] (...)&
07   LOR:                [(blanc)]
```

```
08   MIC: &eh:: *wie du:
     mic        *regarde ASS
09   ASS: comme toi?
10   MIC: *comme toi.
     mic  *regarde LOR
11   LOR: ah. [*(x)
     lor       *regarde OLI
12   ASS:     [je m'habille comme* toi. la *même *chose.
     lor                          *regarde ASS
     oli                          *regarde LOR
     lor                                    *regarde OLI
     oli                                          *se redresse
13   MIC: j'habille comme *toi. *eh:*:*hh
     lor                  *regarde MIC
     oli                  *regarde MIC
     mic                        *joue avec une mèche de cheveux
     ass                            *regarde LOR
     oli                              *sourit, regarde LOR
14 > LOR: *mais pas le même [+ couleur  ((en riant))+
     lor  *rapide coup d'oeil à OLI
15   OLI:                    [((rires))
16   LOR: *et toi olivia qu'est-c- eh qu'est-ce que tu: habiller
     lor  *regarde OLI
17        pou:r pour la fête
18        (1.2)
```

Extrait 32

(Tschu-TG1-181105-gs, l.629-644 [0:23:18-0:23:50])

```
01   EBR: =pour manger j/e/ achète=
02   NAT: =ah jo
03   ENS: *(xxx) vous n'écrivez pas tous *(xxxx)
          *les trois filles écrivent
                                          *ANI et EBR regardent ENS
04   ANI: comme spaghettis.
05   ENS: des spaghettis=>vous voulez faire la cuisine?<
06   ANI: *äh-=
     ani  *baisse son regard (regarde sa feuille)
07   ENS: =discutez *si vous [vous voulez faire
     ens            *se tourne vers NAT
08 > ANI:                    [*mais nous *allons à une- à une fête
     ani                      *regarde ENS, mvt ample des mains
                               vers sa poitrine
     ens                                *regarde ANI
09   ENS: vous allez à une fête alors <on apporte pas- (.) des choses
10        à faire mais déjà préparées>
11   EB?: ehe
12   ENS: vous faites des: spaghettis à la maison et vous les apportez,=
13   EBR: =[non=non
14   ANI: =[non=non
15   ENS: (d'accord) une salade vous pouvez préparer à la maison.
```

Extrait 33

(Frai-TG-230601-fi, 487-500 [00:17:00-00:17:33])

```
01   NEL: °wär° (.) qui organiser [(..) la musique?]
02   NAD:                          [°(ah ja) (xx)°  ]
03        (1.9)
04   RUN: (hü hi)=
05   RU?: =nei hehehe wart emol schnäll
06   NEL: et quelle?
07        (...)
08 > NAD: mais tout le monde peut amener un disque de: (soi-même)=
09   NEL: =ehm (2.6) les deux crè:mes (..) moi (.) schribsch (.) moi.
10   NAD: >mais=mais< tout le monde peut organiser un disque
```

```
11        (de soi-même). (xxx)=
12   NEL: =schribsch alli (4.6) crè:mes
13        (5.3)
14   RUN: wieso
```

Extrait 34
(Frai-Azug-3011105, l.712-720 [00:30:47-00:30:55])

```
01   ENS: une pizza pour un élève?
02   KAD: oui
03        (0.9)
04   KAD: non=
05   LUC: =nON[::
06 > RUB:     [>mais il dit des (quelle grand-)<=
07   KAD: =NON=non=[non le (xx)=
08   LUC:          [grand: le grand pi[zza
09   RUB:                             [tu:
10        (..)
11   KAD: grand
```

Type 3: Désaccord par une forme de reprise

Répétition réaffirmative

Extrait 35
(Tschu-TG3-210606-gr2, l.524-533 [0:15:15-0:15:26])

```
01   ASS: m- y a des matchs maintenant?
02        (0.3)
03   PET: eh: n[on
04   THO:      [oui=oui
05 > PET: *non:
     pet  *se tourne vers THO
06 > THO: *oui
     tho  *regarde PET
07 > PET: NON:
08 > THO: OUI
09   UGO: *(x[xx)       ]
     ugo  *regarde THO
10   PET:    [eh- ah=jo:] *ehm=
     pet                  *regarde dans le vide
11   THO: =*le f-c bâ::le contre le f-c zürich.
     tho   *regarde ASS
12   ASS: ah:? d'accord.
```

Extrait 36
(Frai-Azug-301105, l.767-777 [00:32:10-00:39:19])

```
01   RUB: avec la sös=
02   KAD: =eh: [(.) la sauce]
03   LUC:      [de crêpes   ] DE CRÊ:PES
04   RUB: de [cr-
05   KAD:    [non=non
06 > LUC: de crê:pes=
```

```
07 > KAD: =NON
08        (1.7)
09   LUC: tu n'ai:mes pas les crêpes.
10        (0.9)
11   KAD: non
```

Extrait 37
(Frai-Azug-301105, l.640-655)

```
01   KAD: +trente pizzas. non=non non [ça alors ça alors ((rit))+]
02   RUB:                             [pizza c'est (xx)]
03   LUC: vingt pizzas
04        (1.7)
05   KAD: des m- NO
06        (1.1)
07   RUB: one pi- n- one pizza [(.)grand
08   KAD:                      [(one)
09   LUC: (vingt)
10   RUB: GRAND
11   KAD: (no) eh:
12   RUB: no vingt [(.)ONE pi-
13   LUC:          [(norma- normal)
14   KAD:          [(oui)
15 > LUC: vingt=
16 > RUB: =grand grand .h [(.)&
17   KAD:                 [vingt
```

Répétition interrogative

Extrait 38
(Tschu-TG1-181105-sadj, l.868-876 [0:26:27-0:26:53])

```
01   LOR: que je l'ach- l'achète la: (..) que je: l'ech- achète des:
02        (..) aussi des vêtements pour elle de pink vêtements
03        parce que le coleur préféré de marianne c'est: pink
04        (0.6)
05 > MIC: c'est pas bleu?
06   LOR: non. *c'est +pink ((en riant))+
     lor       *pointe MIC du doigt
07        (0.9)
08   MIC: ah >je ne sais pas.<
09   LOR: a- mais: bleu [c'est aussi bien (x)
10   MIC:               [je pense bleu.
11   LOR: et toi olivia qu'est-ce que vous fais.=
```

Extrait 39
(Tschu-TG1-181105-sadj; l.819-828 [0:24:18-00:24-43])

```
01   LOR: je fais de de: je fais de:: de manger: des spaghettis
02        bolognaise. qu'est-ce que: (.) qu'est-ce qu'on prend
03        pour faire cette sauce. was bruche mr für diese
04        sauce= aso je prends de: tomates eh: des oignons des des:
05 > OLI: +oignons? ((en riant))+
06   LOR: ja
07   MIC: ja (das brucht me) sowieso
08   OLI: (eh:=ja)?
09   MIC: hesch du (scho no nie) spaghetti gmacht?
```

Extrait 40
(Frai-TG-230106-fi; l.274-282 [00:09:19-00:09:32])

```
01   NAD: [mais qui] mais qui s'occupe d'acheter le cadeau.
02        (1.3)
03   NEL: °aber wämm°
04        (..)
05   NA?: °(mais) lui°
06        (..)
07   RU?: non:
08        (...)
09 > NEL: non?
10        (1.7)
11   NAD: [il a fait] il a son anniversaire samedi.
```

Extrait 41
(Frai-TG1-230601, l.507-512 [00:17:51-00:18:11])

```
01   NAD: mais la musique tout le monde peut amener la musique. (.)
02        si tu as un bon disque,
03   RUN: hein?=
04   NAD: =si toi tu as un bon disque. (..) une bonne musique (.) tu l'amènes,
05   RUN: n::on.
06 > NAD: et si moi- non?
07         (..)
08   NAD: d'accord alors ehm (...) moi j'apporte (xxx) d'accord ?
```

Format tying

Extrait 42
(Tschu-TG1- 181105-sadj, l.868-876 [0:26:27-0:26:53])

```
01   LOR: que je l'ach- l'achète la: (..) que je: l'ech- achète des:
02        (..) aussi des vêtements pour elle de pink vêtements
03        parce que le coleur préféré de marianne c'est: pink
04        (0.6)
05 > MIC: c'est pas bleu?
06   LOR: non. *c'est +pink ((en riant))+
     lor       *pointe MIC du doigt
07        (0.9)
08   MIC: ah >je ne sais pas.<
09   LOR: a- mais: bleu [c'est aussi bien (x)
10   MIC:               [je pense bleu.
11   LOR: et toi olivia qu'est-ce que vous fais.=
```

Extrait 43
(Tschu-TG2-211205-sadj, l.521-532 [0:11:46-0:12:01])

```
01   ASS: d'accord .h et eh: elle dit toujours oui? ça va toujours bien?
02        (.) tu peux avoir toujours avoir ce que tu [veux
03   SER:                                            [oft*souvent
     ser                                                 *acquiesce
                                                          de la tête
04        (*.*..)*
     ass   *acquiesce de la tête
     ser     *acquiesce de la tête
     ser         *baisse le regard
```

```
05   ASS: et:: si ça marche *pas? (.) tu fais quoi.*
     ser                    *regarde ASS
     ser                                            *regarde ailleurs
06        (1.0)
07   ANI: °°(xxx)°°=
08 > SER: =*eh s- (...) *ça ma:rche?
     ser   *grimace
     ser               *sourit
09   ASS: AH? d'accord
10        (..)
11   ASS: .h et ehm (.) toi ebru
```

ANNEXE III: Corpus

Le corpus de la présente recherche concerne des interactions se déroulant dans des travaux en groupes en classe de français L2 dans le contexte suisse. Il s'agit d'apprenants de niveau intermédiaire.

Le corpus ci-joint se compose de l'intégralité des transcriptions. Celles-ci se trouvent néanmoins dans un version 'brute'. En effet, bien qu'elles aient fait l'objet d'un processus de transcription et de révision à plusieurs personnes, elles restent par endroit relativement superficielles. Les extraits utilisés dans cette recherche ont quant à eux fait l'objet d'une transcription beaucoup plus fine, intégrant notamment des aspects multimodaux.

Tschu-TG1-181105-gs

```
@Begin
@Languages: français (L2)
@Participants:enseignante (Ens), assistante (Ass), un groupe de fille, à savoir Ebru (Ebr),
Anila (Ani) et Natascha (Nat), les élèves non-identifiés individuels (Fi1, Fi2, Fi3 pour les
filles et Ga1, Ga2, Ga3 pour les garçons, numérotés par épisodes conversationnels) ou en
groupe (Els), toute la classe (Cla).
@Transcriber: EB 080906
@Revision: FST 040408
@Last modification: EP 300809
@Filename: tschu_181105_gs
@Comments: Pendant la première leçon, les élèves préparent oralement et en groupe de 3-4 une
activité dont les résultats seront présentés devant la classe (TG1-fête, cf. feuille de
consignes). Il existe un fichier audio et vidéo. La transcription est réalisée à partir du
fichier audio. L'audio est synchronisé avec la vidéo de 09'15'' à 38'38'' du fichier audio.
```

```
Ass:  donc (.) est-ce que vous pouvez  vous mettre peut-être- vous travaillez tout
      le temps ensemble?
Ebr:  oui=
Nat:  =oui
Ass:  donc est-ce que vous pourriez vous mettre autour de la table pour que vous
      puissiez vraiment discuter donc euh peut-être de ce côté oui
Ani:  okay: natascha. gosch du vüre
((bruit de fond dans la classe qui dure 3.5s puis l'enseignante prend la parole et
s'adresse à toute la classe))
Ens:  lisez (..) maintenant chacun chacune pour soi lisez (...) ces- (..) devoirs
      (1.5) alessia: tu ne fait plus (x cahier hein) (1.5) +(xxxxx) (1.9) olivia
      (.) li- lisez (..) les questions. (1.8) lisez chacun pour soi+ ((sur le
      fichier audio, interaction du groupe Anila, Natascha, Ebru en parallèle au
      discours de la prof))
El1:  (xxxx)
Ens:  oui ça je vois on peut::
?:    (xx)?
((bruit pendant 2.4))
Ens:  non d'abord lisez (.) (olivia) à ta place
  ?:  (xxx)
Ens:  il faut jamais (xxxxx)
Ass:  oui d'accord
((les élèves lisent et parlent à voix basse pendant 8.3))
Ens:  ugo tu as terminé à lire?
(( Les élèves lisent le texte et parlent à voix basse; on entend des bribes de
discussion du groupe de filles sur quel sujet prendre (0:01:27- 0:02:56))
Ens:  (natascha) (.) tu as tout lu? (...) tous les deux?
Nat:  (oui) (..)  est-ce qu'on: peut:: (wählen)?
Ens:  non- (.) choisir mais pas mêler les questions ou vous faites (1.3) la
      première partie ou la deuxième. alors (1.0) vous avez terminé à lire? alessia
      (a) maintenant une question.
      (1.0)
Ale:  ehm: qu'est-ce que ça veut dire un: boiss- boisson?
Ens:  UN:: boisson.=
Ania  =getränke
       (4.0)
Ens:  comme boisson les boissons=
Ale:  =ja
Ens:  d'accord (.) d'autres questions?
El1:  (cela)=
Ens:  =par[don?
El1:      [(de cela)=
Ens:  =de c- qui? s'occupe de cela. (.) alors (..) eh: vous avez qu'est-ce qu'on
      apporte comme boisson. (..) was soll man (.) zum trinken bringen. >wir würden
      nicht sagen also wir könnens (xx sondern zum trinken mitnehmen)< (...)
      maintenant (.) si vous ne voulez pas d'eau du robinet ici il faut l'apporter.
      non? (.)  alors (.) qui s'occupe de cela de la boisson. (..) hm?  <wer (.)
      kümmert sich (.) um das getränk. (.)>  wir sagen auf deutsch wer kümmert sich
      (.) anstatt  UM das getränk zum wiederholen sagen wir auf deutsch wer kümmert
```

sich (.)
E?: darum.
Ens darum hä? (...) aber das ist nicht immer darum hm? manchmal je nach dem welche präposition ihr habt (.) (in diesem sinn) kann man im französisch de cela ça sagen
(1.4)
Ens: d'autres questions?
(1.4)
Ens: bon maintenant (..) mettez-vous en groupe de trois une fois quatre aujourd'hui?
Ani?: °(entweder) erschte oder zweite°
Ens: +quand j'ai (.) terminé à expliquer.(.) vous trois natascha c'est bien comme ça (.) pis vous trois aussi- äh: olivia tu te mets là (.) puis alessia tu vas ch-(.) äh:: alex et bruno (.) puis vous êtes quatre les garçons mais vous travaillez bien (...) hm? les quatre vous trois et vous trois. (.) vous avez maint- non=ECoutez je n'ai pas encore terminé à expliquer. hm? (1.5) vous avez (1.2) (un) quart d'heure (1.7) de temps (1.0) pour préparer (1.6) pour discuter ces questions. (..) à la fin (..) (alessia xx) (.) 'h à la fi:n (.) vous présentez tout ça (.) à la classe (...) je vais
+(4.9)+ ((interaction parallèle du groupe de filles incompréhensible))
Ens: je vais faire des notes (.) en (xx)=+ ((en parallèle, interaction chuchotée entre les filles du groupe; on entend aussi d'autres élèves))
Els: =hä? ((cri de mécontentement))
Ens: les critères (.) comme pour la récitation. (.) hm? (2.0) alors chacun du groupe doit présenter (.) (une) quelque chose (1.8) c'est clair? (1.6) mettez-vous en groupe maintenant
((brouhaha qui dure 5.8; on entend le groupe de filles discuter de quel sujet prendre, mais incompréhensible))
Ens: un- un moment (...) un moment écoutez
+(4.8)+ ((brouhaha de la classe, discussion du groupe de filles est incompréhensible))
Ens: u:hm (...) écoutez aussi tous encore (1.0) écoutez (2.6) vous ne bavardez qu'en français hm? (d'acc-) il n'y a pas d'exception faites (tout) en français (..) vous pouvez (discuter) ni de suisse-allemand ni allemand (standard) c'est clair?

((à partir de 05'57'' la discussion du petit groupe se superpose aux propos de Ens; transcription du travail en groupe commence:))

Ani: was wi- was wäm- willsch du erschti oder zweiti?
(6.6)
Ani: qu'est-ce que tu veux? (.) l/e/ premier ou l/e/ deuxième.
+(2.0)+ ((ev. échange entre les filles, mais inaudible dans le brouhaha de la classe))
Nat: und was wänd ihr?
(1.7)
Ani: français (.) parlez français
(0.8)
Ebr: nei säge(d was ihr wänd)
Nat: wie meinsch was (ich will)?
Ebr: das wo du jetz (.) das (x)
((bruits pendant 4.5s; échanges incompréhensibles; ASS aborde le groupe:))
Ass: °pour la préparation (.) parce que on aimerait voir (.) eh comment vous discuter en français (.) si possible tout ce que vous décidez (.) vous (le dites) en français (..) d'accord?°
Eb?: ähm:: (.) kömm mr ufschribe?
Ass: oui vous pouvez prendre des notes
Ebr: oui=
Ass: =parce que après vous allez présenter (.) vous choisissez un des deux
Ani: (mhm;oké)
Ass: >ce soir vous dites eh on est invité à une fête et maintenant il faut qu'on discute ça<=
Ani: =mais c'est difficile
Ass: >ça je sais (.) mais je sais aussi que vous êtes capables de faire plein de choses et on veut voir ce que vous êtes capables de faire<

Ani: (on) donne (l)es notes?
Ass: >pour la présentation mais pas pour la préparation. mais la préparation (.) c'est c'est un exercice aussi pour voir si vous êtes capables entre vous (.) de discuter (.) en français (.) si un mot (.) y a quelque chose qui va pas vous pouvez toujours changer en allemand mais c'est vraiment important que vous essayez de faire ça en français parce que (.) là vous avez le vocabulaire. (.) et je sais que vous êtes capables de faire ça (j'ai vu vos dialogues) (.) vous êtes bien capables de (.) faire c- des choses en français pis on veut tester comment ça va aller (.) vous pouvez écrire des choses (.) parce que après vous allez présenter< vos résultats (.) à la classe. d'accord?
(1.4)
Ebr: mir könneds ufschribe
Ani: +hm aber (mir müend es) nachher der klass vorsäge+((sur un ton plaignant))=
Ebr: =ja
Ani: hesch es nid verschtande?
Ebr: (müend mir no schnell luege)
?: aso ebe ja:
?: (xxxx)
Nat: (xxxx)
Ani: aber si erklärts mega (schnell)=
Eb: =aber (i has mega schlecht) verschtande
?: (xxxx)
Ani: äh ja parlez français (xxxxx)=
Ebr: =ja
(3.3)
Ebr: <qu'est-ce qu'on lui offre>
+(4.5)+ ((échange incompréhensible entre les filles))
Ani: choi- choisir en deux
Ani: ((lit la consigne à demi-voix, pendant 4.4))
Ani: aller à une fête (.) oder- (.) ou organiser une fête=
Ebr: =choi-
?: aller à
Na?: deuxième
Ani: nei (.) erschte weisch wie lang das brucht zweite
?: (lueg) das a: (x)
Ani: aller à une fête (xx) weisch
(1.0)
Ebr: was heisst (.) comme [cadeau
?: [((lit la consigne)) qu'est-ce qu'on lui
[offre comme (..)cadeau
?: [cadeau
Ani: nei kauft man (d)'achète
(1.7)
Ani: (d)'achète les cadeaux=
E;N?: =+qu'est-ce qu'on lui offre ((en lisant la consigne))+ offre? (..) offre
?: ge[schenke
Ani: [geschenke=
Na?: =(comme) cadeau.
(1.3)
An?: die (.)
Na?: cadeau?=
Ani: =+qu'est qu'on lui offre comme cadeau et combien ça coûte ((en lisant la consigne))+
?: (xxxx)
Ebr: es gschenk
Nat: ja (und was) bringe mr
Ani: es cadeau (isch doch) (x)=
Ebr: =was machet ihr (x) (.) überhaupt mit de (xxxx)
((incompréhensible pendant 6.2))
Ebr: was heisst de satz? de satz [(xx)
N;A?: [+qu'est-ce qu'on lui offert comme cadeau.+
((lisant))
(1.5)
?: ((petit rire))

(...)
Ebr: was heisst das da?=
Nat: =ja
(2.0)

((la version synchronisée commence ici: 09'15'' du fichier audio))

Enr: madame?
Ani: fernmann
(1.7)
Nat: °(xx)°
Ebr: es isch fernmann gschribe
(3.8)
Nat: was muss me- was muss me genau mache
Ani: (xx)
(1.5)
Ani: madame fernmann
Nat: (mir müends aber denne xx spile) ((vers Ani)
+(...)+ Ass vient))
Ani: der ertze satz +qu'est ce qu'on peut lui offrir (comme cadeau et combien
d'argent est-ce que vous pouvez dépenser+ (xx) ((lisant la consigne))
Ass: vous n'avez pas compris?
Ani: (si) (.) mais:: +cadeau s-+ ((pointe/tape sur la feuille de consignes;
geste))
Ass: =c'est ce qu'on apporte (.) oui (.) un cadeau=parce que c'est une fête
d'anniversaire? >oui (.) donc on a (x) cadeau (pas cher) et pis vous- vous
allez décider (.) peut-être vous n'arrivez pas à (discuter xx) (.) vous
devez faire un choix (..) et puis (si xxxxxxx) (donc) vous réfléchissez entre
vous (.) c'est peut-être votre copine (.) qui n'est pas là aujourd'hui et
voilà qu'est-ce qu'on pourrait lui offrir qu'est-ce qui lui ferait plaisir
(.) et combien d'argent est-ce que vous avez (xx)<
(...)
Ebr: okey
00.59
((ASS s'en va; échanges incompréhensible pendant 19.0))
Ebr: (xxx) es gschenk kaufe und denn fragt die anderi also zum bispiel ich und
denn ihr zwei (gönd go kaufe) was händ ir kauft? [ich ha das kauft
Nat: [(und ebe bisch du- oder nei
du bisch geburtstagskind
Ebr: +(xx geburtstagchind?)+ ((voix/mimique désapprouvantes))
Nat: ah nei [das isch das zweite
Ani: [in- invité invité eingeladen à une fêt[e d'anniversaire&
Nat: [nei
Ani: &d'un- d'un copain [(x copain)
Ebr: [(x nei ich frag eso)] was händ ir kauft (.) weisch (.)
(und denne sag- sag ich was x ich) kauft und denn sage i- denn froget ihr was
han ich kauft und dann sag ich was ich kauft ha (.) [denn (nacher seit)&
Nat: [(xxxx)
Ebr: &isch das- isch das nid tür gsi (weisch °°xxx°°)
Ani: ((fait oui de la tête))
Ebr: und denne s- seisch du nei isch voll (°nid°) tür gsi (se-)=weisch sisch min
eh: (.) sisch mi cousin darum kauff ich das (x oder so waisch)
01.58
Ani: ja aber es isch- es isch (e kolleg) vo uns drei (x)
(1.6)
Ani: +VOUS <u>êtes</u> (.) <vous êtes invité à une fête d'a- d'anniversaire d'un
copain>+ ((lisant la consigne))
(1.5)
wir sind eingeladen an einem fest von ein- (.) kollege
Ebr: (°ja°)=
Ani: = mir müend- mir müend eifach (go ne) <u>gschenk</u> kaufe=
Ebr: =jo ebe?=
Ani: =ebe.
Nat: aber do schtoht (.) +qu'est-ce que on prépar/e/ à manger.+ ((lit consigne))
(.) mir müend au no esse und trinke denn kaufe

(..)
Ani: nei- [(das)
Nat: [oder wämer s erschte [mache
Ani: [das isch nur ä vocabulaire
+(10.5)+ ((les trois regardent leur papiers et se taisent))
Ebr: ja ebe ich ha ja gseit es isch eso und dann sag ich was zind ir morn an (es isch erscht morn nid hüt °xxx°) was zind ir monr a. (.) und denne seisch du: ich [zie:
Ani: [(il) habille (nei)
Ebr: (ich) zieh (.) e röckli a und ä t-shirt, (..) und +du+ ((à Nat)) seisch vielleicht ich zie hose a mit emne äh weiss au nid was?
(..)
Ebr: +weisch so (°xx°)+ ((à Ani))
02.59
Ani: =aber (xxxxxxxx)
Ebr: (xxxx) mega wenig zit
Ani: bis am zähni hämer no
(1.0)
Ani: also
(...)
?: ÄHM
+(2.9)+ ((les filles regardent leur papiers respectifs))
Ebr: (°chum) mir schribed das uf°=natascha gibtsch mir mal (..)
((pointe vers bureau de prof))
Ebr: °drei (..) bitte°
((Nat se lève, va vers bureau de prof, prend du papier, les apporte aux autres; pas d'interaction audible pendant 16''; Anila semble dire qc a Ebru pendant ce temps; reprend à 03'29'':))
Ebr: +okay
((5.0))+ ((mettent leurs papiers en place, prennent des stylos))
Ani: weisch mit adrian (und so;zämme) hämmer mega schnell gschribe gah (immer)
Ebr: (xgschidex)
(2.5)
Ebr: al[so wer got zämme?]
Ani: [maintenant en français]
(..)
Ebr: >wer got zämme<?
Ani: mir alli (.) wart chum ich probiers mal (.) also allez (...) allez à une fête (xxx) ((commence à écrire))
+(3.8)+ ((les deux autres se penchent également sur leurs feuille de notes et se mettent à écrire))
Ani: jetzt machemer +dialogo no?+ ((prononcé en espagnol?))
Ani: >ich sag (°xxx (.) xx°)
03.58
(...)
Ebr: non: (.) mi- eh mir säge ersch +(dings) (.) salut:: (°°xxxxxx°°)+ ((ASS s'approche; Ebr chuchote, incompréhensible))
(3.5)
Nat: >(und) wer seid das<=
(?: =ich)
((Ass s'adresse au groupe, incompréhensible à cause du bruit de la classe pendant (5.0)))
Ass: °et alors vous décidez elle fait ça elle fait ça (.) c'est pas un dialogue que vous devez préparer (.) vous devez juste discuter entre vous de: qui s'occupe de (xxx) et après vous vous mettez devant la classe vous dites vous allez à la fête vous avez décidé (.) (ent-=entschieden) (.) qu'est-ce que (vous apportez) (.) vous achetez qui fait quoi (présenter mais pas jouer)°
Ani: (°°mhm°°)
((Ass s'en va; Ani se penche sur sa feuille pour écrire))
(3.0)
Ani: du sei- du seisch (zum bispiel) ich ha das gha ich ha das gah ich [ha das und das]
Ebr: [okay (..)] was säg ich. (.) /je:/ (.)
04.47
acheté [(°x°)?

Ani: [j'achEte
Ebr: °j'achète° (.) ja ich HABE j'ai achet[é
Ani: [j'achète (.)
(ja- a- auf allem) j'achète (..)qu'est-ce que tu donnes
Ebr: (j'a-) j'achète
((murmures incompréhensibles pendant 2.4))
Ani: j'achète (...) ehm (...) des biscu[its
Ebr: [nei erscht mal frogt öppert
qu'est-ce que tu fais:=
Ani: =nei es isch kei dial?ogue (>s- sie het ja vorher gseit gha)<
mir müend vor de klass stoh und denn müend mir einfach sage ehm
dings ehm ich ha das >gha und das und das und das und [°das<&
Ebr: [°ja okey° und
Ani: &das und das.°=j'achète
Eb?: °j'achète,°
(3.5)
Ani: des boissons.=(°chasch sage eh-°)=
Eb?: =(°was sind°) des! /p/oissons=
Ani: =die getränke (.) qu'est-ce- q- qu'est-ce que on
apporte ehm comme boisson.
Eb?: °ah° (.) j'achète,
Ani: =des boissons[(...)
Ebr: [°ehm°
Ani: des boi[ssons.
Ebr: [<boisson.>] (..) et?
Ani: >du bisch diejenige wo esse und so kauft<
Ebr: okay (.) j'achète des boisso:ns
(...)
Ebr: et?
Nat: et=des <°mangitures°>
Ebru: ts neheh
05.51
((pendant que Ebru écrit, les deux autres ont un échange en parallèle,
incompréhensible, pendant 10.0; 06'01:))
Ebr: eh: frau tschappat?
+(4.2)+ ((Nat et Ani sont penchées sur leurs feuilles, Ebru regarde autour
d'elle, attendant l'enseignant))
((l'enseignante arrive))
Ebr: WAS HEISST ESSWAR(en)?
(1.7)
also
Ens: eh: à manger? quelque chose à manger?
Ebr: (°ja°)
Ens: utilisez (maint[enant xx)
Ebr: [(wenn) ich sage (.) ehm ich kaufe getränke °ähm°=
Ens: =oui?
Ebr: [(x) (prépar/e/ à manger)]
Ens: +[(xxxxxxxxx à manger] et comme boisson+ ((pointe une des feuilles
d'instruction)) tu as ces mots-là (..) tu dois utiliser ces mots
(1.9) et ne pas- (.) essayez de: dire en français °(tout ça)°
Ani: (xxxx[xxx)
Ens: [en français ja en français
+(3.9)+ ((Ebru regarde Ani en souriant))
Ani: elle dit j'achète des boissons (.) et des biscuits und so?
Ens: oui (.) alors des boissons. (.) discutez quelles boissons.=
Ani: =okay (.) des boissons comme coca comme euh: [(ice tee)
Ens: [oui et combien? alors combien?
(xx[xx)
Ebr: [ah::: (x)
Ens: <alors moi (ebru) j'achète euh des: boissons. on::: a: decidé d'acheter:
deux: litres de coca (.) quatre litr[es de minérales>&
Ani: [/ese/-
Ens: &je ne sais pas
07.06
Ebr: d'accord (..) [(xx)

An?: [(xx)
?: des boissons
Ebr: denne eh:
Ani: +°deux litres de (coca)°+ ((en écrivant))
Ebr: °was?°
Ani: deux litres de (cola (.) coca)
+(6.0)+ ((les filles sont en train d'écrire; échange inaudible entre Ani et Ebr?))
Ebr: DEUX litres=
Ani: =nein deux-=un litre °eau° minérale
+(10.0)+ ((les trois écrivent))
Ani: +champagn/e/+ ((a arrêté d'écrire; sur un ton rieur))
+(3.0)+ ((toutes en train d'écrire))
An?: +>was heisst< <eine flasche>+ ((à Ebru))
((Ass passe devant la table, Ebru s'adresse à elle:))
Ebr: was heisst eine flasche
Ass: °une bouteille° ((les trois regardent vers Ass))
Ebr?: +(°°ah °°)+ ((les trois se penchent pour écrire))
07.44
(2.5)
?: <°boute[ille°> ((en train d'écrire))
An?: [wie schriibt (me das scho wieder)
Eb?: b o u teille
Ani: (°°xxx°°)
(9.0)
Ani: ehm (°xxx champagn/e/°)
((échange incompréhensible, probablement entre Ani et Ebr))
Ebr: et? (..) °und?° (..) (xx) deux, (1.2) +litres+ ((écrivant)) (...)
+orange+ ((regard vers Ani)) (.) jus^d'oran[ge
Ani: [jus d'orange.
(1.0)
Ebr: jus d'orange?
Ani: ja (..) ja mer schribts ju/s/
08.25
+(3.3)+ ((en train d'écrire, murmures incompréhensibles))
Ani: okay jetzt kunnt-
(..)
Ebr: +a[nila+ ((pointe vers elle))
Ani: [nat- (.) natascha.
+(4.9)+ ((murmures, les trois sont penchées sur leurs feuilles respectives))
Ani: (x) schribed (x name x ane)
(1.9)
Ebr: (xx) [(xx)
Ani: [(xxx)
Nat: NEI nei (xxx)
Ani: kei ahnig
Ebr: (xx) (.)((rires))
(1.5)
Nat: +anila (x) ((en riant))+=
Ebr: =((rires))
Ani: (xx)=
Eb?: =okay
(1.5)
8.57
Ebr: +j'achète des boissons deux litres de coca deux litres de (.) eau minérale
une bout- de champagne et deux litres jus^d'orange+= ((lisant ses notes))
Ani: =also (.) natascha du bisch etz diejen[ige
Nat: [(ebe;ich wot das xda kaufe)
?: (xxx)
Ani: du machsch (esse und) ich mach denn music °und so°
Nat: okay
?: (xxx)
Ebr: (°j'ai acheté°) +[j'achète+ ((toutes se penchent pour écrire))
Ani: +[j'achète+
(1.0)

Ani: des: (.)[(manges)
Nat: [+°(mangeons)°
Ebr: ebe
Ani: (xx) [(xxx)
Ebr: [ehm prépare (..) prép[are à manger
Nat: [AH (.) je- j'achète tu prépares à m- eh de manger=
Ani: =was isch prépare?
Eb?: s:suchen
(..)
Ebr: [préparer
Na?: [préparer
An?: suchen
Nat: ich suche die einkaufsmittel
Na?: einkaufsmittel?
Ebr: lebensmittel
09.36
Ani: ah: ebru du muesch säge wieviel es koschtet hät
Nat: [AH:?&
Ebr: [°eh°
Nat: &ça fait:,=
Ebr: =wart es sch- mini isch no nid fertig (.)(°im fall°)+
(2.0)
Ani: et ça, (°eh-° et ça!) (..) ça fait?
Ebr: ts nai
Nat: >et ça fait combien<
Ani: et ça=ça f- et ça ça fait (.) [tout!
Ebr: [UND!, (.) ça,
Ani: <et [ça ça] fait tout.>
Ebr: [nai]
Ebr: >es goht nid?< (.) [et:
Ani: [jo! >das isch mängmol falsch aber (du;mängmol) saisch es ja anders=et< ça ça fait (.) [tout,
Ebr: +[<ç:a fait,>
(1.0)+ ((tout le monde se remet à écrire))
Ani: tout,
(1.0)
Ani: alles (..) ehm >wie seiht me scho [wider<
Nat: [combien?
(...)
Ani: nahihi (.) wieviel es koschtet het!
(...)
Ebr: ehm FRAU FER:?NMANN
Ani: was °wotsch froge°
Ebr: was- eh wi- wie mer das seit
Ani: >et ça ça fait tout.< (°aso) ich bi sicher.°
Ebr: eh:m frau fernmann
10.24
(7.0)
Ebr: >was heisst< das-) das kostet?
Ass: >vous-ne pouvez pas me poser la question< en français je sais que vous êtes capables de faire ça.
(...)
???: (°ts°)
Ass: (°ja?°)
Ani: ÄH:M on a- (.) dit s:- et ç- ça ça fait tout °hehehe franke°
Ass: tout ensemble coûte ou fait? [°(x franc?)°=
Eb?: [(°ah x°)
Ani: [=ah (.) ça coûte tout (.)
Eb?: [(°tout ça°)=
Ani: [>tout ça coûte<=
Ass: =mhm? ça coûte tout äh:m (.) x francs. >essayez (encore) de me poser les questions aussi en français< parce que- vous savez le fai?re
(2.0)

Ebr: ça coûte,
Ani: et ça! (.) °ça coûte° °(nei-) schriib eifach°)=
Ebr: =ça coûte,
(..)
Ani: <ça coûte tout>=>tout ça coùte. >schrib< tout ça coûte=alles (was das)
kostet. tout ça coûte,
(4.5)
Ebr: ça (..) coûte,
11.20
((Lorena, membre d'un autre groupe, s'approche du groupe:))
Lor: (xxxx)
?: (nei es geschenk)
?: (geschenke)
Ebr: cad[eau
Ani: [cadeau ja
((Lorena s'en va))
Ebr: tout ça
(2.0)
Ebr: tout ça coûte=
Ani: =+x ((prononcé en tant que lettre))+ francs
Ani?: (nei i würd sage)
Nat: vingt
Ani: nei s isch zu billig ehm [deux litres&
Nat: [trente
Ani: &de coca un litre eau minérale deux litres de jus d'orange und et cha- et
cha- et- et-=
Ebr: =champagne=
Ani: =et champagner
Ani: (x)
Nat: quarante
Ani: nei (.) cinquante-cinq
Ebr: ((petit rire))
Na?: [(xx)
Ani: [(xx)
Ebr: okay [cinquante=
Ani: [>machs so mach so< (.) äh cinquante-dix (xxx uf) französisch
Nat: cinquante-dix=
Ani: [das isch-
Ebr: [was isch cinquante-dix?
Nat: =soixante
(..)
Ani: ebe (.) [cinquante-dix&
Ebr: [(nei)
Ani: &isch soixante=
Ebr: =das isch mega compliziert mach eifach cinquante
Ani °(x)°
12.04
Ebr okay?
Ani: °cinquante francs.° ((les trois se penchent sur leurs feuilles pour écrire))
(2.6)
Ebr: (xx) cinquante? ((question à Anila))
(1.0)
Ani: ja
Ebr: (xx) cinquante
Ani: cinquante
Ebr: cin[quante
Na?: [°cinquante°
(2.9)
Ani: °°soixante°° ((regard vers ses feuilles; les deux autres sont également
orientées vers leurs papiers))
(2.7)
Ebr: +okay+ ((expirant))
Ani: °cinquant° ((regard vers ses feuilles, renversée en arrière sur sa chaise,
les deux autres sont également orientées vers leurs papiers; ensuite, Ani se
penchent en avant, vers la table/ses papiers))

((brouhaha pendant 5.0; murmures))
Ani: (etz chunsch du eh-) natatscha.
(1.4)
Ebr: mir säge doch ersch [alli zäme&
Ani: [et moi? (.) (wart schell)
Ebr: &allons pour äh:
(...)
une fê:te >weisch< [für- für (den) fescht (kaufe)
Ani: [mir (.) nous allons à une fête eh (m;nous) acheter des
choses
Eb?: °des choses?°
Ani: ehm sache
Ebr: jä ok- (.) wer seit das? (.) +°(du x)° (.) tz+ ((vers Ani, en souriant))
(1.0)
Ani: et moi?- (also) das seisch du (natascha) (.) et moi (.) j'achète (.) des
mangeons ((les filles écrivent))
Na?: °°mang-°° ((Nat lève regard de ses feuilles, vers Ani))
Nat: mangeons
Ani: was zum [essen
Nat: [mange
Ani: manger +(°°mang-°°)+ ok d/e/ mange(s) ((retire regard de Nat, lève les yeux))
(..)
Ebr: +<de (.) pour manger> (.) de pour manger+ ((Ebr lève regard de ses notes,
regardant d'Ani à Nat à Ani))
?: (°xx°)
Ani: +ähä+ ((acquiescement))
?: fürs esse
Ani: (x) manger
Ebr: [(und du)
Nat: [und das (habe ich) für das essen gekauft= ((avec geste, vers Ani qui a
tourné la tête vers ENS aparaissant dans le champd visuel))
13.16
Ani: =madame tschappat
+(..)+ ((ENS se rapproche de la table))
Ani: on a dit comme boissons (manger) manger et (ça) (manger et x)
Ebr: et moi j-=
Ens: =non comme boisson (.) äh? alors parlez des- des boissons
Ani: boissons c'est [äh trin- äh=
Ens: [(x)
Ens: =oui alors qu'est-ce que vous achet- qu'est-ce que vous apportez comme
boiss[on.
Ani: [des mangers (.) boisson +on a+ j-= ((pointe vers ces notes))
Ens: =qu'est-ce que vous- (.) d'abord le boisson eh- la boiss[on qu'est-ce que
Ani: [>mir händ das scho<
13.39
(..)
Ens: alors (.) qu'est-ce que vous apport[ez?
Ani: [j'achète
des eh- boissons >deux litres de coca et un litre de
eau minérale et un bout- d- de champagne et deux litres
de jus d'orange. tout c- äh tout ça coûte ah cinquante francs
ehm denn chunnt- eh esswaren
Ens: et maintenant pour manger hein? +qui va+ ((Ani ponte vers Nat)) (.) s'occuper
[du manger. alors
Ani: [°natascha°
Ens natascha. (quoi;toi) pour manger. (.) qu'est-ce qu'on va apporter? ähm c'est
d- pouvoir le dire äh qu'est-ce qu'on va s- ache[ter comme manger.&
Ebr=: [ah ja
Ens: [hum?
Ebr: [pour manger j/e/ achète [(x) ((regardant vers Nat)
Nat: [ah jo
((les filles s'orientent vers leur feuilles))
Ens: (xxx vous n'ecrivez pas tous xxxx)
Ani: comme spaghetti ((vers ENS))
Ens: des spaghetti=>vous voulez faire la cuisine.<

Ani: äh-=
Ens: =discutez si vous [vous voulez faire
Ani: [mais nous allons à une- à une fête ((lisant ses notes))
Ens: vous allez à une fête alors <on apporte pas- (.) des choses à faire mais déjà préparées>
Eb?: ehe ((acquiescement))
Ens: vous faites des: spaghetti à la maison et vous les apportez,=
Ebr: =[non non
Ani: =[non non
Ens: (d'accord) une salade vous pouvez préparer à la maison.
Ani: °(des)pralinés pour dessert° ((voix riante))
Ens: comment?
Ani: (des) pralinés pour dessert
Ens: une crème de chocolat une mousse au chocolat (.) des choses de dessert=
Ani: =et moi j'ai organisé des- ehm (.)[la musique ((regardant ses notes)
Ebr: [musique
Ens: la musique (.) oui
14.49
(1.5)
Ebr: °okay°
((ENS s'en va, les filles s'orientent vers leurs papiers respectifs, écrivent))
Na?: pour manger,
Ebr: j'achète
(1.5)
Ebr: j'achète,
Ani: +°(xxxfranzösisch rede) (.)(xxxxx französisch redexx aber zwei wuche lang)°+
((vers Ebr qui se penche vers Ani et regarde ses notes))
(..)
Ebr: +(xx) pour manger j'achète+ ähm ((regardant/lisant les notes d'Ani))
(..)
Ani: +j'achète (x j'achète)+ ((en riant légèrement))=
Ebr: +=j'achète ((en riant))+ j'achète,
(..)
Ani: j'achète (x j'acheté xx)+ ((en riant légèrement))
Ebr: °>j'achète was?<° ((vers Ani))
Ani: ehm: +ebe+ ehm: äh (.) äh dings ((pointe vers Nat))
(...)
une sa[lade
Nat: [für äh: geburtstagsfest
Ani: ja ebe- (x) une salade?
Nat: salade
Ani: (sie het grad vorher [gseit)
Ebr: [ne[i dessert
Nat: [kueche
Nat: chape[au
Ani: [(jo ebe) nei (kuech[e)
Nat: [chapeau=
Ani: =pour manger j'achète- chapeau heisst huet +(kueche)=
((rires))
Ebr: was heisst kueche?+ ((rires))
+(3.0)+ ((Nat semble réfléchir))
Nat: >GATEAU<
15.37
Ani: °gâteau° [chapeau
Nat?: ([+chapeau+)((rires))
Ebr: pour manger [j'achète]
Ani: [natascha] (.) pour manger j'achète äh pour äh erscht mal (e)
salade et pour dessert j/e/- (.) j/e/ fait une crème de chocolat
(..)
Ebr: oka[y
Nat: [(ebe) no de kueche
Ebr: JO [EBE?
Ani: [jo: (..) et je fais aussi une [gâteau
Ebr: ([°gâteau°)
Nat?: °ohm°

Nat: °pour manger j'achète,° ((orientée vers sa feuille, en train d'écrire))
(..)
Ani: d/ø/ salades
(1.0)
d/ø/ salades.
(4.0) ((elles écrivent))
Ani: fh:::: ((expire; tout le monde s'arrête d'écrire, regarde Ani))
(2.0)
+oh mi nase (xxxxxxxxxxes kunnt) ((en suisse allemand))+
(...)
Ebr: d/ø / salades, ((vers Ani, ensuite se tourne vers sa feuille))
Ani: salades (.) et je fais une- +<et (..) j/e/ fais>+= ((toutes en écrivant))+
Ebr: =je fais ((petit regard vers ani/papiers d'ani))
Ani: pour dessert
Eb?: °°pour dessert°°
Nat: pour le dessert
Ani: pour dessert et je fais <pour °(x dessert xxx) pour le dessert> (doch=doch)°
?: °°pour le dessert°°
(...)
Ani: ehm:
Nat: le crème=
Ani: =un crème
(1.9)
Ani: uh[m
Ebr: [äs isch la crème
?: la crème
Ani: [crème de chocolat
Ebr: [la crème
+(5.0)+ ((toutes les trois en train d'écrire))
Ani: et aussi?
(...)
Ani: et aussi
16.45
Eb?: <°(et) aussi (.) je fais:°> ((écrivant))
Ani: une gâteau=un gâteau [une gâteau
Ebr: [une gâteau
(3.0)
Ebr: gâteau schribt me (so)
(2.5)
Ani: gâteau=
Nat?: +=°je fais pour le dessert [(x)+ ((lisant))
Ebr: also +pour manger j'achète une salade et je fais pour le dessert la crème de chocolat et aussi une gâteau.+ ((lisant))
Ani: nei schrib (.)
et [je fais pour le dessert une! crème de chocolat et aussi
Nat: [salade
Ani: une- gâteau
(..)
EBR: une?
ANI: ja
Ani: °le- la°
Ebr: +(°°xx°°)+ ((écrivant))
(..)
Ebr: <une crème (.) de chocolat?>
Na?: et aussi une gâteau
ANI: et ça me coûte=das kostet mir
(...)
ANI: °ça m/e/ coûte (.) [ça me coûte°
Ebr: [°°ça me coûte°°
NAT: trente francs
17.32
ANI: (°ja°) ah (xx etz machemer x nid ganz normali) zahle
Nat: trente-trois francs
Ani: jetz mache mer es (aber;ebe) chli uf französisch (>sage mer mol<) VINGT (.)
vingt-quinze (.) das isch fünfezwanz-=fünfedrissig

Na?: vingt-quinze
Ani: aber du muesch (ga-) fü-=fünfedrissig sage=trente-quin-
?: °trente°
Nat: trente-cinq
Ani: °trente-cinq°
(..)
Ebr: tr[ente-cinq
Ani: [trente-cinq francs ET
Nat: +francs et+ ((écrivant)) eh:m sibzig rappe
Ani: sept[(ante)
Nat: [septante °(pieds)°
(w.0)
Ebr: et was?
Nat: septante
(1.5)
Ebr: °septante (pieds),° ((Ani éternue))
(..)
Ebr: gsundheit
Ani: °nei: (x[x)°
Ebr: [tout ça coûte?
(1.0)
>chum mir mache be mir das [au<
Ani: [nei mir mache eifach (im fall x)
Na?: (°°xx°°)
Nat: ebe fünfedrissig
?: (°°x°°)
(1.0)
Nat: +pour manger j'achète des salades et je fais pour le dessert une crème de chocolat et aussi une gâteau (.) ça me coûte ah tren- trente- trente-cinq francs+ ((lit ces notes))
18.25
An?: °°(ça coûte)°°
NAt: +j'achète des boissons deux litres de coca un litre eau minérale une bout/i/ de champagne et deux litres jus d'orange+ ((lit ses notes))
(..)
Ani: (°aso jetz mache [mer x°)
Ebr: [tout [ça coûte
Nat: [ça coûte
(..)
Ebr: ss- cin[quante-]
Ani: [>nei nei nei<]
Nat: [cinquante] francs.
(..)
Ani: (x) ja lies du Ebr[u dine (.) und du natascha.
Ebr: [ok
Ebr: (xx) ersch mal (müemer [sa-) >wemmer nid erscht mal sa?ge was mir wend<
An?: [(x)
Ani: >(°nei°) lies mal vo[r<
Ebr: [<j'achète des boissons deux litres de coca un litre de eau minérale une bout de champagne et deux litres de jus^d'orange (.) tout ça coûte (.) cinquante francs> ((lit ses notes))
Ani: °jus d'orange°
(1.5)
18.58
Nat: pour manger j'achète des salades et je fais pour le dessert une crème de chocolat et aussi une gâteau (.) ça me coûte trois- tre:nte-cinq francs
(1.3)
Ani: jetz kumm ich=et moi
+(1.8)+ ((tourne la page de notes pour commencer ses notes à elle))
Ani: anila
(2.6)
Ebr: +das mues ni- k- das mues kei dialogue ge oder als[o+ ((vers Ens qui passe près du groupe))
Ens: [non non vous présent-
vous discutez maintenant ici hm? (.) [en français

Ebr: [aber kam mr nid fragä zum bischpiel
+was (mir kauft-)=+ ((de plus en plus doux, s'ârretant finalement parce que
ENS fait un geste de non, en bougant l'index droit devant le visage d'Ebr))
Ens: =EN FRANCAIS [(pas de pose-moi [la question en français
Ani: [(madame)
Ebr: [ÄHm
(1.0)
Ebr: (wie de- wie frogt me das °scho wieder°)
Ani: °(vous presentez xxx°)
+(2.0)+ ((se penche en avant, vers ses notes et lit:))
Ebr: +j'achète des boissons deux litres de coca un litre de eau minérale une
bou/t/ de champagne et deux litres jus^d'orange. (.) tout ça coûte cinquante
francs.+ ((lit))
Ani: ((pointe vers Nat))
Ebr: +(°c'est [vrai?°) ((vers Ens))+
Ens: +[(d'accord?)+ ((fait oui de la tête))
Nat: +pour manger j'achète des salades et je fais pour le dessert une crème de
chocolat [et aussi une–+ ((lit ses notes))
Ens: [attend (.) (c'est) si fort et je comprends
+(1.9)+ ((Ens se rapproche en s'appuyant sur la table))
?: (x)
Ens: c'était un peu trop f- eh trop fort là (.) tu répètes encore,
19.57
Nat: pour manger j'achète des salades et je fais pour le dessert une crème de
chocolat et aussi une gâteau (.) ça me coûte äh trente-cinq francs.
(..)
Ens: d'accord tu vas faire beaucoup de cho?ses hm
((petits rires))
Ens: la salade une crème de chocolat et puis encore un gâteau
Ebr: et moi j'ai organisé la musique
Ens: tu vas °organiser la musique° ((de plus en plus doux puisque ENS est en train
de s'en aller vers un autre groupe au fond de la salle, qui semble l'avoir
appelée))
Nat: (x) sala::t? (salat;kame doch nid für) es geburtstagsfescht
Ani: natascha=
Ebr: =äs isch richtig
Ani: (het sie gseit;elle dit c'est vrai)
Ebr: ELLE DIT C'EST VRAI ((geste))
Ani: oui et moi
(..)
Ebr: et toi
Ani: °et moi°
Ebr: et toi
(..)
Ani: (°et moi°) j'ai (.) /che/: °/je/° j/e:/ /che:/
Ebr: je: .
Ani: /CHE:/ j'achète- ich mach- ich kauf ja nid musik
(1.8)
>okay w[eisch was<
Ebr: [ich habe
(1.0)
Ani: j'ai fait (.) >j'ai fait (ich mache) [musik<
Nat?: [j'ai faire] DE- de la mu[sique
Ani: [nei j'ai
organisé (.) +<°°j'ai organisé°°> (.) °eh la musique (.) la musique°+
((écrivant))
(0.8)
?: comme hip pop
(2.8)
Ani: +°hip hop°=+ ((penchée vers sa feuille, écrivant))
Nat: et house
(1.9)
Ani: et house (1.9)(°house°)
Ebr: +(wie schriibt me house)+ ((vers Ani/ses notes))
Ani: °house°

21.09
(2.8)
Ani: eh c- ça me [coûte
Ebr: [COmment](on) écrit (.) (/hus/) ((petit rire))
Ani: >et moi j'ai organisé la musique comme< (.) hiphop et- house
ça- ça me coûte >nüt=es koschtet nüt=aber denn
(han ich keini xx)
(..)
(°guet°)
EBR: nei! tu dis ehm:
ANI: NAI je n'achète
EBR: QUELLE
ANI: nei [je n'achète pas]
EBR: [quelle (musique)] quelle musique
NAT: (so aber) du häsch no e gschänk kauft
EBR: tz non? quelle musique tu: [eh: (bought)
ANI: [ebe comme hip hop et o- house
EBR: *ABER WAS FÜR HIP HOP. weisch was I mein (.) was für lieder
vo- [vo wäm und so
ANI: [isch egal das isch nid wichtig >(ich mues eifach-) ich sage<
je n'achète pas d/e/ musique °b- eh° (.) b- parce que je fais (.) äh:
la musique (.) au: comp- au(x) ordinateur(s). (das mache mer)
EBR: °oke°
ANI: okey
(..)
ANI: <j/e/ n'ach<ète> ch- j/e/ /je/ n'achète pas (.) la! (.) musique,>
+(4.0)+ ((toutes en train d'écrire))
Ani: +<<°°pa:r ce que (.) la mus ique°°>> ((en écrivant))+
Ebr: comment écrit parce que=
Ani: =parc- parce que . (da muesch eh nid wüsse wil mers vorschpiele nid vorläse)
Ebr: °parce que°
Ani: parce que la musique ehm au: (.) >ordinateur.< (.) (°°<<o r d i nateur>>°°)
(x)
22.28
+(2.0)+ ((Ani se tourne vers le fonde la salle pour appeler ENS))
Ani: madame tschappat
+(7.0)+ ((Ens arrive))
Ani: °s-° et moi j'ai organis[é
Ens: [>j'organise<
Ani: (a- aber has [(x))
Ens: [j'organise la musique
Ani: j'organise la musique comme hip hop et house j'ai- j/e/ n'a- n'achète X
kaufe. je n'achète pas la musique-=
Ens: =pas de musique (..)je n'achète pas de musique ou pas de cd. (.) hä?
Ebr: pas de:=
Ani: =pas de cd
Ens: pas de [cd das ist- c'est plus concret hä? parce que la musique c'est&
Ani +[pas (de musique)+ ((écrivant))
Ens: &trop général (..) hä?
Ani: parce- parce que je fais la musique au ordinateur
Ens: à l'ordinateur (
Ani: °à l'[ordinateur
Ens: [AH: je- je copie (.) la musique de l'[ordinateur
Ani: [(ah)
Ebr: mhm ((acquiescement))
Ani: <°je copie [(la x)°>
Ens: [je fais +des copies de l'ord[inateur ((en riant))+
Ebr: [JO:::
Ens: +sans paye::r+ ((en riant))
Ani: ja=
Ebr?: =[jo
Ens: [jo °(xxxx)°
Ani: +<°j/e/ copié la musique au l'ordinateur°>+ j/e/ copié ((écrivant))
Ens: je copie la musique de l'ordinateur
Ani: +<°copie la musique ehm de l'ordinateur°>+ ((écrivant))

23.27
Ani: °°mais ça me coûte- (nei)°° ((regarde ENS)
(..)
Ens: (ça me coûte (.) ri[en
Ani: [pas=
Ens: bravo (.) c'est bien. (.) c'est bien
((les trois écrivent; Ens s'en va))
Ani: °°<ça (ne;me) coûte (nüt)>°°=was het si gseit rien oder wa
Nat: je dis ri(en) +ri- ri- ri- (rien)+ ((en riant))
Ani: (°rien;nie)° (.) MADAME? °ça me coûte rie-° (grr) ((geste de
desespoir/énervement lorsque Ens s'en va dans la salle adj))
Ani: rie:n?
Nat: ri(re;en).
Nat?: (rire)
Nat: aber rien heisst doch lache=
Ani: =rien heisst nie: (.) >was heisst lache< rire heisst [lache
Nat: [ah jo:
Ani: ça me coûte rien oder pas? ((vers Ens qui passe près de la table))
Ens: (xx) c'est parfait ((en passant))
Ens: +alors ((s'adresse à l'ensemble de la classe se superposant à l'échange entre
les trois filles))
Ebr: ((à ses partenaires)) c'est fini
(1.5)
Ani: (okay xxxx vo mir us was ich x sage)
Ens: ECOUTEZ
24.07
+(3.0)+ ((on voit Ani écrire, mais n'entend rien))
Ens: il fallait un peu de temps: mais à la fin? (.)oui=oui vous avez commencé à
parler le français. (.) (à voir le sens de parler le) français (.) après la
récréation (.) on va vite faire la présentation de chaque groupe. (.) c'est
clair?
Cl: oui
Ebr: °(xx) aller à une fête° ((arrière-fond))
Ens: vous présentez vos résultats ce que vous allez acheter=apporter eh- quand:
sera:: la fête etcaetera (.) ce que vous avez décidé. (.) c'est clair? mais
maintenant parlez cinq minutes (xxxxx)
Ass: (xxxx)
Ens: oui seulement cinq minutes encore cinq minutes
(3.8)
Ani: ma[dame
Ebr: [madame
Ani: ehm j/e/ dis (.) äh- (ebe;prep-) nous allons aller à une fête et nous
acheter- nous achetons deux choses. (und dann fängt es an)=
Ens: =d'accord (.) vous avez (.) fait +(..) ça (..) hein?+ ((pointant sur la
consigne))
25.03
Ani: oui
Ens: celui-là. (.) alors qu'est-ce qu'on lui- (x) (.) vous avez décidé chez qui
vous allez à la- à la fête. (.) eh: donné un nom. [(xx)
Ani: [eh de serife
Ens: chez serife (.) on va chez serife (.) alors d'accord chez serife et puis vous
avez aussi déjà- vous apportez quand même un petit cadeau. [(hein)-
Ani: [(x das schreib
ich noch mal)
Ens: vous connaissez bien serife? hein? décidez encore quelque chose de peti:t
hein (.) un cd:,=
Ani: =un cd
Ens: un [sac,
Ani: [okay
Ens: du cho- du chocolat, ((Ens s'en va))
Ani: MAIS:
Ebr: (was müesmer mache ich has nid (x)
Ani: (ja sie het eifach gseit weisch- mir müend de serife no öppis kaufe kleins.
wart (xx schribed ufx)
Ani: m[ais

Ebr: [mais (.) (?hier)
Ani: mais
Ebr: mais
Ani: nous=[nous
Erb: [nous
Ani: nous achetons nous ach/e/tons ((écrivant))
Ebr: +°<ach/e/[ton>°+ ((écrivant))
Ani: [(un) p/e/tite.
Ebr?: petit
Ani: petite cadeau.=
Ebr: >na- [petit< (het das nid) sie scho gmacht cadeau.
Ani [(cadeau)
Ani: nei=nei cadeau isch kleines gschenk (sie macht) esse
26.04
Ebr: ah: gâteau {x[x)
Nat: +[(jeh)+ ((sur un ton tacquinant, ointant vers Ebr –))
Ani: [mais nous achetons une petit cadeau, (.) äh: et un cd (.) un cd (.) [de:
Ebr: +[une c-] (.) la cd=°le cd°=+ ((en regardant Ani
Ani: =<une cd un>=ja cd (.) de:: (.) (toi;quoi) ((Ani et Ebr se regardent))
Ebr: de- de °quoi°?
Nat: [(°xx°)
Ani: [nei vo was? (°aso [cd vo was°)
Ebr: [ah: de::
(1.5)
Nat: [(xxx)
Ebr: [(xqu'est-ce que xxxxxxxx)
Ani: de::
(2.5)
Nat: +bolly[wood. ((petit geste))
Ebr: [+>(aber) mir bruche öppis (günschitgs)<+ ((gesticulant))
Ani: +(günschtigs)+ (.) de rock nei de +techno+ ((prononcé en allemand))
((rires))
Ebr: de quoi?
(...)
Ani: +(ja indisch het sie au gern)+ ((vers Nat))
Nat?: ebe=
Ani: (une) petit cadeau une cd de:
Nat: une (xgoute-)
Ani: de:[:
Nat: [bollywood mus[ique
Ani: +>[was heisst lieder?< ((vers Ebr))
Ebr: (>was heiss- cha-<) eh chansons
Ani: chansons de- (.) eh- des chansons bollywood.
Ebr: de chansons bollywood
(2.0)
Ebr?: (°s::°)=
Ani: =>°bollywood.°<=
27.01
Ebr: =(wetsch-) (.) eh:[m:
Ani: [weil sie das sehr gerne
(...)
Ani: parce que elle! (.) was- +sie liebt! (.) °elle° ((geste, se renverse sur sa chaise, semble réfléchir))
Ani: elle (l')aime=[(°aber °)
Nat: [(elle très aime)
(...)
Nat: +elle aime le=la+ ((gestes de pointage vers Ani))
+(..)+ ((Ani bouge lèvres/articule qc silencieusement))
Ani: ts jo: (.) l'aime (.) elle (l')aime ça- (b-) très °°(beaucoup) jo°°
+(..)+ ((toutes orientées vers leurs feuilles, en train d'écrire))
Ebr: +QUOI!+ ((était en train d'écrire; tourne vers Ani))
27.20
Ani: >wart schnell .h<
Ani: mai[s+°nous achetons une petit cadeau une cd d/e/&

Nat: [elle aime la
Ani: &chansons bollywood.=
Ebr: =PARCE que,
Ani: par[ce que&
Ebr: [e:lle
Ani: &ell:e pr[éfè-
Ebr: [aime elle aime!?
+(...)+ ((Ebr regarde Ani))
Ebr: sie liebt=
Nat: =elle AIme=
Ebr: =elle aime.=
Nat: =elle aime la? (.) [°sie liebt das°
Ebr: [°°elle aime la°°
Nat: °sie liebt das°
Ani: elle aime ça
+(14.2)+
Ebr: ani:la
27.54
(...)
<parce que, (.) elle,>
Ani: was heisst lie:!ben (aso eh) aime [(aber)=
Ebr: [°elle aime°
Ani: elle aime ça °très-°
Ebr: [°elle aime°
Ani: [°très bien.=très bien=(>nei wart schnell<)°
((Ass s'approche du groupe))
Ebr: °très,°
(3.5)
Ass: ça va °(sinon)°?
(0.6)
Ani: oui mais- (...) aime c'est gern °oder°
Ass: aimer?=aimer c'est=gern haben oder lieben. (x)
(..)
qu'est-ce que tu veux dire.
Ani: +/ply/ que elle aime. (.) /ply/ que aime
(1.5)
Ass: +(h::m ehm)+ tu peux m'expliquer la situation?
Ani: ehm tz!
(...)
Ani: >mais nous achetons une petit cadeau une
cd de chansons bollywood=parce< que elle aim:e ça très,
Ass: parce qu'elle aime ça beaucoup
Ani: ai- b okay.
Ass: on peut dire elle adore ça a!dorer
Ani?: (°°adorer°°)
Ani: parce que
Ebr: elle, (.) adore
(..)
Ebr: elle adore,
Ani: elle adore
Ebr: +(mhm?)
+(3.0)
Ani: j'adore dior °nei:°
(2.4)
Ani: °très beaucoup eh: beaucoup.° parce que elle adore= ((lisant))
Ebr: =très,
(..)
Ani: parce que elle adore °beaucoup°.
(6.7)
Ani: >okay<
29.11
Ebr: DAS SAG ICH am schluss (okay?)
Ani: °okay.° (.) maintenant +nous organiser la musique d/e/ °hip hop° et house je
n'achète pas de (xxxxx)+ ((lit ses notes))
Ebr: [di/s/

Ani: [nei das ghört zu mir (xxx) oder?
(..)
pas de cd parce que j'ai

((vidéo synchronisé s'arrête ici: fichier audio à 38'39''))

copié la musique au ordinateur (.) ça me coûte rien mais nous achetons u- une
äh: petit cadeau (.) une cd de chansons bollywood. (.) parce que elle adore
bollywood=es ghört nid zu ihre es ghört zu mir weisch
(...)
isch guet?
(2.5)
Ebr: aber das erschte säg ich de?=
Ani: =okay
Na?: was isch s erschte?
Ani: also das isch das de (.) nous allons (.) nous allons
(1.5)
nous allons (.) aller,
(2.5)
°(nous) allons (.) aller à°
Ebr: aller
Ani: une (.) fête
Ebr: aller (x) une fête
Ani: nous allons aller eh- (.) nous allons (.) an einem fest (.) nous allons à une
fête. es schtoht eso aller à une fête nous allons aller ((rire)) nei
Eb?: (xx)
Ani: nous allons à une fête
(...)
nous allons à une fête,
Ebr: wa:s
Nat: [nous allons à une fête
Ani: [nous allons à une fête. de:
Cl: PAUSE!
Ani: [serife.
Eb?: [de serife
(..)
Ebr: nous allons (.) à une fête.
+(3.8)+ ((on entend Ens dans l'arrière-fond, s'adresser à la classe,
incompréhenisble))
Ani: on a dit nous allons aller à une fête ou nous allons à une fête.
En?: nous allons (.) oui.
Ani: nous allons?
En?: à une fête.
Ani: nous allons à une fête
Ebr: de serife.
Ani: ja nous allons à une fête de serife, (...)(e:t;e:h) nous (.) et nous: (.)
°<et nous achetons (.) achet- (.) achetons (.) des choses.>°
((en train d'écrire))
(..)
Na?: >°was isch das?°<
Ani: sache
(...)
Ebr: choses
Ani: des choses.
Ebr: okay.
Ani: (das seit ebru)
Ebr: JÖ:!
G1: weisch was mr bis jetz gmacht hei? (erscht de;erschte) satz [gläse
Ebr: [ja ((rires))
Nat: (chum mir bliibed doch mir lerned das)
@end

```
@Begin
@Languages: français (L2)
@Participants:enseignante (Ens), assistante (Ass), le groupe de fille travaillant dans une
salle annexe: Lorena (Lor), Michelle (Mic) et Olivia (Oli)
@Transcriber: EB 051006
@Last modification: EPB 300809
@Revision: FST 0308
@Filename: tschu_181105_sadj
@Comments: Pendant la première heure, les élèves préparent oralement et en groupe de 3-4 une
activité dont les résultats seront présentés devant la classe. Audio et vidéo à disposition,
mais la transcription et la révision ont été faites à partir de l'audio.
```

```
Ass:  donc (.) maintenant y a pas encore de notes. (.) c'est juste la
      préparation.=la note s- sera après pour la présentation que vous faites (.)
      et puis on v- aimerait juste savoir comment vous préparer,=si vous êtes
      capables entre vous (.) de discuter ça un peu en français. (...) donc
      (0.9)
?:    merci
      (0.5)
Ass:  (°ja°)
      +(9.3)+ ((échanges incompréhensibles et rires))
Lor:  >uf französisch<. (..) also (1.5)
Lor:  (michelle) (.) qu'e?st-ce qu'on fait (.) pour aller à la fête
Mic:  on porte de:s (de:s) (.) des: boissons?=
Lor:  =mais qui porte le boissons.=(°>est-ce que tu< (prends;portes) les boissons°)
      +(..)+ ((rires))
Mi?:  (°quoi°)
Lor:  est-ce que tu portes l/e/ boissons (°xx°)
Mi?:  (°°non°°)
?:    ((rires))
Lor:  est-ce que tu porte le boisson?
Mic:  non.
      +(1.4)+
Lor:  also. qui appor(te)- d'achète (.) le cadeau.
      (1.6)
Lor:  >hÄ<
Mi?:  (xxx)
Lo?:  (xxxx)
Oli:  ((rires))
Mic:  (cadeau la musique) mai:s
      (1.2)
Mi?:  ehm:
      (2.4)
Lor:  mai:s quoi?
      (2.5)
Mic:  ehm (x) (de) la musique (eh-;et-)
      (...)
Mi?:  [de la pop musique]
Lo?:  [quelle musique   ] (de la pop) musique=
?:    (non)=
Lor:  =hip hop=
Mi?:  =hip hop=
Lor:  =de (l-) hip hop
      (.)
Mic:  et de:
Lo?:  (et;des)
Lor:  (xx)
Oli:  (xx)
Lor:  (xx)
      ((rires))
Lor:  c'est qui:
      (1.7)
```

Lor: °ehm°
(1.0)
?: °(xx)°
?: ((rires))
Mic: c'est- (x)
(1.1)
Lor: OH LA LA:: (c'est très) (x)
(...)
Oli: ((rires))
Mic: je: d'achète (l)es cadeaux.
(1.7)
Lor: quoi quoi
((rires))
Mic: mais: eh:
Lor: je m'occupe de la vraie musique=
Mic: =non- mais le gâteau (pour) ehm (xx)
(1.8)
Ol?: was (für e cadeau).
(1.3)
Lor: cadeau?=
?: =>schocki [chueche<
Mic: [(xxx)
Lor: chocolat (vanille) ehm:
?: eh:m=
Mic: =les carrottes
Lor: +les carrottes ((en éclatant de rire))+
Mic: (les) carrottes-=
Lor: =les bananes
Mic: [les bananes.
Oli: [les bananes
(1.7)
Lor: >comment est-ce que- on pourrait (parler) ce dialogue.< allez (.) wer isch qui est (qui). (..) tu es?
(..)
Lor: quoi. >qu'est-ce que tu es.< (.) (de ça).
(1.4)
Oli: (°x muen ich etz x°)
Mic: jo:
(..)
Lor: on PARLE en français. (.) maintenant.
(...)
((rires))
Mic: on porte (d/e/) boissons.
Ol?: +(xxx) ((en riant))+
Mic: s- sur QUOI l/e/ boisson.
Lor: et je comp- la mus- la pop music. (.) maintenant on a- on arrive à une fête (.) ehm: [(xx)
Mic: [et olivia?=
Lor: =et olivia qu'est-ce que tu p- portes?
(..)
Oli: °cadeau°
Lor: le cadeau?
Oli: ah ja
Lor: ou le boisson.
Mic: non: sch- je:- (xxxxxxx)
Lor: (tu prends; portes) (x) tu prends le: le cadeau.
Oli: (xxxx)
Lor: oui-(tu prends le cadeau)
(...)
Lor: ça c'est une kueche
((rires))
Lo?: also maintenant (.) tu portes de la eh: hip hop music. e:t qu'est-ce que on veut prendre de la musique. [de: de: de chanteurs
Mi?: [(DES)
(..)

Mic: eh: comment est-ce que on habille (.) quels vêtements est-ce que- on met.
Lo?: >je ne sais pas.<
(...)
Lor: je mette une robe
(2.9)

((enregistrement vidéo commence à cet endroit))

Mi?: (non-=)
Lor: =[PANTALONS
Mic: [jean
Lor: un- un jean ou un pantalon avec une [((pullover&
Mic: [une pantalon
Lor: °(un) pulls°
(0.3)
Mic: AH je: je porte eh [un (xx) jean et:&
Lor: [et un jeans et:
(1.6)
Mic: &(de- (.)) de pull,(...) pour la froid?(1.4) ou: mes: baskets. (3.1)
>je ne sais pas.<
(...)
Mic: eh:
(2.7)
Oli: +>°was müemer da mache°<+ ((chuchote))
Lor: préparer
(...)
Oli: +(x[xxx)+ ((chuchote en suisse allemand))
Lor: [on fait (>nachher<) une note
?: (xx[xxxx)
Oli: [°was müe mr mache?°
Lor: madame tschappat fait [une note (et puis-)
Oli: [was müe mer mache
Lor: on prépare (.) +ça.+ ((petit bruit, probablement Lor tappe sur la feuille d'instruction))
(..)
Oli: °red tütschh°
Lor: no:-on no:-on on prépare +ça+ une dialogue ((petit bruit de tappage))
Oli: °ah oui°=
Mic: =ah oui.=
?: =(je-)
(1.4)
Mic: je-=
Lor: =SALUT
Mic: je prépare
Mic: je-
(...)
Mic: wah?
Lor: salut michelle
Mic: salut °lorena°
Lor: salut olivia
Oli: salut lorena ((en riant))
Lor: ehm: eh::: marianne nous| invité: (dans| une) fête. (.) qu'est-ce que je mets. pour aller à ce- °à (cette;ce) fête°.
(..)
Mic: eh[:m
Lor: [quels vêtements [est-ce que je-]
Mic: [qui- qui] eh: qui po- qui porte le (c;g)âteau dans le:: (l')anniversaire de marianne.
(1.6)
Oli: ehm ebe: chocol[at:
Lo?: [QUI:
Mi?: qui:
Oli: MOI:=
Mic: =toi olivia.
(2.0)

?: ((tousse))
Ass: ça va chez vous?
?: [oui
?: [euhm:
Ass: (pas trop?) ça va? (ou) ça va pas.
((rires))
Lor: +ça va pas+ (xxx) ((en riant))
Oli: (eh- ja-) ich tscheck eifach nid was mer [müe(nd) mache?
?: ([xxxx)
Ass: mais (.) vous discutez entre vous
(1.2)
>vous avez décidé- vous traitez ce sujet-là?<=
?: =oui
Ass: >aller à une fête donc (.) vous vous imaginez qu'une copine
Lo?: (°mhm°)
Ass: vous a invité à une fête<=
?: (xx)=
?: (x)
Ass: >et puis vous ne préparez pas de dialogue ce n'est pas un dialogue mais vous-
vous discutez comme si c'était en suisse-allemand sauf que c'est en français
entre vous qu'est-ce qu'on va faire il faut se préparer pour aller [à une
fête<
Mic: [Ah[:
Lor: [Ah::
Ass: &>donc pas du tout préparer un d↑ialogue mais (.) juste discuter donc (.) si
on va à une fête d'anniversaire (.) on va probablement acheter un cadeau.<=
Lor: =mhm
Ass: &(beh.) pour votre copine qui vous a invité d[onc (.)&
Lor: [comme boissons-
Ass: &>qu'est-ce qu'on pourrait< acheter? qui peut l'ach- qui veut aller=qui a
le temps d'aller en ville pour l'acheter? >est-ce que vous allez tous
ensemble ou seulement une? .h est-ce que vous avez vingt francs ou cinquante
francs?<&
Lor: (xx)?
Ass: &pour dépenser ou je ne sais pas quoi (.) qui achète les boissons ou qu'est-
ce qu'on apporte? est-ce que- est-ce qu'on apporte de la musique
etceatera=donc vous discutez tout simplement (.) de ça&=
Lor?: =ah [oui
Ass: &[mais en français (mais) (xx) (chuchoter comme ça mais vraiment bavarder
parce qu'on essaye quand même d'enregistrer +donc si+ ((rires)) possible ne
pas vous- parce que vous êtes +(xxx) parce que moi+ ((rire)) j'entends rien
(.) et je sais que (j'ai vu le dialogue que vous avez fait donc) je sais que
vous pouvez très bien faire ça et vous êtes pas notés on va pas donner les
notes pour votre préparation pour après vous présentez après vous vous mettez
devant la classe et dites alors nous sommes- nous sommes invitées par je ne
sais pas=
Lor: =marianne?
Ass: par marianne (.) et puis nous avons décidé que: (.) olivia? [c'est ça?
Oli: [oui
Ass: euhm va acheter (quelque chose) va acheter le cadeau +(et va acheter ça)+
((rires)) et puis lorena elle elle s'occupe de ça et pis euhm:
Mic: michelle=
Ass: =michelle s'occupe de ça donc- vous allez tout simplement présenter ces
points que vous discutez maintenant en français.=
Lor: =°ah-°
Ass: d'accord?
Lor: oui (.) (als) (...) marianne (nous invit-) m'a invité à une fête qu'est-ce
que je porte?=je porte mh- (.) (xx) je porte une boisson (..) mais quelle
boisson est-ce que je porte.
Mic: (oh) je porte des- (.) eh- je porte des boissons. puis le cola?
Lor: [de cola (xxxxx)
Mic: [eh: (xxx)
Lor: (xxx)?
Oli: (oui)
Lo?: ah okay

Mic: mais::
Lor: combien d'argent est-ce que nous- on a? (.) (hm) j'ai: cinquante francs. et vous?
(..)
Mic: je(a) (.) aussi cinquante francs
Lor: ah es isch (ce [sont) cent francs
Mic: [cent francs
Lor: et toi?
Oli: trois francs
Lor: +trois francs? ((en riant))+ (.) +oh cent trois francs+ ((rires))
(x) (on a) pour (.) pour mm: (.) pour eh achète le cadeau, (.) de: boisson e:t de: regarde la musique (.) est-[ce que&
Mic: [(xx-)
Lor: &on porte la musique de hi[p hop?&
Mic: [est-ce-
Lor: &o de: classique o: hip hop
Mic: ah de hip hop=
Oli: =hip ho[p et]&
Lor: [hip hop]
Oli: &rap?
Lor: rap hip hop. okay .h je porte la musique de hi[p hop
Mic: [mais qu'est-ce que&
Oli: [(de eminem)&
Mic: [eh- (.)&
Lo?: [(et)
Mic: [(eh ebe)(.) ehm: et qu'est-ce que ave- ehm:
Lo?: [(xxxx)
Mic: (.) de mange. (.) qui porte le mange&=
Lor: =[ehm olivia (xx)]
Mic: &[qui- (veut) qui ACHet]e(r) de mange.
Lor: QU'EST-ce que eh)=est-ce que tu veux (le porte le man-) le manger le cadeau et: etcaetera ou [une pizza c'est aussi bon.
Oli: [öh::
Mic: AH öh:
(..)
Lor: HÄ(m)?
((rire))
08:20
Lor: comme au restaurant
Oli: +oui+ ((rit))
Lor: okay mm(.) m:[arianne&
Mic: [et (puis) toi?
Lor: &marianne a dit que on: öh: +öh: öh:+ ((rires))
Lor: also marianne nous invité à cette fête et on porte et on: eh: nés- +ehm+ ((claque des doigts)) brucht
(1.6)
Mic: eh:
(1.7)
Mi?: ehm:=
Lor: =>nécessite oder?<
(...)
Mic: +>je ne sais pas<+ ((de plus en plus bas))
(1.0)
Lor: et on porte eh: +ehm+ ((claque des doigts))
(3.0)
Mic: [eh°f::°:
Lor: [eh
Mic: (x)
+(1.5)+ ((chuchotements en suisse-allemands?))
Ol?: de:
Mic: (UN;HM)?
(1.9)
((rires))
Ol?: +°°je ne sais pas°°+ ((rires de la part de Lor))

Lor: okay. ehm (xxx)
Oli: ehm
Mic: et: qu'est-ce que tu offres (à) marianne.
Lor: (ah)[j-
Mic: [(à manger)
Lor: j- je crois que lui offre (hm) des: maquiller
Oli: maquiller?
Lor: des maquillages pour pour (...) pour le fête ((rires))
Oli: ((rires))
Mic: EH-=
09.20
Lor: =pour les yeux pour la: pour la bouche (..) des lipgloss (..) je pense.
(..) et des: des oreilles. eh: (..)des:
((rires))
Mic: des:=
Oli: =des:
Mic: des mat- métal oreilles=
((rires))
Mic: >je ne sais pas.< (.) MAIS (..) J'OFFRE (.) °ehm° marianne?
Oli: (oui?)
Lor: qu'est-ce que tu- lui offres les: l'offre à: (à les à l- à lui)=
Ol?: =je ne sais pas
(1.1)
Mic: EHM (2.9) ehm (1.7) j/e/ acheté j- j'offre à marianne des: des vêtements. (.)
°mais:° (1.0)des pantalons?
(1.0)
Lor: (et) qué- qué couleur de pantalons.
Oli: un jeans=
Mic: =de jeans=
Oli: =jeans
Lor: mais: qué mm eh grössi?
(1.5)
Mic: EH: (.) °je ne sais pas°
(2.7)
Mi?: je [pense que
Lor: [je pense qe +XL+ ((en riant))
Mic: non je pense
(..)
Lor: s=
Mic: =s
(0.6)
Lor: s c'est bon pour le: pour l/e/ (x)
(1.0)
10.20
Ol?: (°une ceinture°)
Mic: mais s: [(xxxxxxxxx)
Lor: [une ceinture c'est aussi bon
Lo?: [(xx)(une ceinture)
Mic: [MAIS: (x-) mais:
Lo?: [(mais) on a s- seulement cent trois francs
Oli: ((rires))
(1.5)
Lor: qu'est-ce qu'on peut: acheter? parce que on- on: (.) connaît- on: doit
d'achète le cadeau de boisson et des et des: et des::
(1.7)
Mic: combien- eh- personnes (.) va (eh::m) la: (.) (°party°) fête
Lor: à la fête
Mi?: à la fête
Lor: je ne- je ne sais pas elle elle ne (la) dit pas (.) combien de: (.) personnes
(c-qu-) vient.
Mic: je pense: euh:: (1.6) vingt
Lor: vingt-[quatre
Mic: [vingt quatre personnes
Lor: oui=oui
(1.6)

Lor: maintenant si: si il=y=a des vingt (eh) quatre personnes à cet(te) fête on porte un GRand cadeau ou un PEtit cadeau.
(1.2)
Mic: oui mais:-
11.17
((discussion chuchotée en suisse-allemand pendant 31.2s, pratiquement incompréhensible, mais portant sur la signification de cadeau/gâteau; Lorena se lève et sort; sur la vidéo de la grande salle, on la voit discuter avec le groupe Anila, Ebru, Natasha; Oli et Michelle continuent à chuchoter, puise se taisent jusqu'à ce que Lorena revienne, à 11.48:))
Lor: DOCH
?: c'est
Lor: C'EST cadeau
(0.9)
Oli: cadeau? (.)
Lor: geschenk
Oli: geschenk?=
Mic: =ja wie wie am afang (.) le chocolat
Lor: ah: ((rires))
Ol?: la cadeau=
Lor: =ah[((rires))
Oli: [((rires))
((Ass revient vers elles))
Lor: okay
Ass: vous avez déjà vous êtes déjà avancées?
Lor: +un- peu: ((en riant))+
Mic: un peu: mais: (1.2) ehm: on fait un-=
Lor: =(°k[uchen°)
Oli: [(xxx)
Mic: un [(mange)
Lor: [+(/c/adeau)+((en riant))
Mic: cadeau c'est- (.)[un: geschenke?&
Ol?: [(kueche)
Lor: [((rires))
Mic: &et pas un (torte)? [((rires))
Oli: [((rires))
Lor: [((rires))
Ass: +(cadeau;pardon)+ ((rires de la part des filles))
Mic: (torte)?
Ass: >mais vous pouvez aussi si vous vou-< oui l'autre c'est <un gâteau>=
Lo?: =GAT- [AH::
Mic: [ah:
Ol?: +[ah:+ ((rires))
Ass: =si vous vous voulez vous pouvez aussi offrir un- (.) un gâteau comme cadeau.
(.) ça ça va aussi
Lor: ah[::
Mic: [ah:
((rires))
12.26
Ass: >et pour le reste est-ce que vous avez déjà dé- décidé jusqu'à présent °déjà°<=
Mic?: =on porte de:
Lor: hip hop musique
Ass: c'est qui qui va faire ça?
Lor: moi
Ass: +okay((tout doucement))
Lor: et- elle +porte ((touche l'épaule d'Olivia))+ le: gâteau,
Ass: mhm=
Mic: =mais je vais prendre les boissons- (.) (mais-) le cola
Ass: mhm
Lor: et on porte aussi [de:&
Oli: [°.hmmh°
Lor: &gâ[teaux-
Mic: [des mange?
Lor: de manges et il y a +(xxxxxx)+ ((rire et changement en suisse-allemand))

Ass: d'accord (..) et ehm- (1.3) vous avez déjà décidé quand vous pouvez faire tout ça vous savez déjà quand tu peux faire le gâteau et tout?
(1.4)
Lor: mm: (...) on fait des: des roles=
Mic: =(x)
Ass: pardon?
Lor: des: (.) +rolle ((prononcé en allemand))+ also=
Ass: =eh: une +roulade?+ ((fait le geste d'une roulade avec ses mains))
(0.7)
Lor: also:=
Oli: =((rires))
Lor: +(xxx)((en dialecte?))
(1.4)
Ass: oui explique-moi en français.
(0.5)
Lor: °(c'est un)°:
((rires))
Lor: maintenant et qui (.) qui dit (..) quoi. (1.0) ehm
Ass: °°oui°°
Lor: ehm
Mic: ehm fait-(...)et-=
Lor: =comme un dialogue (1.0)(aussi) comme un dialogue
Ass: d'accord donc vous avez réparti les différentes (.) tâches
Lor: [oui
Ass: [les différents devoirs chacun fait (.) une chose.=
Lor: =et dit (.) °au- aussi°
13.40
Ass: et dit aussi une chose. d'accord?
(1.5)
et? [est-ce que vous avez-)
Lor: [(xxx)
Ass: [est-ce que-&
Lor: [(xx)
?: (o-)
((rires))
Lor: &on p- on doit écrire?=
Ass: =>oui bien sûr vous pouvez prendre des notes<
?: ah-
Ass: >essayez peut-être de ne pas écrire toutes les phrases mais juste- des mots-clés comme vous faites pour l'allemand<
Lor: ah [(xx)
Ass: [(xx)
(1.1)
Ass: je vous apporte un stylo
Lor: ah merci
Mic: mir münd es nachher vor de klasse mache
Lor: huh?
Mic: mir münd es vor de klasse mache
Lor: je sais je sais=
?: =ja
Oli: (was)?
Lor: oui=oui et on porte des: des (xxxx)=
Mic: =aujourd'hui?
Lor: oui.
(1.2)
Lor: pour- on fait comme un dialogue mais c'est pas un dialogue
Oli: (on discut/e/)
Lor: ebe (xx)
((Ass amène le stylo, Lorena prend le stylo et se met à écrire))
Ass: (x)
Mic: merci
Lor: mer[ci
Ass: [de rien
Lor: also.
((Lorena se met à écrire?))

(4.4)
14.26
Lor: michelle porte
(2.3)
qu'est-ce qu'on porte.=
Mic: =[le boisson
Lor: [le boisson.
(2.4)
Lor: et?
((Ass repart))
Mi?: et:
(1.3)
ehm:
(1.3)
Lor: et tu:: et tu: achètes achètes de: de cadeau.
(1.4)
Lor: also [(x) cadeau
Oli: [(xxx)
(3.2)
Lor: moi: also lorena
(4.1)
je porte pour le: eh:=
Oli: =la musique
Lor: la musique
(1.8)
Oli: hesch porte gschbriibe
?: (xx)
Lor: porte
(0.8)
Lor: et olivia?
(0.7)
Oli: porte?
?: (xxxx)
Lor: qu'est-ce que vous voulez (manger)
Ol?: je sais pas. (c'est là:)
((Ass revient et s'assoit près d'elles))
Lor: tu prépares le manger.
(3.8)
Ass: qu'est-ce qu'elle préparer à manger.
Lor: des pizzas.
(0.8)
Ass: oui
(1.2)
?: [((rires))
Lor: [((rires))
(7.6) ((murmures incompréhenisbles))
Lor: ehm: (.) maintenant. (.) also.
?: °(xxx)°
?: [((rires))
?: [((rires))
((incompréhensible pendant 5.9))
16.04
Ass: vous avez déjà tout? non.
Mic: non mais:
Lo?: (c'est qu'est-ce et moi.)
Mic: AH: ebe. demain eh: marianne [eh
Lor: [fait
Mic: fait une fête et: (1.9) et: je porte des: boissons. (1.1)
des: cola. ou des: (.) minérales et etcetera.(.) ET je achet/e/ le
cadeau mais:
(1.7)
Lor: qu'est-ce que on achète.
(1.3)
Mic: je ne sais pas. (.) des pantalons? des jeans?
Ol?: je ne sais pas

Lor: (et) des (oreilles)
Ass: des boucles d'oreilles?
Lor: des boucles d'oreilles
Mic: et des maquilles
Lor: maquillages pou:r pour la bouche pour les yeux
Mic: et: une: PUllover. (1.3) un bleu pullover. (.) mais elle (1.6) elle (2.6)
Ass: est-ce qu'elle aime bien le bleu? (1.1)
Mic: si [elle-
Lor: [quelle est la- le [couleur&
Mic: [MAIS-
Lor: &préféré de- de [elle.
Mic: [ehm
Ass: oui
Mic: favori
Ass: mhm? préféré ou favori.
17.11
Mic: AH eh: elle est- ehm préféré- (.) préféré couleur c'est (.) bleu.
Lor: ah-=
Mic: =et toi qu'est-ce que tu portes? (1.0)
Lor: ah je porte de la musique (.) de la hip hop music ou: danse +music ((en riant))+
?: ((rire))
Lor: et toi olivia quand est-ce que- tu veux faire le pizza (.) avec quoi
Oli: [je préparer à manger
?: [((tousse))
Oli: pizza et spaghetti
Lor: pizza et spaghetti mais (xxxxxx) tu fais ça
Oli: °°(avec des:)°°
Lor: avec des:
Oli: (xx)
Lor: (xxx)
Oli: oui
Mic: pro[sciutto.
Lor: [prosciutto
Oli: prosciutto
Ass: jambon?
Oli: jambon ou des: ehm
Mic: et qu'est-ce que on [offre
Lor: [des +oignons ((en riant))+
Oli: non
?: [((rires))
?: [((rires))
Lor: bolognese (.) elle fait des: ehm spaghetti bolognese. (..) c'est aussi bon.
18.09
Oli: bolognese? les spagnetti?
Lor: bolognese (.) spaghetti (bolognese)
Oli: ah oui
Mic: avec le (xx)=
Lor: =avec ((rires)) o de carbonara
Mic: et qu'est-ce que on (.) on habiller? quels vêtements ehm j- ehm tu portes (à la fête).
Lor: je crois je habill/e/ en: jeans et: un blouson. (un bustier avec-) (1.4) avec un: ceinture (1.3) et: c'est? ça
Mic: je aussi [porte-
?: [non
Mic: eh:: wie du:
Ass: comme toi?
Mic: comme toi.
Lor: ah=
Ass: =je m'habille comme toi. la même chose.

Mic: JE habille comme toi. (.) eh::=
Lor: =mais pas le même [+ couleur ((en riant))+
Oli: [((rires))
Lor: et toi olivia qu'est-c- eh qu'est-ce que tu: habill/e/ pou:r pour la fête
(1.2)
Oli: ehm::: (..) rien.
Lor: +rien ((avec étonnement))+ ((rires))
Mic: ((rires))
Lor: [+nackt ((en riant))+
19.05
Mic: [((rires))
Oli: +nei non: ((en riant))+ (..) eh:m(...) le pullover
Lor: un pullover
Oli: [le-
Lor: [+ça? ((lui touche le pullover))+
Oli: oui
((incompréhensible pendant 8.1s))
Oli: eh: jupe
Lor: un:[jupe&
Oli: [jupe
Lor: &o une pantalon.
Mi?: o un jupe
Oli: non un jeans
Lor: un jeans.=
Oli: =bleu ((petit rire))
Lor: ah: [maintenant
Ass: [>j'ai juste une question olivia tu vas mettre ce pull-là pour aller à la fête?<
(1.0)
Ass: parce que tu as (xx)
Lo?: (exact) le même [((rires))
?: [((rires))
Ass: mais tu l'a (xxx)
?: (xxx)
Ass: oui ou non.
Oli: [non-
Ass: [tu vas: normalement quand tu vas à une fête qu'est-ce que tu p- qu'est-ce que tu mets.
Oli: (zum tanze)?
Ass: normalement. (normalerweise) quand tu vas à une fête.
(..)
Ass: qu'est-ce que tu- [qu'est-ce que tu mets&
?: [porte
Ass: &comme vêtements.
Oli: (xxx)
Lor: des jolies choses. ou des: des +schtinkige choses ((en riant))=
Oli: =jo: +aha+ ((en exagérant))
Lor: [JO:
?: [(x)
Lor: des jolies choses mais pas le même pullover d'aujourd'hui.
20.11
(1.2)
Lor: JO:also (xxx)
Oli: non
Lor: häm?
Oli: non
Lor: jo [ebe
?: [ah: (xx)
Oli: ((rires)) ich tchecks nid weisch
Ass: >et vous qu'est-ce que vous mettez dans vous allez à une fête normalement.=généralement<
Mic: [ah un pantalon
Lor: [ah: un jeans.] (.) un jeans avec le (bustier)
Mic: eh: je porte des jean mais c'est: pink

Ass: aha
Mic: (et::;mais::) (1.7) un: (chapi) comme (.) ça?=
Ass: =oui une veste
Mic: une veste mais c'est: (..) noir?
Ass: d'accord.
Mic: et: (.) m::h et t-shirt. c'est aussi pink
Ass: d'accord. tu aimes bien le pink donc.
?: [((rires))
Mic: [((rires)) (je sais pas.)
Ass: et- vous allez souvent à des fêtes? ça vous arrive souvent y a souvent des fêtes [vous sortez le week-end?
?: [non
Lor: je vais seulement quand eh: chaque personne est ehm:
?: wie heisst das. geburtstag
Mi?: d'a[nniversaire.
Lor: [(d'anniversaire.) mais: aussi eh: (une normale fête)
Ass: d'accord? comme par exemple? (x)
Lor: avec une fête normale
21.20
(1.3)
also: mh kein geburtsttagsfest=
Ass: =[oui
Lor: [also:=
Ass: mais donc y a des amis qui organisent des fêtes pis vous y allez.
Lor: [oui
?: [oui
Ass: et c'es- ça arrive souvent? vous faites ça souvent le week-end?
Lor: non=non pas souvent.
(1.7)
also (ds week-end) oder?
?: (ich) (xx xxx)
?: (xxxxxxxx)
Mic: eh: en week-end je: je va à un- (...) au:: (..) nei. je va
Ass: mhm
Mic: zu- (.) zu: meiner (.) tante
Ass: j'ai pas compris
?: (x)
Ass: tu visites à tante tu vas chez ta tante.
Mic: oui. (.) ehm:: eh je dormis avec mon: cousin et cousine et je:
(2.6)
Mic: ehm:
Ass: donc tu es là avec ta- elle [(puis)
Mic: [°oui°
Ass: mh?
Mic: je fais la baby-sit (xx)
Ass: mhm
Mic: pour ma tante (aso)=
Ass: hmh?=
Mic: =le cousin?
Ass: (mhm?) (.) parce- parce qu'il est beaucoup plus petit?
Mic: °(oui)°
Ass: d'accord.
22.24
Mic: et: (.) (oui)
Ass: d'accord. (.) je vais voir peut-être elle a terminé °déjà°
((ASS s'en va))
Oli: (was will sie jetzt) (x)
?: (xxx)
Mic: (xxx) (au nid)
((ASS revient))
Ass: (x) [olivia.
Lor: [°(non: tu parles pas)°
Oli: +ich tschek nid [(xx)+ ((excité))
Ass: [°qu'est-ce que tu comprends pas.°
Oli: >ich tschek eifach nid was me mue mache (xxx) vortrag uf französisch<

Ass: c'est pas vrai je vous ai entendu pour le dialogue et c'était bien. on vous a entendu pour la préparation. c'est pas vrai.
(..) et là tu n'as- les- les questions sont claires non?
Oli: oui=
Ass: =est-ce qu'il y a des mots que tu n'as pas compris.
Oli: (°ja eigentlich°) alles
Ass: ben alors? c'est-à-dire que tu comprends déjà peut-être que tu as peur de parler? mais c'est pas: c'est pas parce que tu ne sais pas le français.
(1.3)
Lor: (xx)((rires))
Ass: alors- qui a dit- qu'est-ce que tu fais toi. j'ai-=j'ai déjà oublié. qu'est-ce que tu pré- qu'est-ce que tu fais toi pour la fête.
Oli: (eh: de manger)
Lor?: le m- le manger
Ass: tu apportes eh la nourriture des choses à manger.
23.20
Oli: oui
Ass: ah oui c'est: c'est toi qui: qui fais [les: les:
Lor: [les (.)]spaghetti o +pizza ((en riant)+=
?: =ja
Ass: tu cuisines aussi quand tu es à la maison? tu cuisines? tu fais la cuisine toi?
Oli: oui
Ass: oui? qu'est-ce que tu fais.
Oli: eh: (.) +(°verschiendens°)+ ((riant))
?: (xxx)
Lo?: (sandwich)
Oli: salatsauce:
Ass: des sauces à salade=oui
Oli: eh:
(..)
(xxx)
Lo?: DE CHIPS
Oli: eh: de de de: [(x)
Lo?: [carrottes
ASs: et tu cuisines les carrottes? [tu cuisines des légumes?
Oli: [oui
Ass: (xxxxx)
Oli: =non +(xxx)((en riant))+
Ass: t'aimes pas
Lor: ((rires))
Ass: okay
?: (xx)
Ass: et vous êtes prêtes pour la présentation? vous avez un peu [(xxx)
Lor: [also
?: so nid ganz
Ens: ((vient dans la salle et dit quelque chose à Ass: inaudible pendant 6.4))
Ass: d'accord.
Lor: du muesch rede du muesch rede=
Oli: ja was soll ich rede
Lor: das was du machsch zum bispiel ah: je fais [(xxxxxxx)&
Mic: [((tousse)(xxxx)
Lor: &je fais de: de je fais de:: de manger: des spaghettis bolognese. qu'est-ce que: (.) qu'est-ce qu'on prend pour faire cette sauce. was bruche mr fur diese sauce= aso je prends de tomates eh: des oignons des:
Oli: +oignons ((en riant))+
Lor: ja
Mic: ja (das brucht me) sowieso
Oli: (eh ja)?
Mi?: hesch du (scho no nie) spaghetti gmacht?
Oli: (x)
Mi?: hesch no nie spaghetti gmacht?
Ol?: spaghetti scho aber sauce
Mic: hesch nid gmacht

?: (xxx) mhm mega fein
Mic: (xxdini muetterx [(x)
Oli: [he was isch für ziit?
24.50
(1.9)
((incompréhensible pendant 14.2;reprend à 25.06:))
Lor: +also (ich)+ ((en riant))
Mic: also. (.) demain [m-
Lor: [demain marianne
Mic: marianne fait une fête et je porte des boissons. (...) eh:
(1.2) eh: pense de: cola: et de: minéra:le
Lor: des +ice tea+ ((prononcé en allemand))
Mic: et des- si des +ice tea ((pronconé en allemand))+ e:t ehm: je acheté? (.) je
acheté un: un cadeau. c'est (..) eh: de maquille?
Lor: de maquillage-=
?: =de maquillage
Mic: eh: de bouc- de oreilles?
Lor: de bou(x) de oreille=
Mic: =de bou(x) de oreilles et:&
Lor: >un: un t-shirt<=
Mic: &=pas des pantalons c'est- (.) zu teuer=
Oli: =[((rires))
Lor: =[((rires)) c'est (tür) [(eh::mx)
Mic: [c'est- (ja x)
(..)
Mic: eh: c'est un- (..) un (.) un pullover et demande- écri(s)=
Lor: =nein
?: ((rires))
?: c'est [nei
Oli: [(touch don't touch[2])
Mic: eh: tu (.) lorena? qu'est-ce que tu:: portes à la fête (.) [à marianne
Lor: [aso
26.07
Lor: moi je- p- je porte le mus- la musique de hip hop (.) ts oui ehm: je vois que
je veux: je veux aussi eh achète des cadeaux pour- pour elle.
(1.1) je pense que je pense (.) que je porte que je (auhä::)=
Mic: ((rires))
Lor: que je l'ach- l'achète la: (..) que je: l'ech- achète des: (..) aussi des
vêtements pour elle de pink vêtements parce que le coleur préféré de marianne
c'est pink
Mic: c'est pas bleu?
Lor: non (.) c'est pink
Mic: ah >je ne sais pas.<
Lor: a- mais: bleu [c'est aussi bien
Mic: [je pense bleu.
Lor: et toi olivia qu'est-ce que vous fais=
Oli: =eh: je préparer à manger une pizza de la pizza ehm:
Lor: avec salami?
Oli: non: [prosciutto
Mic: [(ou le) jambon
Oli: prosciutto
Mi?: eh?
Lo?: avec [le jambon.
Lor: [(est-ce qu'il y a prosciutto pour le pour le [(xx)
Mic: [(je ne pense pas)
Ol?: (je porte)
Lor: qu'est-ce qu'il faut avec la pizza=prosciutto qu'est-ce qu'il (porte)
prosciutto
Mic: [des champignons?
Oli: [non=
Mic: =ou le: [ananas (.)ou des bananes
?: [(xxx)
Oli: bananes?

[2] T-shirt Tally Weijl avec écrit devant 'touch don't touch'

Lor: [jambon? (.) du jambon
Oli: [teig wi seisch?
Mic: de +teig ((prononcé en dialecte))+
Oli: ((rires))
?: le teig
Lor: des jambons et de: chäs=
?: ((rires))
Mic: le: le foulard?
Ol?: nei=
Mi?: =non
Lor: le fromage
Mic: ebe fromage foulard c'est (xx)
?: [(xx)
Lor: [on achète- on achète maintenant je veux:=
Oli: +(anke) ((en riant))+
((rires; incompréhenisble))
27.44
Lor: maintenant. je veux: ((tape avec le stylo sur la table))
sait que: combien de d'argent est-ce qu'on a
Mic: (wieviel hämmer).
Lor: combien d'argent est-ce que tu as ol- michelle. maintenant.
(1.5)
Mic: s- was?
Lor: maintenant combien d'argent est-ce que tu as.
Mic: oh: je=a °(wieivel) (x)°
(2.2)
?: quinze francs
Mic: cinquante francs
Lor: cinquante
?: (xxx) (ja das langt nid für alles)
Mic: AH: ah
(0.8)
?: was [heisst- [fuffzig
Lor: [je peux [(x) je peux porter (..) mitnäh (zum mitnäh)
Mic: je porte ehm cinquante francs.
Lor: je aussi=et toi? combien d'argent (°xxx°)=
Oli: =+cent francs+ ((riant))
Lor: cent francs? maintenant [c'est-&
Oli: [oui
Lor: &[deux cent francs
Mic: [deux cent francs
Lor: on [porte
Oli: [oh la [la:
Lor: [oh la la: (.) mais: mais ça: (xxxx)
?: ((rires))
((incompréhenisble))
Mic: MAIS: qu'est-ce que- (.) qu'est-ce que- (.) zusammen combien.
28.42
Oli: eh:
Lor: cent- deux cent francs.
Mic: MAIS- (..) mais le- le[: boisson.
Oli: [ah ja:
Lor: le boisson [la cola ou&
Mic: [cola&
Lor: &[le +ice tea. ((prononcé en dialecte))+
Mic: &[non pops] (boto)[eh
Lor: [est-ce qu'on peut [qu'est-ce qu'on prend.
Mic: [cola et +ice tea. ((prononcé en
dialecte))+
Lor: cola et +ice tea ((prononcé en dialecte))+ [combien de&
Mic: [olivia?
Lor: &combien est-ce qu'on: qu'est-ce- est-ce que ehm cola.
Oli: (xx)
Mic: c'est:: deux francs cinq
Lor: =un litre

```
959          (..)
960    Mic:  deux francs cinq (jo)
961    ?:    ((rires))
962    Lor:  deux francs- dix francs cinquante et le +ice tea ((prononcé en dialecte))+?
963    Mic:  aussi? (...) je pense.
964          (3.0)
965    Lor:  okay. maintenant le cadeau. est-ce qu': por- on- on: on offrons
966          un cad[eau-
967    Mic:        [AH je- je::ehm:: (je- je-) je acheté des: (maquilles) c'est:
968    Lor:  maquillages
969    Mic:  maquillages (ehm)(1.4)
970          [je pense
971    Lor:  [et de: vêtements.] (..) de vêtements.=
972    Mic:  =et de vêtements.
973          (1.5)
974    Mic:  c'est zusammen.
975    Lor:  eh: ça c'est:=
976    Mic:  =de maquille-
977    Lor:  [de maquillage
978    Mic:  [de maquillage c'est-
979    Lor:  vingt-cinq.
980    Mic:  oui.
981    Lor:  +<vingt-cinq (.) francs.> +((en écrivant))
982    Lor:  et [de vêtements?
983    Mic:     [de vêtements?] une pullover? de de pink? [ehm
984    Lor:                                               [cinquante francs.
985          (..)
986    Mic:  si=si
987    Lor:  o:
988    Mic:  tr[ente
989    Lor:    [o trente francs
990    Mic:  trente francs.
991    Lor:  trente francs.
992    30.02
993          (1.7)
994    Lor:  maintenant la- le manger on peut manger pour (xxxxxx)
995    Oli:  (hm) jambon.
996    Lor:  le jambon et ça: coûte [combien.&
997    Mi?:                        [(xx)
998    Lor:  &ça cou- qu'est-ce que: (.) c'est ça coûte. (xxx) le pizza et le- (..) de
999          pizza et de spaghetti
1000   Oli:  non: sphaghettis=[nid
1001   ?:                     [(xxx)
1002   Oli:  pi- [pizza
1003   Lor:      [pizza
1004   Mic:  ehm:
1005         (..)
1006   Ol?:  jambon (x)
1007         (1.3)
1008   ol?:  [(mir müend ja alles)
1009   Mic:  [(eh) et le dessert? le gâteau?
1010   Lor:  le gâteau.
1011   Mic:  le (gâteau)
1012   Lor:  non pas ça:
1013         (..)
1014         elle prend le- marianne prend le (gâdeau) elle est le:=
1015   Mic:  =AH si: [si=si:
1016   Lor:          [c'est le anniversaire] de: de elle (..) maintenant on prend le pizza
1017         ça c'est: so:
1018   30.46
1019         (1.2)
1020   Lor:  (vingt-)
1021         (...)
1022   Lo?:  francs?
1023   Lor:  c'est bon comme ça?
```

```
1024          (1.1)
1025          ou c'est eh (.) vingt-deux.
1026    Mic:  [mais en:&
1027    Ol?:  [dix-huit
1028    Mic:  &grand (pxx) c'est pas le petit mais c'est: (.) [vingt-deux&
1029    Lor:                                                 [cinquante
1030    Mic:  &eh- vingt-cinq garçons dans le fête
1031    Lor:  vingt-cinq. (1.2) maintenant (ça c'est toute?)
1032          (...)
1033    Lor:  vingt-cinq,
1034          (..)
1035    Mic:  ou trente
1036          (..)
1037    Lor?: vingt-cinq
1038          (..)
1039    Mic:  et: deux francs cinquante
1040    ((Lor et Oli chuchotent pendant 5.4, en suisse-allemand?))
1041    Lor:  ça c'est toute?
1042    ?:    (xx)
1043    ((continuent de chuchoter pendant 9.6; probablement en train d'écrire))
1044    Lor:  ça c'est:=
1045    Mic:  =OH:
1046    Lor:  ça c'est:
1047          (..)
1048          c- eh quinze-=
1049    Mic:  =vingt=
1050    Lor:  =quarant-cinq francs.
1051          (1.6)
1052          maintenant on va à la pausé +à la récréation+ ((rires))
1053    ((les filles se lèvent et sortent))
1054    31'47
1055    @end
```

Tschu-TG2-211205-gs

```
@Begin
@Languages: Français langue étrangère, suisse allemand, allemand
@Participants: Assistante (Ass), Lorena (Lor), Michelle (Mic), Olivia (Oli), Alessia (Ale)
@Transcriber: SG / EPB
@Revised: non-révisé
@Filename: tschu-211205-TG-salclas
@Comments: première leçon d'une double leçon; deuxième travail en groupe ("Vêtements") pour
cette classe; consgines distribuées par écrit (cf. feuille de consigne, Annexe IV),
explicitées oralement auparavant dans la salle de classe par prof et assistante
1ère partie: préparation/interaction entre élèves, jusqu’à-ce qu’elles estiment avoir rempli
leur tâche; 2ème partie: l'assistante interroge les élèves sur le sujet.
```

Seulement un fichier audio est à disposition. La qualité du son très mauvaise a rendu la transcription très difficile à faire, dont le produit final est une version très approximative. Elle n'est donc pas présentée ici.

```
@Begin
@Languages: Français langue étrangère, suisse allemand, allemand
@Participants: Ass Assistante, Serife élève, Anila élève, Ebru élève
@Transcriber: FST/ALD
@Revised: FST 0308
@Filename: tschu-211205-TG-sall-adj
@Comments: enregistrement effectué dans une salle adjacente à la salle de classe; première
leçon d'une double leçon; deuxième travail en groupe ("Vêtements") pour cette classe;
consignes distribuées par écrit (cf. feuille de consigne, Annexe IV), explicitées oralement
auparavant dans la salle de classe par prof et assistante
1ère partie: préparation/interaction entre élèves, jusqu'à-ce qu'elles estiment avoir rempli
leur tâche; 2ème partie: l'assistante interroge les élèves sur le sujet de la tâche
@Time: part I: 00.03-07.48 (durée: 7'45''); part II 07.48-16.22
```

```
Ass:   =oui [mais&
Ser:        [ah
Ass:   &où à bâle . dans quel magasin.
       (.)
Ass:   [dans quel- manor
Ser:   [das- das schtoht ja da nid
Ass:   non? mais c'est à v[OUS? (x) si vous allez chez&
Ani:   [ma[nor orsay
Ser:      [°ah°  (.) +°(dans quel magasin est-ce&
Ass:   &<.h-et-m manor eh:> (.)    ] je sais pas kookaï=
Ser:   &qu'elle peut aller pour xx)]°+ ((lit consigne))
Ser:   =aber das isch ja=das isch ja das?
       (1.5)
Ass:   oui? mais donc c'est vous?=
Ser:   =pas ça (.) das do.
Ass:   quoi.
((Serife pointe la feuille))
Ser:   +[où est-ce-
Ass:   [>où est-ce qu'elle peut aller faire ses courses à bâle.<&
+((les deux lisent la consigne à voix haute))+
Ass:   &oui c'est la même question.
       (...)
Ass:   donc dans quel magazin est-ce qu'elle peut a[ller&
Ser:                                               [okay
Ass:   &pour acheter des vêtements ou des chaussures?
       (..)
Ass:   donc vous essayer de- de discuter ça vous pouvez noter
       (...)
Ass:   mais c'est essenti- vous devez surtout discuter pour savoir
       qu'est-ce qu'elle peut acheter.
       (..)
Ass:   et après?
       (1.0)
Ass:   vous allez voir ce que vou:s (.) faites normalement d'accord&
An?:   +hh ((petit rire))+
Ass:   &où est-ce que [vous allez acheter leurs [vêtements&
?:                  +[hh                      [+hh ((petits rires))+
Ass:   &qu'est-ce que vous [achetez:&
Ani:                       [h(x)h
Ass:   &ehm: est-ce que vous l'achetez vous-même avec (.) vo:tre argent
       de poche (.) et pui- vou- (.) oui. et vous discutez ça? et puis
       vous prene:z des petits? notes [(.)&
Ser:                                  [mhm
Ass:   &pour le présenter après à la classe=
Se?:   =okay=
Ass:   =mais c'est pas un jeu de rôle
       (..)
Ass:   kein rollenspiel
Ebr:   okay
Ass:   juste- (.) essayer de discuter entre vous.
Ani:   wie letztes mal
Ass:   oui comme la dernière fois.
```

Ser: +okay schrib du okay? ((en direction d'Ebru))+
(2.0)
((Assistante s'en va))
Eb?: +okay ((Anila tousse))+
Ser: äh::m
(..)
Ser: [j/e/ achète-]
Ebr: [qu 'est-ce qu'elle peut] acheter:?
(1.5)
Ebr: j'achète
Ser: [°j'(ai) ach(e:è)t(é:e)°
Ani: [°(xxx)°
+(1.5) ((Ebru regarde vers la porte/caméra))+
Ani: +hhh ((petit rire))+
Ebr: (°also°)
Ser: j'achète des vêtements élégants. (.) pour une fête?
(3.5)
Ebr: +°des°+ ((écrit; bruits de fond constants venant d'à côté, de la salle de classe))
Ani: °genau°)
(...)
Ser: vêtements élégants (..) pour la fête
Ani: (sie) isch doch no am (schribe)°
(..)
Ebr: +°(élé)g[ants°+ ((écrivant))
Ser: +[°eh+ xxx(x)° ((expression de mécontentement; bruit de fond perdure))
Ebr: +tuesch du schri:be
Ser: +°mh:m° ((tend feuille et style vers Serife qui les prend))+
Ser: +j'achète des vetements élégants ((lisant))+
+(...) ((Serife prend stylo))+
Ser: <pou:r>
(2.0)
Ser: pour=la:
(..)
Ser: fête.
+(2.0) ((Serife écrit; les autres l'observent))+
Ani: [ça- [(also-) [(ja)
Ser: [où est-ce qu'[elle peut faire des courses à [bâle=
Ani: =(ça que) j'achète les vêtements à tally +weill.((prononciation anglaise))+
(1.5)
Ser: nid mi:r (.) sie:
(...)
Ser: >als- [sie-)<
Ebr: [ja=
Ani: =[ah nacher chunnt mir]
Ser: [>was (xx) me zum bischpiel<] p-k-z
Ani: p-k-z:=
Ser: =des vêtements élégants:?
(..)
Ani: à p-k-z:
Ser: >wart schnell +°des vêtemen-°+ wart ich schri:b eifach en so<
[des v-]((écrivant))
Ani: [>p-k-z das] isch- das-< (.) das isch- e elegante lade
Ser: des v[ê-
Ebr: [in frankri:ch?
Ani: [nei do:
Ser: [nei do: des +vêtements él[égants ((écrit))+
Ebr: [p-k-z?
Ani: grad neb[äm ors-
Ser: [SIG DOCH STILL (.) [des vête(ment-)]
Ebr: [jo ich frog] da öppis
Ser: des +vêtements élé-=isch nebä orsay.+ (.) °mts° des vêtements élégants sont-
((Anila tousse en riant légèrement))
(1.0)
Ser: ehm
+(2.5)+ ((Anila tousse))
Ser: +<sont: bien:: dans le ma- dans le ((écrivant))+

```
120          +(..)((écrivant))+
121          +magasin ((écrivant))+=
122    Ani:  =>mais ça coûte très-< (.) >°(es [isch chli tür)]°<
123    Ser:                                  +[mague-        ] magasin
124          (1.5)
125    Ser:  p-k-z. ((écrivant))
126          (1.0)
127    Ser:   +p-k-z no anderi ladene=globus ((Serife arrête d'écrire; se tourne vers
128           Anila))+
129    Ani:  +°°hm:: >wart schnell<°° ((Serife écrit))+
130    Ser:  globus ((arrête d'écrire; se tourne vers Anila))
131    Ani:  .h aramani lade gits au
132          +(.)((Serife écrit))+
133    Ani:  °emporio armani°
134          +(2.0)((Serife écrit))+
135    Ani:  (louis vuiton lade)
136          (..)
137    Ser:   et: et und vieles mehr et plus (..) et il y a aussi d/e/ autres magasins qui
138           so[:nt élégants]
139    Ani:     [(où il y a)] quelque
140           [(cho°se° bien)]
141    Ser:  +[et il y-      ] (.) il y a- (1.0) aussi (1.0) autres (1.5)magasins (2.5)
142          qui: (1.0) sont: (1.0) (°e-°) (1.0) élégants. (1.5) ((écrivant))+
143    Ani:  (de [diff-)
144    Ser:      [MAIs
145          (..)
146    Ser:  eh dans le magasin des vêtements sont très chers
147    Ani:  ja: (.) genau.:
148          (...)
149    Ser:  +°dans le [maga:s:in° maga (.) s::in&
150    Ani:            [très chers très money money tsü: tsü::
151           [tsütsüü tüs: tsü: üiüii
152    Ebr:   [hhh
153    Ser:  &[il y a. (.) de:s (.) vêtements (2.5) ch:ers.
154          +(1.5) ((serife écrit))+
155    Ebr:  °okay°
156    ((Anila se râcle la gorge))
157    Ser:  °okay° (.) DENN
158          (..)
159    Ser:  m:: +°dans quel mags- est-ce qu'elle peut trouver des
160          vêtements+>=okay das häm:er ets gschribe°< .h et vous est-ce que
161          vous achète des vêtements vous-mêmes? ((lisant les consignes))+
162          +(1.5)((Anila se râcle la gorge))+
163    Ebr:  °°(vous-même)°°
164    Ser:  was heisst das
165    Ebr:  wo kaufe mir unseri kleider,
166          ((Anila se râcle la georges))
167    Ser:  nous| ach/e/tons
168          +(..) ((Ebru tousse))+
169    Ser:  [nos-
170    Ani:  [>du muesch sage j/E/ x mir sind ja- +x ((lettre))+<
171    Eb?:  +x ((lettre))+
172    Ani:  >naha mir kaufed ja nid jede im gli:che lade.<
173          (..)
174    Ani:  >viellicht kauft sie ja h-und-m und mir öppis °anders°<
175    Ser:  ja isch egal ich schriib etz (das mol) uf=
176    An?:  (°okay°)
177    Ser:  nou-=
178    Ani:  =NOUS ACH/E/TONS
179    Ser:  nous ach/e/tons
180    Ani:  äh:=
181    Ser:  =des vêtements=
182    Ani:  =à tally weijl
183    Ser:  +>nous ach/e/tons< des vêtements
184          (2.0)
185    Ani:  °°(à t-°°
186    Ser:  à tally weijl
```

```
187          +(2.0) ((Serife écrit))+
188    Ebr:  +°clock house°
189          (1.0)
190    Ser:  °clock house°
191          (3.0)((serife écrit))+
192    Ebr:  +>°wo kaufsch du meischtens dini kleider°< ((à Anila))+
193    Ser:  [tally weijl (.)  x]
194    Ani:  [tally weijl (.) (i] bi) metro=
195    Ebr:  =ah [jo metro
196    Ser:      [jO: metro
197          (...)
198    Ser:  +metro+ ((écrit))
199          (1.0) ((Serife soulève le stylo du papier))
200    Ani:  etcaetera kasch schri:be
201    Ser:  +[etcaetera ((écrit))+
202    Ani:   [°etcatera°
203    Ser:  +m: >nous ach/e/tons des vêtements à tally weijl clockhouse
204           metro etcaetera<((lit ses notes; anila et ebru échangent en parallèle deux
205           tours de paroles incompréhensibles car très bas))+
206    Ani:  +où est-ce que vous ach/ø/tez vos vêtemen-=hämer scho est-ce qu/e/
207          vou- vous d/e/vez payer vos vêtements avec (.) votre d'argent
208          d/e/s poches+ [nei ((lit la consigne))
209    Ser:                [no:=
210    Ebr:  =ah do stoht wAs für kleider tüend ihr aziehe bim erschte
211           [x bim zweite             ]
212    Ani:  +[°°est-ce que vous achetez] vos vêtements vous-mêmes°° ((lit))+
213    Ebr   OÙ heisst ja wo und est-ce que heisst äh- (.) +was ((anila tousse))+
214    Ser:  EH:M (.) nous ach/e/tons des vêtements (.) <sportifs>
215          (.)
216    Ebr:  mhm
217    Ser:  et des jeans
218          +(1.5)
219    Ani:  >°mäng(mol) sind mir au elegant°< ((serife écrit))+
220    Ser:  °mhm°
221          (3.5)
222    Ser:  +°achetons
223          (..)
224    Ser:  des vêtements.
225          (2.0)
226    Ser:  °äh:m°
227          (..)
228    Ser:  sporti:fs, ((Serife écrit))+
229    Ebr:   +°(wo) gosch i de wiehnachtsferie (anä)?°((à anila; Serife écrit
230           toujours))+=
231    Ser:  +=sporti:fs
232    Ani:  heim
233    Ebr:  hhh [°hhh°
234    Ser:      [°sportifs° Et (.) des jeans.
235          (...) ((Serife écrit))+
236    Ani:  +et aussi- (.) élégants.=
237    Ebr:  =gosch xs nie meh in pakistan
238    Ani:  +[i glaub nüm:h (i schaffs) hnümhhh [°nei.°
239    Ser:    [°°(et aussi élégants)°° (..)     [et aussi élégants ((Anila voix riante;
240           serife écrit))+
241    Ebr:  hesch dim brüeder verzellt?
242    Ani:  +est-ce que [vous d/e/vez payer vos vêtements avec
243    Ser:              [vous d/e/vez payer vos vêtements avec
244    Ani:  [votre argent de poche
245    Ser:  [votre d'argent de poche] ((Anila et Serife lisent les consignes))+
246    Ebr:  [was (wieviel) koscht](ets)
247    Ser:  non
248          (..)
249    Ani:  [>xxx<
250    Ser:  [>xxx< es gibt tasche geld (.) [non (.) [non
251    Ani:                                 [mh      [non
252    Ser:  eh kaufsch du mit dim [taschegeld
253    Ani:                        [(x x nid
```

Ser: ich au nid [(.) NON >wart schnell< ((Serife écrit tout au long de cette interaction))
Ani: [je prends l- l/e/s d'argent avec
(.)
Ser: NON [nous
Ani: [nous
(.)
Ser: pas >nei nous n'ai<
(...)
Ser: na- nei nous n'achète
(..)
Ser: °n'achetons pas° [pas&
Eb?: [°(achè-)°
Ser: &PAS
Ani: <avec (.) les d'a- d'argent (..) [de poche
Ser: [avec de (.) [l'ar-
Ebr: [avec
Ser: NOTRE >avec notre<
Ani: d'argent d/e/ poche
Ebr: avec de <°notre°>
Ser: avec [NOTRE=ah mit unserem
Ani: [°d'ar-°
Ebr: °ja° [avec notre argent
Ani: [avec notre (.) d'argent d/e/ poche
Ser: d'argent
Ani: [°de poche°
Ebr: [argent
(1.0)
Ser: de poche.
(1.0)
Ani: nou- nous achetons
Ser: N/O/S ACHETONS AVEC (.) la:[: l'avec l'argent de:&
Ani: [avec l'arg-
Ser: &[d/e:/notre parents
Ani: [de (notre) parents
(2.0)
Se?: (des poches)
Ani: COU [COU::: fhhhh
Ser: [nous| ach/e/tons
(2.0)
Ser: >nous| achetons-< (..) avec (...) les vêtements. (..) Äh=d: avec
(..) les avec des (..) l'arge- avec d'arge- (1.0) avec (..) l'argent (..)
Ani: [x
[des^/o/ des^des notre parents.
(2.0)
Ani: eh (.) >do stoht jo< +comment est-ce que v:ous avez réglé cette question chez vous dans votre famille=avec=vos=parents. ((Anila lit; Serife est en train d'écrire durant la majorité de l'interaction))+
Ebr: mit de (frax x ding) aziehe
(...)
Ebr: (x)
(4.5)
Ani: cette question. diese fragen
(2.0)
Ebr: +[aha&
Ser: [nei
Ani: [+(xx) ((se râcle la gorge))+
Ebr: &aber es schtoht doch öppis anders do [oder?
Ani: [>aber das ghört j- das ghört ja zu derschte frog=est-ce que vous av- vous devez payer vos vê- vêtements avec votre d'[argent de poche,&
Ser: [aha wie (xx)
Ani: &> comment est-ce que vous avez reglé cette question chez vous äh dans votre famille [avec vos parents.< das ghört zu däre&
Ebr: [aha okay
Ani: &[frog dezue
Ebr: [ja

Ebr: das: >denn isch das (nüm;t) denn müen mer das nümm [mache<&
Ani: [wel mir denn
händs ja scho=(gr)schribe
Ebr: mer händ ja gseit mir (xxxx)
+(2.0) ((Serife se lève et sort du champ visuel de la caméra, en direction de la porte correspondant avec la salle de classe))+
Ani: mir säged MADAME FERNMANN?
(1.5)
Ani: +wir sind fertisch: ((prononcitation allemand-standard avec accent français))+
(2.5)
Ani: +ça coûte+ (.) très cher ((penchée sur sa feuille d'instruction))
+(2.0) ((bruit venant de la classe d'à côté; Anila bat sur la table de façon rythmique))+
Ani: (xx)
(1.5)
Ebr: (xx)
(...)
Ebr: ich ha gar nie dänkt, dass du (xxx)
(2.0)
Ani: uf däre welt isch alles möglich
+(4.0) ((Serife revient, avec ASS))+
Ani: (nous avons) fini:
Ass: >vous avez déjà terminé?<
?: oui:
Ass: vous avez tout discuté? pour savoir o[ù vous allez::
Se?: [oui
An?: [oui
Ass: et
Ser: oui
(..)
Ass: alors racontez-moi un peu
(..)
Ser: söll ich eifach alles läse=
Ass: =non? racontez
(..)
Ass: qu'est-ce que vous faites avec claudia d'abord.
(1.0)
Ass: où est-ce qu'elle peut aller:=qu'est ce-que vous avez déci[dé
Ser: [hm (.)
äh:m +elle achète des vêtements élégants? pour la fête? ((lit))+
Ass: oui?
Ser: +eh elle ach(ète) des vêtements élégants ((lit))+ dans u-=
dans le magasin p-k-z
(..)
Ani: [clockhouse
Ser: [de: [globus [e:t
Ani: [x
Ass: [wOw
(..)
Ser: äh armani et il y a autre magasins qui so:nt äh les
magasins sont: (.) [chers
Ani: [>très chers<
Ass: [oui:
Ser: [(c'est;très) chers eh (.) parce que c'est: avec la marque
Ass: oui=
Ser: +=eh:m (.) °und dänne° ((regarde ses notes))+
(2.0)
Ass: mais eh- >vous avez vu< elle a CENT-vingt francs
(1.5)
Ass: est-ce qu'elle? peut se (.) elle peut acheter (.) une r:obe eh: (..)
Ass: des collants
(..)
Ani: no=
Ass: =des chaussures un pull avec ça chez:=
Ser: =avec eh
Ani: [avec cent vingt francs

Ser: [oui elle achète (abe-) pas ehm >°was heisst< hm°
(...)
Ser: bien <°qualité° °°oder so°°>
Ass: AH elle peut pas acheter de bonne qualité
(..)
Ass: [bonne qualité
Ani: [>aber sie cha ja nur (für) hundert zwanzig franke (öppis chaufe)< e-
ell- elle peut acheter à: (.) >h-und-m<=
Ass: =h-et-m mhm?
Ani: >mais c'est- parce que c'est pas-< °très cher°
Ass: oui
Ani: que °p-k-z.°
(..)
Ass: c'est moins cher que globus par exemple=>p-k-z c'est plutôt pour
les hommes.<
(..)
Ass: si je ne me tr[ompe
Ser: [no [il y a des choses pour la: [(°femme°)
Ass: [il y a aussi des choses
Ani: [homme mais (on
peut) °oui°
(..)
Ass: >o- on peut aussi achet[er?<
Ser: [on peut [oui
Ass: [AH? d'accord
(..)
Ass: .h [oui mais c'est vrai c'est cher eh?
Ser: [mh
Ser: [hmh
Ani: [hmh
Ass: [.h donc et- (.) si elle ne peut pas aller chez globus schi=elle-
si elle va chez h-et-m qu'est-ce qu'elle peut acheter=claudia
Ser: eh: (.) une robe
Ass: oui::
Ani [°ah°
Ser: [ehm=
Ani: =was heisst [(stiefel)
Ser: [eh un- un t-shirt élégant,=
Ass: =oui?=
Ser: =des bottes
(.)
Ass: des bottes?
(..)
Ass: chez h-et-m? on achète des chaussures aussi? des bottes?
Ser: +hhhhhh ((rit))+
Ani: (das) sind so stiefel
Ass: oui (.) oui=oui c'est stiefel mais est-ce qu'on peut les acheter
chez h-et-m ((le problème ici est très probablement que Serife ne
comprends/connaît pas la prononciation français de h-et-m))
(..)
Ser: wie?=
Ani: =des bottes=
Ass: =+h- h-und-m+ (.) est-ce-qu'il- est-ce qu'il ([a ch- elle est-ce)&
((prononciation allemand pour h-und-m))
Ani: [non
Ass: &([qu'il- elle achète)
Ani: [non
Ani: elle ach/e/t/e/ des bottes à- à[:: bata
Sef: [à: (bata)
Ser: bata
Ass: d'accord
+(1.0) ((les filles rient))+
Ass: des bottes (.) okay,
(1.0)
Ser: (hm)
(..)
Ass: donc (eh) comme ça [e-

Ser: [elle a- achète des::
(..)
Ser: boucles d'orreilles (.) eh °>und so wi[ter<°
Ani: [les bijoux à: cl[aire's
Ser: [à:- à claire's
Ass: okay (.) oui là elle peut- elle peut (.) ça peut aller avec cent vingt francs
Ser: [hmh
Ass: [.h et puis vous généralement.
(..)
Ass: vous allez [où.
Ani: +[.h ((se penche vers les notes de Serife))+
Ser: °eh (nous allons) les° magasins (teens) et: (x)=
Ani: =nous avons des vêtements °was hesch do gschrie[be°
Ser: [nous porte des vêtements sportifs?=des jeans=et=
Ani: =aussi [(des)
Ser: [des él- égants=élégants mais pas- (°°x viel;für°°)=ähm
Ebr: °°(x schuel)°°
(..)
Ser: nei- (x) oft >°°wie heisst das (scho wieder)°°<
Ass: souvent?
Ser: souvent.
Ass: mhm?
Ser: °njhm°
(...)
Ass: e:t vous allez où pour acheter vos affaires.
(...)
Ass: normalement.
Ani: à tally weijl
(..)
(Ass?: °°x°°)
Ani: °>was nomol ([fx)<°
Ass: [où (.) >où est-ce que- oui<=
Ani: =jä oui-=à tally weijl
(..)
Sef: +metro+ ((regardant ses notes))
Ani °metro°
Ser: eh[::
Ani: [tally weijl=clockhouse,
(..)
Ebr: h-und-m (°x°) (.) °etcetera°
Ass: etcaetera h très bien hhh .h be:m
(..)
Ass: >est-ce que vous pouvez m'expliquer un peu< (.) je ne sais pas vous allez- vous allez tout les jou:rs eh:m [(.)&
Ser: [°non°
Ass: &ou qui est-ce qui paye les vêtements >est-ce que< vous pouvez m'expliquer ça un peu. [comment c'est chez vous
Ser: [also
Ser: j/e/ ach/e/te des vêtements (.) avec ma mère=ou avec (.) ma copine=et seule?
Ass: mhm
(..)
Ser: j/e/ n'ach/e/te pas avec ma- l'argent de poche
+(...) ((bruit venant d'à côté))+
Ser: j'achète avec ma mère l'argent
(..)
Ser: eh::
Ass: et puis si tu vas avec ta copine (.) c'est comment tu fais pour payer
(..)
Ass: >si c'est pas [ta mère qui est avec toi
Ser: [.h non je avec ma copine j'achète pas je regarde?
(.) et j'/e/=quand j'/e/ veux ça? j'/e:/ (.) dis à ma mère et j'/e/ et: eh: (ts) v/a/s avec ma mère ça achète.
Ass: d'accord .h et eh: elle dit toujours oui? ça va toujours bien?

(.) tu peux avoir toujours avoir ce que tu [veux
Ser: [oft souvent
Ass: .h et:: si ça marche pas? (.) tu fais quoi.
Ani: °°(xxx)°°
(..)
Ser: es-
(...)
Ser: ça marche
Ass: AH? d'accord
(..)
Ass: .h et ehm (.) toi ebru ((se tournant vers Ebru))
(..)
Ebr: ich
Ass: oui
Ser: °du bisch einzigi ebru°
(..)
Ebr: °was ich mach=ehm°
Ass: comment ça- comment ça ce passe chez toi pour les vêtements.
(..)
Ebr: .h ehm:: j'/e/ aussi ehm (.) achète les- vêtements °sportifs°
Ass: des vêtements sportifs?
Ebr: oui
Ass: mhm?
Ser: eh: °jo:°
Ass: et tu vas où (.) pour acheter (.) tes vêtements
(1.0)
Ass: <dans quels magasins>
Ebr: ehm: clockhouse,
(..)
Ebr: h-und-m, (.) °tally weijl°
Ass: °mhm°
(..)
Ass: et puis tu y vas toute seule?
(1.0)
Ass: pour les achter=toi tu vas toute [seule&
Ser: [°allei°
Ass: &et tu les- [tu les paient toi
Ebr: [ah:: (.) no ehm:
(...)
Ebr: mit=avec ehm (...) avec ma: cop(in) et ma (.) mère=
Ass: =ta copine et ta mère?=
Ebr: =[oui
Ass: [et puis c'est qui=qui paie.
(1.0)
Ass: qui paie (.) qui donne l'argent
Ebr: ehm:: ma mère
(...)
Ebr: ma mère
Ass: >oui<
(..)
Ass: et tu peux toujours dans tu=tu vas donc et puis tu=tu prends tout
ce que tu veux et elle paie? ou comment ça ce passe.
(..)
Ebr: ehm:
(...)
Ass: est-ce que- [quand vous allez chez h und m
Ser: [kauft sie alles
Ebr: AH (.) ehm:: fascht alles °aso°
Ass: >(hm) oui<
(..)
Ass: et pour toi anila
Ani: <eh j'achète eh: °ähm°>=mais >+j'a-=
?: =j'a+DOre les vêtements s-=sportifs<
Ass: mhm
Ani: et aussi (.) un peu élégants
Ass: mhm?
Ani: et >j'achète les vêtements à tally WEIJL< toujours pas pas (eh)

589 clockhouse
590 Ass: mhm
591 Ani: souvent à tally weijl et
592 (...)
593 Ani: je (v-) äh=je vais (.) avec ma copine
594 Ass: (°mhm°) d'accord?
595 (...)
596 Ani: et (.) °ma mère°
597 (1.0)
598 Ani: °(was heisst >gibt sie mir<)°
599 Ebr: (donne)
600 Ani: eh
601 Ebr: °ehm° °°was heisst geben°°
602 Ass: oui (.) c'était c- c'était ça (.) c'était juste
603 Ani: °was°
604 Ebr: [(°°donne°°)
605 Ass: [donne (.) ta mère te donne
606 Ani: ma mère (xxx)
607 ((Ass se lève pour fermer la porte à cause du bruite venant de la classe à côté et
608 revient))
609 (4.0)
610 Ser: do- donneh s- (x)
611 (...)
612 Ass: °pardon°
613 Ani: ma mère (.) donne l/e/ eh l/e/ l'argent (.) à moi et j/e/ (.)
614 achète ehm les vêtements avec mon copine
615 Ass: (ts) d'accord (.) >mais ta mère te donne l'argent<
616 Ani: oui ehm (.) ts (.) was heisst manchmal?
617 Ass: °ts° ehm:: parfois?
618 Ani: parfois m eh: ma- eh:m m: +>°°was heisst bruedr°°< ((s'adresse à serife))+
619 ?: hh
620 Ani was heisst brueder
621 Ser: eh- eh frère
622 Ani: parfois m- mes m/a/
623 Se?: mon frère
624 Ani: m- mon frère eh donne e: l/e/- l'argent
625 (..)
626 Ass: te donne l'argent?
627 Ani: mhm
628 Ass: f- pourquoi
629 See: hhhh
630 Ass: en fait eh
631 (1.0)
632 Ani: eh- so- (>°geld eifach°<)
633 Ass: (av-) son argent argent de poche?
634 (...)
635 Ass: ton frère te donne son [argent de poche
636 Ani: [oui
637 Se? [oui
638 Ser: il est grand=
639 Ani: =il est vingt ans
640 (..)
641 Ass: A[H?
642 Ani: [il travaille
643 Ass: d'accord
644 (...)
645 Ass: °d'accord°
646 (1.5)
647 Ass: >ah c'est sympa
648 (..)
649 Ass: °de lui°
650 (..)
651 Ass: et là (.) pour le nouvel an (.) vous allez: (.) pour le réveillon
652 (..)
653 Ass: pour le la s:aint-sylvestre silvester (.) vous faites quelque chose?
654 Ser: °oui° (.) je fait une fête avec ma famille
655 Ass: mhm?

(2.5)
Ani: eh je ne sais pas (maisxhxh) avec ma fa- ma famille °ou avec mon cop(in)° je ne sais pas°
Ass: °tu sais pas encore°
(..)
Ass: et toi ebru
Ebr: °(xxxx)° ((Anila dit qqch en riant)
Ass: vous restez en famille.
Ser: oui
Ass: et puis comment >ça se- parce que tu a dit tu sais pas encore.< parce que tu n- sais pas encore si tes parents: (..) sont d'accord que tu pars pour la sylvestre [ou
Ani: [non=non=non hh (.) hisch hen handerih gschichth
(...)
Ani: ojeh
Ass: tu peux la raconter ou c'est tro:p (.) trop personel.
Ani: c'est eh un peu >pre- personel< (.) mh (..) (°ich kas- jet- nid sage °°jo°°) ((baisse regard))
(..)
Ass: d'accord (.) je (vois) (.) .h et est-ce que eh vous partez en vacances normalement à noël?
(..)
Ass: pendant ces vacances de noë[l, (.) est-ce que
Ani: [ah
vous restez ici? (.) ou est-ce que (.) c:'est un [moment où on
?: [(xx)
Ass: [part.
Ebr: [°je reste ici°
Ser: je reste pas ici mais je vais au fran::ce et à: (.) allemagne=
Ass: =à?
Ser: allemagne
Ass: .h en allemagne et en france pourquoi ça.
Ser: en france il y a- n- notre famille est là=
ASs: en france
Ser: en france et en allemagne
(..)
Ass: ah oui (.) c'est toi qui avait dis que [(.)&
Ser: [oui
Ass: & que tu avais un oncle (.) qui est là.
(..)
Ass: >et puis vous vous restez-<=
Ani: =ehm oui ehm je reste aussi
Ebr: ich au
Ani: (xxx)
(..)
ASs: d'accord
(..)
Ass: >alors je pense je vais voir je ne sais pas si les autres ont déjà terminé?<
(..)
Ass: donc vous vous êtes (.) prêtes pour vous
Ser: mhm
Ass: d'accord
+(4.0) ((Ass sort; les filles se lèvent))+
Ser: dörfe mir ine cho odr?
Ass: oui mais bien sûr
@End

Tschu-TG3-210606-gr1

```
@Begin
@Languages: Français langue étrangère, suisse allemand, allemand, anglais
@Participants: Ass Assistante, Mic Michelle, Ebr Ebru, Ser Serife
@Transcriber: Alfonso
@Revision: EB
@Last modification: 151007
@Filename: tschu-210606-tg3-l1-d
@Comments: Tâche concernant l'explication d'itinéraires. Dans la première partie, le groupe
préparent les différents itinéraires, puis ils jouent dans la deuxième partie un jeu de rôle
avec l'assistante où ils lui expliquent ces différents itinéraires.
Fichier audio et vidéo. Repères temporels d'après tschu-210606-TG3-L1.wav
@Time: 0 - 13 20 (13'20)
```

```
Ass:  oui
Mic:  und dennne (xxxx)
Ebr:  (münstr xx) (..) messeplatz
Ser:  messeplatz isch do (irgendwo)
Ebr:  messe basel
Ser:  isch es messeplatz isch messe basel odr=
Ebr:  =jä
Ass:  >oui<
      (1.3)
Ebr:  und sankt jakob.
      (0.7)
Mic:  oha
      (2.5)
Ser:  (xxx) chamer äfach (xxx) (..) m: (1.1) °sankt jakob° (.) sankt  jakobstrasse
      +(12.2) ((quelques chuchotements incompréhensibles; les filles cherchent
      Sankt Jakob sur la carte))+
Ebr:  hets do kei (xxx)=
Ser:  =+eh=entschuldigung wo [isch do::&
Ass:                         [oui
Ser:  &sankt äh: de sankt jakob? ((Serife s'adresse à l'assistante))+
Ebr:  (du musch mir [das) do sueche
Ser:                [(xxx)
Ass:  s'joggeli?
Ser:  >jo< (..) wo isch das druf. (.) uf dr karte
      (1.0)
Ebr:  me kas au [do
Ser:            [sie hä(nd) mer's scho zeigt
      (1.5)
Ass:  (°xxx°) +(où est-ce que) (de sankt jakob) c'est là.
Ser:  mh mer[ci
Ass:        [sankt jakobshalle basel ((l'assistante montre aux élèves le Sankt
      Jakob sur la carte))+
Ser:  okay
      (2.2)
Ser:  als erschte münd mir vom markplatz
      (1.2)
Mic:  zum münster
      (0.6)
Ser:  also s'isch do (1.4) also
      (0.8)
Ebr:  CÜSCH
Mic:  OHA: sichr nid so drübr du muesch e wäg luege
01min05
Ebr:  °jo abr ich weiss scho alles. (.) [(xxxxx)°
Mic:                                   [ah
Ser:  [ehm
Mic:  [ehm
      (0.9)
Mic:  me lauft (.) bi frei[estroosse] (.)&
Ebr:                      [vom münschter?
Mic:  &grad us
Ser:  isch das nid bi [(xx)]?
Mic:                  [(eso)]
```

Ser: ah nei
Mic: >do isch (xx)<
Ser: vou::s
Mic: (du ich)- f-
Ser: [vous
Mic: [freiestrasse
Ser: [ich tue's immer mit französisch=
Ass: =oui
Ebr: [+(xx) mit ihre ((en regardant l'assistante et en désignant Serife))+
Ser: [vous là vous allez- vous allez trou- tout dou- tout droit (..) eh fre- freie (.) f::ei:-=
Mic: =was heisst [do-&
Ser: [RUE
Mic: &durch die freiestrasse.
Ser: eh::m (...) du seisch (.) eh:m vous allez? (..) eh::m (.) vous allez le freiesch- vous allez le fre- tout droit fe: (.) +>und was heisst< durch? +((Serife s'adresse à l'assistante))+ (1.5)
Ass: durch was (.) la (question)=
Mic: =durch die [strasse
Ebr: [durch die strasse
Ass: ehm:
Ser: vous allez tout droit
Ass: tout droit? gerade aus und=
Ser: =durch (.) die strasse
Ass: vous traversez.
Ser: ah vous allez tout droit et (.) traver-°sez°
Ass: ça veut dire >überqueren.<
Ser: nid [überqueren&
Mic: [+(°xxx°) ((à ebru, ensuite prend son stylo))+
Ser: &eh (.) die strasse entlang irgendwie=
Ass: =ah vous=v::ous prenez cette rue (..) vous- vous marchez (.) le long (.) marchez le [long de cette rue
Ser: [okay
02min06
Ser: (lueg mal) (.) marktplatz (...) vous: (..) vous allez tout droi/t/ (..) et: (...) aller de: (..) aller [de freiestrasse
Ebr: [de-
Ebr: de rue de
(0.4)
Ser: +>kann me sage freiestrasse oder freierue (..) muss me-=< ((Serife s'adresse à l'assistante))+
Ass: =nei freiestrasse. [(.)&
Ser: [jo
Ass: &les noms de [rues vous]&
Ser: [freiestrasse
Ass: &les laissez.
Ser: et puis? (..) vous: (...) vous: (..) [was heisst abbiegen
Ebr: [vous prenez-
(1.4)
Ser: vous
Mic: vous tournez?=
Ebr: =à droite (säge mr)
Mic: vous [tou- vous tournez
Ser: [vous tournez?
Ass: mhm?
Ser: vous tournez [à:
Ebr: [vous tournez à gauche à droite
was isch es [(.)was isch's
Ser: [°à links°
Ebr: à [droite?
Ser: [à droite? nei nei (..) à gauche (..) vous tournez à droi-? (.) à- à gauche [et:&
Ebr: [à droite
Ser: &et à: (..) [>(abr) das isch-<
Ebr: [+à droite isch links oder? ((en s'adressant à l'assistante))+
Mic: [nei rächts]

Ser: [nei à gauche] (.) à gauche isch lin- links=
Ass: =oui [(.)&
Ebr: [ah:
Ass: &à [gauche
Ser: [et à gauche c'est le=le=le: münst- (.) was stoht do.
Enr: [mün-
Ser: [müns- (.) -te-
Ebr: [münster-
Ser: [münster-
(0.4)
Ebr: münsterplatz.
03min04
Ser: münsterplatz? (...) et:: (..) quand vous all- vous allez dans le münsterplatz vou:s (..) vous¦ allez tout droi/t/? (.) un peu et-=
Mic: =et
Ser: et vous avez (..) au münster.
(0.4)
Mic: oha (xx[xxxxx)
Ebr: [(xxx) sage
Ser: und denne (1.1) dasch es (xx)=
Ebr: =mh[m
Mic: [(xxx)
Ser: [münster-
Mic: [(jä scho)
Ser: wo isch messeplatz?
Mic: messeplatz isch do.
Ser: o[ha:
Ebr: [nei isch do obe
Mic: ah jo [(stimmt)
Ser: [(xxx)
Ebr: münsch[ter
Ser: [was isch das tram oder
Mic: wettstei(.)[brugg
Ser: [me ga de tram na (..) et quand vous avez [münster et vous veux&
Ebr: [vo münschter isch
Ser: &à messebasel vous prenez rittr- (.) vous avez- (.) vous allez: (.) tout droi/t/ (.) rittrgasse (..) et plus¦ vous: (..) vous qu[and vous avez&
Ebr: [vous march-
Ser: &wettsteinbrück vous: [(.)&
Ebr: [marchez
Ser: &vous [vous
Mic: [+ma- +
Ser: vous prend [le
Mic: [prend le tr[am
Ser: [tram
(0.5)
Ser: le: [deuxième?
Ebr [deuxième (.)le numé[ro deuxi-
Ser: [numéro deux? (..) et vou:s (.) was heisst aussteigen.
Ass: descend[ez
Ebr: [descend(re)
Ser: vous descendez le: (..) l- [le&
Ebr: [s-
Ser: &messeplatz döt hets jo e tram (.) [zweier
Ebr: [jo ebe=
Ser: =jo (..) denn muess me jo vo messeplatz dings näh (..) muess me [be-
Ebr: [sankt jakob
Ser: sankt jakob.=
Mic: =oha=
Ser: =das isch druff (jetzt händr etz do)
Ebr: ah jo stimmt (..) [(x-
Ser: [quand vous avez messeplatz? [vous] av- &
Ebr: [vous]
Ser: &[vous::&

Ebr: [vous]
Ser: &[vous- vous¦ allez
Ebr: [prenez=
Ser: non (.)döt hets kä vierzähner
4min19
Ebr: hets nid
Mic: [hm?m. (xxx)
Ser: [nää (xxx) gradus=
Mic: =hets numme sächser odr so
Ser: (und) vous- euh: vous: allez tout droite? (..) et quand vous avez en:: (xxx) was stoht do (xxx) vous prend le:: (..) wie seit me (dem)
Ebr: le [tram
Mic: [tram
Ser: [numéro
Ebr: [numéro
Ser: q[uatorze.
Ebr: [quatorze
Ser: quatorze et vous
Ebr: et [le (tram)
Ser: [et le (numéro) (..) le sankt jakob parce que le quator-le numéro quatorze va (..) jusqu'à sankt jakob
Mic: odr devant (.) la place sankt jakob
Ser: jo (...) jo dasch alles
Ebr: (xxx)
Ser: (xxx)
Ebr: chumm me schrieb es doch uf was (xx[x)
Ser: [nä (xx) schribet nüt uff (xx)
Ebr: chumm mir sage doch eifach (xxx)
Ser: jojo (xxx)
Ebr: näi äfach (xxx)
Ser: näi abr wär foht a (...) (näi schrib doch alli drü uf)
Mic: also
Ser: weisch öpper macht und wenn er nümm witr weiss denn chan de cha die ander person denn: hälfe=
05min05
Mic: =ok ich sag
Ser: ok fang du a (..) [denn mach ich]
Mic: [also (..)] vous allez (.) tout (...) tout droi/t/ de la rue de freiestrasse=
Ebr: =kumm mir saged vo wo (..) vo münster
Ser: [markt-&
Mic: [ah
Ser: &-platz (.) sie weiss jo dass im markt[platz isch]
Mic: [et (.)] vous tournez (..) gauche? (..) oder à droite.
Ser: à gauche
Mic: à- à gauche et:: (...) <et: tu: vois> (...) le münsterplatz.
Ser: et tu: (..) aller:: le: münsterplatz et- (.) ensuite tu es le: (.) dans le devant le münster.
(1.0)
Mic: ah
(1.0)
Ser: sag nomol [münster-
Eb?: [(attends;also)
(0.7)
Ebr: v[ous allez
Ser: [vous avez (..) du seisch zum bispiel am[afang seisch du (das erscht)]
Ebr: [aber mir müend erst vom markplatz nach münster
(0.3)
Mic: ah jo=
Ser: =jo das mache mr (.) (sag) vous avez (..) su:r le marktplatz.
Mic: vous avez sur le marktplatz et
(1.0)
Ser: näi vous avez à marktplatz (.) [(isch besser-)
Mic: [vous avez (.) à marktplatz <et vous allez>
(.) tout droit de (..) freie- (.) de: freie(.)strasse (..) et tout-

06min10
(1.5)
Ser: °gradus°=
Ebr: =et [tout (de suite) (aso)]
Mic: [et ENSUI- ehm] (.) et ensuite (..) vous: tournez à gauche et
Ebr: c'est: °münst-°=
Mic: =et c'est (.) münsterplatz (..) [münster
Ser: [et: vous allez dans (..) de rue du
münsterplatz (.) vous avez- (..) à münsterplatz et: vous: (..) vous¦allez
tout droi[/t/?
Ebr: [aber dörfe mir das +benütze eigentlich
Ass: bien sûr alors moi je viens de [(xx:)
Ebr: [ah: okay
Ser: [tout droi/t/ et ensuite vous ave:z (..)
[(xxxx)
Mic: [jo denn seisch eifach do do weiss ich nid was-
Ser: =jo das sag ich (.) jo isch egal kumm mer vön [etzt a:]
Ebr: [was] (.) kunnt nochäne
Mi?: [ehm
Ebr [(xxx)
Ser: müns[ter
Ebr: [münschter zu
Ser: me[sseplatz
Ebr: [messeplatz
Ser: [do musch äfach sage]&
Ebr: [(was wämmer (xxx))]
Ser: &dass du vier- fufzähner (isch) und denne (..) do (.) musch äfach fufzähner
und bim messeplatz usstige=
Ebr: =je prends le tra:m (..) eh:-=
Ser: =näi du musch scho säge wie du zu tram kunnsch (.) eh: vous:¦ allez le rue
de=eh=de=dans le (.) [rittergasse?
Ebr: [münster-
Ser: et:^le: quand vou[s avez à ritt-
Ebr: [WAS?
07min00
Ser: quand vous avez à ritt- vous allez tout droi/t/ et vous ave- (.) quand vous
allez tout droi/t/ vous av- (.) vous avez à rittergasse? (..) à r- et=et vous
(.) (be)=
Ebr: =ich [(würd)&
Ser: [kunst-
Ebr: &säge äfach be (.) eh: be ritter[gass (xxx)
Ser: [i rittergass gitts kei tram. (..) be
kunstmuseum. (..) et (.) vous allez- [(.)&
Ebr: [je vas-
Ser: &d-=vous allez eh dans le ri- rittergasse tout droi/t/? et ensuite vous allez
(.) le kunstmuseum (.) et vous prend le: tram (.)
eh:: °was heisst vierzähner°
Mic: qu[inze
Ebr: [quinze
Ser: quinze (..) et: (.) vous a: e: quand- le quinze est:: (..) attend (.) à arrêt
devant le (.) me- messeplatz=
Ebr: =(xxxxxxxx[xx)
Ser: [ja aber i ha ja vode (stadt) (..) jo isch egal chumm me machets
eifach
(2.0)
Ebr: wird das bewärtet
Ass: ich weiss nid (..) mais je pense.
Ebr: °oui°
Ser: froge sie schnäll [frau tschappat ob's stimmt&
Ebr: [NON::: ((rire))]
Ser: &warte sie (x) +[(dafi)]&
Ass: [>NON<]
Ser: &gschnäll fröge ((se lève et sort de la salle))
Ass: >d'accord<=
(...)
Mic: =(>c'est quoi ce<) (..) vous avez [sur&
Ass: [(xx)

Mic: &le °marktplatz°
(4.0)
Mic: vous vous avez sur le marktplatz (..) <et vous allez?> (...) tout droi/t/ de la <freiestrasse> (...) et ensuite-
Ser: non
08min08
Mic: et-
As?: >non?<
Ebr: yeah
(0.8)
Ass: okay.
Mic: also.
(1.1)
Mic: ts.
(0.6)
Mic: jetzt?
Ass: >oui?< on commence (.) alors (.) bonjour mesdames
Ebr: [bonjour
Mic: [bonjour
Ser: [bonjour
Ass: alors je suis touriste à bâle et je suis un peu perdue (..) parce qu'en fait (..) là on est- on est où? [(je ne) sais pas&
Ebr: [eh-
Ass: &où je [suis
Ser: [vous avez à marktplatz
Ass: je suis à ma- à la marktplatz (.) [okay]&
Ser: [oui]
Ass: &parce que moi j'aimerais bien aller au münster on m'a dit que c'est très joli (..) comment est-ce que je peux faire pour aller au m[ünster de la marktplatz]
Mic: [eh::m] vous allez?
Ass: +j'ai le plan ici
(1.5)
Mic: aha [(x)
Ser: [°nei mir mached's doch do°
Ebr: [((rit))
Ser: [((rit))
Mic: [((rit))
Ass: d'accord
Mic: ah:m vous avez tout droi/t/ de la freiestrasse (..) et ensuite tu:: (..) eh: tournez (.) à gauche (.) et:: (..) [vous:&
Ser: [(tou:)
Mic: &[vous:
Ser: [tou:
Mic: hein? [ah:
Ser: [et: vous
Mic: et vou:s (...) äh:
Ser: et vous¦ allez?
Mic: et vous: voilez- [(le:)
09min02
Ser: [allez
Mic: vous- +vous ((petit rire))+ allez le münsterplatz (..) et vous (...) eh::
Ser: quand vous avez au münsterplatz vo[us&
Ebr: [vous
Ser: &allez tout droite (.) et en[suite
Ebr: [et-
Ser: &vous avez à münster
(0.7)
Ass: o- okay (.) et puis c'est long? combien de temps est-ce que ça me prend.
Ser: j- dix minutes. (...) [je pense.
Ass: [dix minutes? (..) et vous conaissez un peu le münster c'est joli? y a des choses à voi:r où::
Ser: oui. (..) c::[:'est
Ebr: [c'est un église wie seit wie seit me [(xxx)
Mir: [kirche]
Ser: c'est une église
Ass: une église

Ebr: c'est [un grand église
Ser: [(°xxx°)
Ass: mhm?
Ser: il y a beaucoup des: choses dans le (sav-) (..) eh:
Ebr: ((rit))
Ser: ((rit)) (früeh) (...) <eh c'est le>
Ebr: (composé) ((rit))
Ass: anci[en
Ser: [vie- vieux (.) il y a de vieux choses
Ass: d'accord?
Ser: °oui°
Ass: °mhm?° (...) et-et ensuite en fait euh:: du münster j'aimerais bien aller à:
à la messe+platz. (...) comment est-ce que je fais.
Ser: euh: vous: (..) wo isch das? [do]
Ebr: [do]
Ass: je suis au münster hein?
Ser: äh: vous [avez-&
Ass: [oké
Ser: &quand vous avez au münster? vous [allez (.)&
Ass: [oui
Ser: &tout droi/t/ dans le (d-)rue r-rittergasse?
10min06
Ass: tout droit [okay?
Ser: [oui (..) quand vous allez tout droi/t/ vous: v::ient à: (..)
kunstmuseum (.) au kunstmuseum vous prend le [tram
Ebr: [le tram quin-&
Ser: [le quin-
Ebr: [le numéro [quinze
Ser: [quinze
Ass: euhm dans quelle direction le quinze.
(0.9)
Ass: <parce que> y a (.) ils vont dans les deux directions donc de quel [côté&
Ser: [°ah°
Ass: &est-ce que je le prends. [dans quelle-]
Mic: [ah de] wettschteiplatz.
(0.8)
Ass: c- celui qui- qui va au wettsteinplatz?
Ser: oui=
Ebr: =oui
Ass: d'accord=
Ser: =oui=
Ass: =okay [à: au kunstmuseum
Ser: [et: en[suite&
Ass: [oui?
Ser: &vous: vous all- (.) vous descendu à ma- [me-&
Ebr: [messeplatz
Ser: [le]
Ebr: [c'est] là-
Ser: le tra- le train est arrêté (.) là.=
Ass: =d'accord?=
Ser: =oui=
Ass: =eh:m c'est combien de stations. (..) pour que je s:ache. [(q-)
Mic: [eh:
Ass: y a beaucoup d'arrêts: [ou y a peu:
Ser: [oui un deux (1.5) trois (..) °quatre° (1.2) cinq
(1.2) quatre ou cinq
Ass: donc [je peux&
Ser: [cinq
Ass: &aussi marcher? je peux aussi aller à pied?
Ser: oui?
Ebr: <aber> (.) [c:'est:
Ser: [c'est:
Ebr: [long]
Mic: [long]
Ass: c'est long?
11min03
Mi?: oui

Ass: une heu:re: [deux heures
Ebr: [non:=
Ser: =non=
Ebr: =c'est (.) euh:
Ser: tr[ente minute
Ebr: [trente minutes
Ass: trente minutes à pied
Ebr: [oui]
Ser: [oui]
Ass: [mhm?] (.) et qu'est-ce qu'il y a à voir à la messeplatz on m'a juste dit quand tu es à bâle il faut absolument que [tu vas voir la messeplatz.]
Ebr: [les hôtels (.)] (°les°) grands hôtels?
Ser: hilton? (..) il y a le hotel hilton
Ass: [d'accord]
Ebr: [(tout ça que)] touristes eh: vient: et: (..) oui
Ser: il y a une messe basel (.) [là]
Ass: [la] (.) la messe [d'accord
Ser: [oui
Ass: qu'est-ce qu'on peut faire là. (..) [on peut visiter ou:]
Ser: [il y a des choses] dans le messe- messe (..) quand (..) pf pour les (...) personnes qui veut savoir
Ass: mhm?
Ser: eh (.) oui (...) et en:: (.) äh- automne il y a une (.) grand fest- [fête
Ebr: [(x) là
Ass: ah une gran-=une fête >oui<=
Ser: =oui=
Ebr: =oui
Ser: et:: (1.5) (dans) le dings eh
Mic: ((petit rire))
Ser: was heisst frühelig (2.0)
Ebr: °printemps°=
Ser: =ah oui
Ass: au prin[temps
Ser: [au printemps&
Ass: [okay?
Ser: [il y a le muba?
Ass: <okay?> (..) >OKAY< mhm? euhm >oui et après euhm: j'aimerais bien aller voir< le: le sankt jakob là où euh: (.) on joue du- au foot
12min08
Ebr: °mir sind do°
Ser: messe basel sankt jakob isch
Ebr: do
Ser: ah
Ebr: (ah nei)
Ser: (de sankt;c'est ça)
Ebr: [ahan
Ass: [alors donc je=suis à la [messe]
Ser: [oui-] (..) vous avez à messe:: (.) platz wo isch das messe(ba-). (..) et: vous: quand vous avez à messeplatz (.) [vous:&
Ass: [mhm
Ser: &vous allez tout droi/t/? quand vous av- vous avez [à (x)
Ass: [à- à pied?
Ser: [oui
Ebr: [oui
Ser: quand vous avez à (xxx) (..) vous prend le: numéro (..) le train numéro
Ebr: quatorze?
Ser: quatorze [(.)et]&
Ass: [okay]
Ser: &le quatorze et:: arrête à sankt jakob.
Ebr: c:'est: (..)°metro stazion odr°
Ser: non (.) vous^vous à- à: (...) vous¦ écoute ça (.) quand¦ il dit sankt&
Ser: &jakob [vous:: descendu
Ebr: [le train dit] c'est: [(.) >sankt jakob<
Ass: [AH d'accord
Ser: oui

Ass: ou autre chose comme ça je sais où sortir. (.) [okay&
Ebr: [oui
Ser: [oui
Ass: &merci beaucoup? (.) [encore&
Ser: [(de rien)
Ass: &une bonne journée?
Ser: merci
Ass: [aurevoir
Ser: [aurevoir
Ebr: [aurevoir
Mic: [aurevoir
@End

```
@Begin
@Languages: Français langue étrangère, suisse allemand
@Participants: Ass assistante, selon disposition sur l'image vidéo de gauche à droite: Pet
Peter, Ugo Ugo, Tho Thomas
@Transcriber:AG
@Reviser: EB
@Last modificiation: 070709 (EB)
@Filename: tschu-210606-L1-d-gr2
@Comments: Travail en groupe autour de description d'itinéraires. Une première partie de
l'activité est un temps de préparation, puis un jeu de rôle avec l'assistante dans la deuxième
partie de la tâche. Repères temporels d'après tschu-210606-L1-d-gr2.wav
@Time: 0  16 06 (16'06)
```

```
Pet:   ((saute devant la caméra et émet un son))
Ass:   hinsetzen (...) bitte?
       ((bruits, les garçons qui se placent))
Ass:   also ehm (.) ihr habt kurz zeit um vorzubereiten.
       [(..)ihr macht kein:&
Tho:   [(°xxx°)
Ass:   &ihr spielt einen dialog. also ich bin eine touristin in basel ich
       werde euch (.) auf dem marktplatz treffen und hab ein paar fragen.
       wie komm ich zum münster? .h wie komm ich zum messeplatz und wie
       komm ich zu sankt jakob?
       (..)
       und euhm-
Ugo:  +(xxxx) ((riant))+
Tho:   ((rit))
Ass:   das heisst ihr habt die karte und ihr habt kurz
       zeit um vorzubereiten?
Ugo:   (xxxx)
Ass:   [.hh(.) und damit sie das eh&
Tho:   [das isch doch züri odr?
Ass:   &damit man das spielen kann. mh?=
Pet:   =und was bringt das?
       (...)
Ass:   (was bringt was)?
Pet:   das wir das machen.
Ass:   euhm damit da euch ein bisschen (.) ein bisschen (xxx) französisch
       (xxx) nach französisch (xx[x)-
Th?:                              [ich cha's
Ass:   das heisst ihr überlegt euch wie wie erklärt man auf französisch=
Pet:   =(xxx) ((rires))
1min03
Ass:   nein. also ihr könnt auch- notizen machen wenn ihr wollt ihr habt
       einfach ein paar minuten und dann versuchen wir das zu spielen.
       okay?=
Tho:   =[okay.
Pet:    [schon gut (wir machen das)
Ass:   wenn möglichst- soll jeder ein weg erklären die anderen können
       immer noch helfen.
       (.)
Tho:   (ihr chönd ei) zum münster isch am eifachste haha
Ugo:   (ich nim ab vom messeplatz)
Tho:   nei ich nimm messeplatz (stimmt sind sechs grupe)
Ugo:   okay ich nimm de messeplatz zu sankt jakob +f ((lettre))+
Tho:   (heu) das isch ja- sankt jakob muesch eifach ufs tram (x)
       vierzähner=
Pet:   =ich münster zum messeplatz. okay?
Tho:   ich nimm dem messeplatz.
Pet:   agh vom mün- denn nimm ich markplatz bis zum münster
Ugo:   na=nei (.)°(x)°
Tho:   so ne kaki
Pet:   (xxx)- [(welle willsch du?)
Tho:          [ich will dem marktplatz zum me:sseplatz isch viil eifacher
Pet:   [okay
```

Ugo: [ich nimm +f ((lettre))+
Tho: ja=jo. (.) denn nimm I:CH=
Ugo: =+e ((lettre))+=
Tho: =+d ((lettre))+
(.)
Tho: nein. (.) das da wo isch +d ((lettre))+ (xxxx)
Pet: +(xxx) ((riant))+
(..)
Tho: +eh wo laufe jetzt do dure? ((montre avec le doigt la direction))+=
2min03
Ugo: =pour aller prenez le- tram (.) [eh: (x)
Pet: [+vous (z)allez vous tout droit?
(.) (x) in das tram ((riant))+
Ugo: ((rit))
Tho: (xxxx)
Pet: (xxx) ich find es tiptop
Pet: [°was meinsch-°
Tho: [vous allez au BARfüsserplatz? (xxx)
Pet: was meins- was meinsch (xxx) uf änglisch schribe. (..)
Ugo: (xx)
Pet: (xxx)((rit))
Ugo: jo=jo
Tho: ich sag ich weiss nid (.) i don't know
((2'27-2'57 chuchotements entre les trois))
Tho: °ich weiss o nid was säge°
Pet: °(x)°
Tho: vous allez au barfusserplatz.=
Ugo: wart schnäll wo isch d messseplatz.
Tho: was heisst (xxx)
Ugo: (mückehuus-) °messeplatz°
((chuchotements pendant 9.7 secondes))
Tho: weisch- was heisst da unde? (.)
Pet: he?
Tho: vous allez au barfusserplatz?=
Pet: =jo. (.) vous allez tout à coup et=et=et ja (um scheiss) (x)=
Tho: =nei (xxxx)
(2.9)
Tho: °vous avez° (.) +wird das benotet? ((s'adresse à ASS))+
3min07
Ass: non
Tho: [°okay°
Pet: [vous allez bad- badischerbahnhof euh nei- +was heisst bahnhof?
heisst ehm gar-((s'adresse à ASS))+=
Tho: =die strosse(xx[x)
Ass: [gare
Pet: g[are?
Ass: [la gare
Pet: la gare.=
Ass: =mhm?
Pet: [vous allez au gare eh bahnhof- eh badischer- bahnhof (.)
le +badisch ((imitation de l'accent français))+
Ugo: ((écrit sur une feuille))
Tho: (xxx)
Ugo: ja=ja=ja=ja
Tho: ich bruch e stift. ((se lève et part))
Pet: also münster
Ugo: das andere
Pet: münster- münster
Ugo: (xx)
Pet: (xxx)
Ugo: [vous (.) avez (.) la carte (xx) ich sag
Pet: °vous avez la carte°
(...)
((Ugo travaille individuellement pendant 21.24 secondes))
Pet: +(dörfe mr (xx) das au luege?)((s'adresse à ASS))+
Ass: bien sûr parce que moi je suis la touriste qui vient avec le plan
qui dit est-ce que vous pouvez m'expliquer (xxxx)

4min05
Ugo: (xxx)
Pet: e:hm (xx) (.) ehm vous prenez le train de (de là)?=
Ugo: =(une train le deux cent nonante-) trente-six?
Pet: mhm.
Ugo: et plus?
(1.0)
Pet: et ensuite vous +ehm fahre? fahre? fahre? vous:
((s'adresse à ASS))+=
Ugo: =was heisst das scho widr [fahre?
Pet: [c'est- also (.) +vous prenez le: bus
de: (.) numéro [trente-six? [(.)&
Ugo: [trente-six
Ass: [mhm
Pet: &et vous: ehm (1.5) VA au de:[st-&
Ass: [vous allez
Pet: &ehm sta- stas- sta- sta- station [de::
Ass: [mhm
(2.2)
Ass: °sankt jakob°
Pet: station de? (..) sankt jakob.
(1.4)
Tho: ((tape son stylo sur la table)) ja- ehm was heisst
b- is barfusserplatz.
Pet: ehm au du bar-
(2.4)
Tho: (jo dört wirds) (x)=
Ass: =jusqu'à
Pet: [ah jo jusqu'à
Tho: [jo ebe jusqu'à (mein ich)
Pet: (xx) ((rit))
Tho: jusqu'à (..) le (barfiteig) (1.6) vous allez: l- l- l-
5min04
Pet: +können sie üs noch schnell uselaa? kömr schnell s trinke hole
und mir kömr wieder zruck. [(xx) ((s'adresse à ASS))+
Ass: [(je réflechis mais) (.) je sais pas
normalement vous avez le droit de faire ça?
Tho: jo (di lauft dri.)
Ass: non=non=non=non [(xxx)
Pet: [(xxx)[(xxx)
Ass: (dörfet ihr normalerweise mache)
Pet: ehm (.) ich muess ufs w-c.
Tho: jä=jä
(0.7)
Tho: [das dörfe mr au nid]
Pet: [(xxxx)]i go schnell ab u denn chumm widr ufe. ich ha
zwei minute (.) ei minute
Ass: eine minute geht (xxx)
Tho: (und di andere goht me ne)
Ugo: ich muess nüt (hole)
Pet: >(also ich go schnell?)<
Ass: nein jetzt fangen wir an?
Pet: =okay mhm [danke viil mol
Ass: [okay?
Tho: (also aller) jusqu'à (xxx) vous allez (.) de muess sie do ufe: (..)
ah näb de chirche dure (1.7) euh vous allez (1.2) au- au:=egh::
Pet: +(xxx)((s'adresse à Ass))+
Tho: vous allez à freiestross
(1.5)
Pet: (xxxxx)
Tho: das isch agschribe wo sie dure muess
Pet: +(xxx?)((s'adresse à ASS))+
Ass: nein das ist wieder ein rollenspiel?
Tho: aber (xxx)
6min05
Ass: und dann (..) werde ich anprobieren das wir was überbesprechen
damit ihr (xxxxxxxxx) französisch sprechen

Tho: gar nid
Pet: und was bringt das denne? (im vortrag)
Ass: einfach um zu schauen was- was wird in der schule gemacht? was in der schul- in schulstunden macht? eh wer die sprache braucht oder probleme hat
Tho: abr dan händ si glaub di schlimmsti stund usgwäut (.) [französ-
Pet: [(xx)=
Ass: =(also ein schlimmeres gits überall.)
Pet: es schlimmeres bei uns odr es schlimmeres bei d andere.
Ass: nein. (.) bei euch.
Pet: mir si die schlimmste bis jetzt.
(0.9)
Ugo: ((rit))
Tho: das (schlimme) isch franzö:sisch
Pet: mir sind die (xxx)
Tho: mir meine gsammt französisch (.) isch grad schlimmschte was in dr welt-=
Pet: =ebe (x) französisch-=
Tho: bim gschicht odr so si mr ja ganz andersch=
Pet: =und ganz lieb und nüt [(xxx)
Ugo: [mir sind überall liebi
Pet: ängeli (uf em düfu) (xxx)
Ugo: [((rit)
Pet: [((rit))
Ass: alors on va commencer?
Tho: nö:
Ass: si:: (..) alors. (...) .h bonjour?
(...)
Ugo: bonjour madame
Pet: [bonjour
Tho: [grüezi
7min02
Ass: je suis (a;un) touriste (.) [en fait&
Pet: [ouais
Ass: &ici à bâle pour la [première fois?&
Ugo: [(ouais) ((rit))
Ass: &.h ehm (...) est-ce que vous pouvez m'aider.
(.)
Ass: parce que je me suis perdue- est-ce que vous pouvez m'aider.
Tho: +nei=nei (x) à droite. ((en écrivant))+
Ass: .hh où est-ce qu'on est.
(.)
Ass: où est-ce que je suis maintenant.
parce que je ne sais pas où- où je suis.
+là j'ai une ca:rte ((montre la carte))+
mais je n'ai aucune idée où je suis. [(.)&
Pet: [ehm
Ass: &est-ce que vous pouvez m'expliquer?
Pet: nous- nous sommes au münster? (.) maintenant? [(.) et:
Ass: [à- à la münsterplatz?
Pet: ouais=ouais
Ass: [d'accord
Tho: [non=non mir&
Pet: [et ehm
Tho: &sind am marktplatz.[(x)
Pet: [(non) (.) zuerst (x) +(x) ah ja
(das ist so ne platz) tactactac((pointe sur la carte/feuille))+
Ass: comme vous voulez.
Pet: °was wä mr? (ah mach du zersch)°
Tho: (°wieso ich?°)
Pet: (sie söt eifach bis zum marktplatz)
Ass: alors on- on- on est au münst- münsterplatz? marktplatz?
Pet: +marktplatz ((pointe en direction de Thomas))+
Tho: [marktplatz.
Ass: [marktplatz
Pet: [(d'abord) [marktplatz.
Ass: [.h alors- et le marktplatz il est où.

Tho: i can better speak english?=
Pet: =((rit))=
Ugo: =[((rit))
Ass: [eh b- pardon? [je- je comprends pas.
Tho: [((rit))
Pet: [((rit))
Tho: ehm
Ass: alors la markt[platz
Tho: [v- vous prenez le train:
(...)
Ass: non- on est- [on- on- on est à la marktplatz.]
Pet: [où? OÙ? de marktplatz.] où.
Tho: °(ah; da)°: (..) [do.
8min03
Pet: [où? (..) [marktplatz.]
Ass: [d'accord.] on est à la marktplatz et
maintenant moi j'aimerais bien aller euh au münster.
on m'a [dit que&
Tho: [ou:i
Ass: &c'est très joli. comment est-ce que je fais.
Tho: vous prenez le: train:? [(.) numéro:&
Ass: [le train?
Tho: &(...) euh:: (.) le +°°un deux trois quatre cinq six sept°°
((chuchotant)) + huIT
Ugo: °°((rit))°°
Tho: [le (tram;train)
Ass: [alors de la marktplatz je prends le tram numéro huit.
Tho: e:hm richtung=
Pet: =+(xxx) ((rit))+
Tho: +(ne=ei) (xxx) ((rit))+ (.) ehm
Pet: (si cha au sechser)
(.)
Tho: °nei de sechser fahrt nid am bankverein.°
(2.2)
Ass: alors en direction de- le tram en quelle direction.
Tho: en direction neuenwillerstrasse.
Ass: alors je prends là le tram là-devant: okay: le huit (.) direction
neuwillerstrasse et puis?
Tho: avec le train::
Ass: le- le trAIN?
(..)
Ass: donc je dois aller à la gare s-b-b.
(.)
Tho: non=non=non=non (..) was heisst ds (tramli)(x)
Ugo: (ds c)
Ass: [tram.
Pet: [was?
Ass: [train c'est zug.
Pet: [(tram)
Tho: ah °(xxxx) tram.°=
Pet: =l/e/:::
Tho: vous prenez le [tram&
Ass: [tram
Tho: &nu:méro: huIT?
Ass: mhm
Tho: jusqu'à: (.) bankverein?
Ass: d'accO:RD?
9min06
Tho: ((raclement de gorge)) °usstige weiss au nid was heisst do.°
(.)
Ass: et puis à bankverein je descen:ds?
Tho: vous allez:: au (..) wettsteinbrücke (..) [ehm
Ass: [d'acco:rd?
(...)
Tho: °wettsteibrücke wo isch die.° (..) DO.
Pet: (xxxx)
Ugo: (x)

Ass: [okay?
Tho: [le bankverein? (.) [VOUS ALLEZ&
Ass: [alors je vais-
Tho: &au: wettstein (.) brücke?
Ass: d'accord?
(..)
Tho: eh: te dem (.) vous allez à:: [gauche
Ugo: [°à droite°
(..)
Ass: à gau:che? okay?
Tho: à gauche=à gauche=à gau:che (..) °u denn (chont ds) münschter.°
Pet: eh: entschuldigung isch es bitzli unlogisch [wettstei das ist sehr:
Tho: [es isch äso
?: (x)
Pet: do isch münschter? do isch (münsterplatz) und marktpla- (..)
ah- [°(xxxxx)°]
Tho: [°sie fahrt mit dem trämli do] (dur uf)? (.)
[>denne got sie do stieg si us&
Pet: [jä
Tho: &got sie do hindere u de lauft sie do ufe?<°
Pet: was für en unwäg ((rit))
Tho: [(isch eifach)
Ass: [d'accord. <ça prend combien de temps.
(..)
Ass: ben ça prend beaucoup de temps?
(.)
Tho: oui=oui
10min00
Ugo: [((chuchote qqch à Peter))
Ass: [ça prend beaucoup de temps? .h je peux aussi aller à pied?
(...)
Ass: est-ce qu'on peut aussi marcher? [aller à pied?
Tho: [oui
(1.1)
Ass: ou: comment. je fais pour aller à pied.
Pet: wo dure. (..) wo dure. muess si: laufe? (x) marktplatz [(x).
Tho: [eh:
bankverein? (.) aller au: (.) jusqu'à: (.) wettsteinbrücke?
Ass: d'accord
(.)
Tho: devant le wettsteinbrücke (..) vous allez à gauche?
Ass: okay
Tho: et aller °gradus°
Ass: tout droit [et: le münster-&
Tho: [oui
Ass: &vous connaissez le münster un peu? c'est joli?
(...)
Ass: qu'est-ce qu'on- qu'est-ce qu'il y a.
(1.2)
Tho: eh:
Ass: y a quelque chose à voir autour du mü:nster ou près du münster?
Tho: oui=oui (1.4) eh:
(1.5)
Ass: ben- je je vais voir. bon ehm et du münster j'aimerais bien aller à
la messe on m'a dit que c'est: [très intéressant.
Pet: [(au) MESSE. (.) au=au. (.) ehm vous
voulez un café?[((rit))
Tho: [((rit))
Pet: also-
Ass: à- à à messeplatz on peut aller- on peut prendre un [café?
10min59
Pet: [oui- ehm
[au münster] l/e/: ehm&
Tho: [ds münster-]
Pet: &°was heisst scho d-° le église?
Ass: oui?
Pet: et dedans de l'église? vous: allez à droite.

Ass: je vais à droite. [okay?]
Pet: [ouais] ehm: (.) ch- c'est la: (.) ehm (.) (doite)
à- à droite? et à [gauche?=y a stross.&
Tho: [((claque des doigts 2 fois))
Pet: &et j- eh: [(xx) ehm-
Tho: [sie muess (xx) zu laufe (xxx)
Pet: isch (war)? (.) eh:m vous (marchez)? (.) <tour de münster?> et (xxx)
Ass: oui?
Pet: und s- ehm <prendre le train numéro- le tram numéro six.>=
Tho: =BAhnhof.
Pet: et y- [(xx)
Ass: [et je- [c'est ou p-?
Tho: [(da unde isch tra:m)
Pet: ehm: le richt- ehm de: (.) richtung?
Ass: direction?
Pet: direction: au de messeplatz? et c- ehm c'est une station. (..)
messeplatz. (isch gr- isch) (x)-=
Ass: =mais comment je sais où je dois descendre.
Pet: ehm:
Ass: est-ce que je dois compter les stations? ou com- on- [(ment)
Pet: [messeplatz.
(isch grad da)(isch grad da) vor ehm=
Th?: =de tram?
(.)
Ass: [oui
Pet: [ehm le tram? (.) ehm:=marcher au c- ehm fährt fa=fa=fa fahre?=
Ass: =le tram va?
12min05
Pet: va (.) +au: ((riant))+ de messeplatz.
(...)
Ass: >d'accord.< mais comment est-ce que je sais que je suis à la
messeplatz. [comment&
Pet: [ouais-
Ass: &est-ce que je sais que (.) à quel moment je dois descendre du tram.
peut-être je descends trop tôt ou tard?
(.)
Ass: comment est-ce que je s- quand je suis dans le tram?
Pet: ouais
Ass: ehm (.) quel arrêt. quelle station. [comment est-ce que-
Pet: [messeplatz?
Ass: oui comment est-ce que je sais quand je dois descendre.
Pet: ehm c'est +aagschribe ((riant))+
(...)
Ugo: [(c-bahn)
Ass: [je peux- je peux lire?
Pet: ouais ouais=ouais [ehm&
Ass: [mais s-
Pet: &il y a des stations? ehm il y a- un schild?
Ass: mhm [un panneau?
Tho: [guten tag [bitte alle&
Pet: [et c'est:
Tho: &aussteigen
Pet: et eh c'est: station il y a un schild? dans le schild
il y a: d- une messeplatz? (.) s- des stations.
Ass: ah: (so) dans le tram je peux [compter.
Pet: [ouais (.) genau
Ass: [okay
Pet: [(xxx)]
Tho: [ET- ET une dame parle] (.) messeplatz.
Ass: ah il y a quelqu'un qui dit-=
Pet: =ouais [ouais.
Tho: [oui
Ass: ah: okay >comme ça c'est [pas de problème- <
Pet: [et: vous les v- ehm l/e/: richtung?
Ass: direction?
Pet: l/e/ direction et c'est: ehm ah euhm sur le schild.
13min04

Ass: d'accord. sur le panneau [c'est marqué.
Pet: [ouais=ouais.
Ass: okay. (.) et puis qu'est-ce que je peux faire à la messeplatz?
on m'a dit que c'est très joli et pui:s
[mais je ne connais pas du tout]
Pet: [c'est eh: le messeturm.] (.) il y a.=
Ass: =y a
Pet: +(xx) ehm (...) ehm des bureaux et ehm oberste st- stock les étages?
((THO et UGO parlent ensemble au sujet du messeturm en dialecte;
incompréhensible))+
Ass: ah:
Pet: (händ sie ein ober-) [il y a un restaurant
Ass: [donc c'est une tour?
Pet: oui=ouais=ouais.
Ass: okay=
Pet: =et: le restaurat dans mh- la tour?
Ass: oui?
PEt: ehm und ts- ehm vous avez les: ehm (.) les yeux d/e/ (.)
tou/t/ le (basel)
Ass: ah: on a une belle vue.
Pet: >ouais< [toujours (.) (belle)]
Ass: [ah okay. (.) d'accord.] on peut tout voir. [okay.
Pet: [ouais.
Ass: et de la messeplatz ensuite j'aimerais bien aller à=à::: sankt jakob.
qu'est-ce que c'est sankt jakob. [on m'a dit que&
Tho: [°(xxx)°
Ass: &d'aller là.
Ugo: °(xx)°
Tho: joho no johohu
(..)
Ugo: vous allez ts. (.) la dir- direction un peu:
badischerbahnhof?
Ass: d'accord.
14min02
Ugo: et: plus: (.) vous: (.) prenez le: (.) bus le numéro trente-six
Ass: alors je dois changer de: de- de tram au bus. à la gare. (.)
à la badischerbahnhof.=
Ugo: =ou- ouais.=
Ass: =.h d'accord. et puis?
Ugo: et puis le: (3.5) vous prenez le numéro trente-six
Ass: en bus? okay?
Ugp: et: on n- si
Ass: vous e- oui et je vais: (.) je vais où.
(2.8)
Ugo: je vais où=au:
Pet: °badischerbahnhof°
Ugo: <et c'est. (xxx)>
Ass: okay. et qu'est-ce que c'est san- sankt jakob. je- AH OUI c'est là.
c'est là.
Tho: un grand footballstadion=
Pet: =ouais
Ass: c'est un stade de foot?
Tho: oui=
Pet: =ouais=
Ugo: =ja
Tho: [(xx) f-c basel]
Pet: [et ehm manor et-] einkaufszentrum. ehm les s- +einkaufszentrum?
((s' adresse à THO))+
Tho: des marchés?
Pet: des marchés. eh un gros marché et: il y a: un mano:r et (c-und-
a) et (.) tally weijl? pour (.) eh: ((rit)) eh: tous les: mag-°asins°
Ass: mag- magasins?
Pet: ouais [(c'est-)
Ass: [ah: il y a des magasins aussi.=
Pet: =ouais
Ass: o[kay.
15min13

```
Pet:    [o: des restaurants: et [°(x)°
Tho:                            [et: >les hooligans<
Ass:   m- y a des matchs maintenant?
Pet:   eh: [non
Tho:       [oui=oui
Pet:   non:
Tho:   oui
Pet:   NON:
Tho:   oui [(xxx)
Pet:       [ah jo: ehm=
Tho:   =le f-c bâ::le contre le f-c zürich.
Ass:   ah:? d'accord.
Pet:   c'est intéressant. c'est: (.) [ohni schlägereie
Tho:                                [+boum boum ((imitant de la boxe))+
Pet:   k- kei schlägereie (mit) züri.(.) [basel und züri&
Ass:                                     [d'accord.
Pet:   &sind (harmonisch) zusammen ((rit))=
Ugo:  =((rit))
Tho:   (x)
Ass:   okay. merci beaucoup.
@End
```

Tschu-TG3-210606-gr3

```
@Begin
@Languages: FLE, suisse allemand, allemand, anglais
@Participants: Assistante, Lorena, Anila, Natascha
@Filename: tschu-210606-TG3-filles2-g+d
@Transcriber: Alf
@Revision: SH,FS, EB, mai 07
@Last modification: 151007
@Comments: videofile + audiofile, préparation et examen oral en groupe
@Time: 30'17- 43'59 (13'42 minutes)
@Coder:
```

```
Ass:   alors
Lor:   +.h
Ass:   ich erklär kurz. (..) ahm (..) +die die beissen nicht+ (..) also (.) ich bin
       eine touristin ein bisschen verloren in basel und möchte an verschiedene orte
       gehen und treffe euch auf dem (.) marktplatz?& ((l'assistante parle des
       caméras. Les élèves font semblant de ne pas aimer la présence de la caméra))
?:     (x) ((quelqu'un ouvre la porte de la salle))
Ass:   &und ihr erklärt (.) ehm ihr erklärt mir wie ich dann vom marktplatz zum
       münster komme vom münster möchte ich zum messeplatz und vom messeplatz dann
       zum sankt jakob. (.) und ihr erklärt mir einfach wie ich dahin komme? (.) was
       ich dort sehen kann was interessant ist
       [und so weiter und so fort
Lor:   [wo isch denn do dr messeplatz?
Ass:   ehm hier habt ihr einen plan?
Ani:   ich kas uswändig=
Lor:   =°ich au°
Ass:   ihr seid da? (..) ja aso (..) überlegt euch kurz wer=vielleicht wie! ihr das
       macht normalerweise wenn °(xx)° passiert euch ab und zu dass (x)=
Ani:   =uff französisch?
Ass:   bien sûr? (.) en français.
Ani:   ich ka das nit
Lor:   (xxxxx)
Ass:   vous pouvez vous aider? vous pouvez aussi (.) si vous voulez (.) noter des
       mots.=
Ani:   =mhm=
Ass:   =vous avez quelques minutes pour réflechir comment le dire en [français
Lor:                                                                  [dörf me au
       dört druff schriebe
Ass:   ja? klar (.) habt ihr ein- habt ihr was zum schreiben?=
Ani:   =nei ich muess gar nid schribe (.) ah dörf me druffschriebe und vor?läse
Ani:   +hol öppis e stift und eh: blatt+
%com ((Anila s'adresse à ses amies))
Ass:   non je
Ani:   so:fort
Lor:   °willsch do sitze°=
%com((Lorena propose à Anila de s'assoir au milieu))
Ani:   =ja.
         +(3.8)+
%com ((bruits de chaises, déplacement de meubles))
Nat:   so un(xxx)
Ass:   (ok) voilà.
        (1.2)
Ani:   +wo isch stift ((en se saissiant du stylo))+
Nat:   +do ((en pointant))+
Ani:   wo isch blatt (1.3) nämme sie scho uff?
Ass:   nei ich muess nur luege dass es s[timmt
Ani:                                    [abr dört nämme sie scho [uff
Ass:                                                             [ja
Ani:   mega hart? (.) +also ((en mouvant le regard vers la table et touchant la
       feuille de note avec main droite; les trois focalisent la feuille de notes))+
        (3.6)
Ani:   schribsch (..)mir sin uf em markplatz (.) uf em münstr jetz (xx) stäge wo
       nach münster uffe gön=
Nat:   =jo ebe (.) do
```

Ani: marktplatz (xxxxx)
Nat: denn seisch eifach=
Lor: =do isch do isch °prenez le: l'escalier marti:n:-=
Nat: =jo laufsch (eifach) ufe und denn bisch döt
Ani: ehm madame fernmann.
Ass: oui?
Lor: mar[tingasse
Ani: [es gibt=es gibt so eh so ne: (.) stäge wo martins- ehm- mar-martinsplatz
uffelau- goht und denn isch me jo grad bim münstr
(1.0)
Ani: könne mir-me ka jo sage [(.)&
Ass: [vous pouvez-
Ani: &vous est-ce que prenez les- les|escaliers?
Ass: mhm?
An?: °vom marktplatz was heisst das?°
Lor: vom martingasse
?: ((bruit de lèvres))
Ani: vom marktplatz eh-
Lor: die martingasse
Ani: ts bis: dings mar-mart-martins kirche
Ass: oui? (...) ihr könnt erklären wie ihr wollt überlegt euch wie=ihr dürft den
weg nehmen den ihr am besten fin[det
Ani: [°also ich schrib schribs uff (.) me weiss jo
nie°
Nat: nei im fall es isch besser wenn me do bim marktplatz isch denn alles gra<dus>
(..) grad uffe döte: freiestross (.) freiestross °dötte° (..) bi:(.)bi orsay
°und so°
Ani: ebe vo dört
Nat: ja abr (xxxxx) eh: alles gradus und denn irgendwenn mol rächts=links
(1.5)
Nat: links! <es git doch so ne (brunne)> [wo me so mega&
Ani: [vous allez tout droit?&
Nat: &muess steil uffelaufe
Ani: &et après vous prenez l-l'escalier? (.) was heisst (.) aufsteigen
Lor: eh::
Nat monter
Lor: monte
Ani: eh (.) du kasch besser französisch als mir also sag=
Lor: =prenez le: les l'escalier
Ani: wie [schribt me
Lor: [le: l'escalier vous prenez: l'escalier.
(3.6)
Ani: +abr weisch gradus vom marktplatz ka au links odr rächts si+
%com ((Ani s'adresse à Nat))
Nat: NEI:: wenn du wenns do i dr mitti stoht. denne seisch (..) jo::[dae waeg
Ani: [bis::] döt
ahne
(2.0)
Lor: jusqu'à
Ani: jo: scho guet (...) ich kas eh: nid (xxxxxxxxxxxx) dings (..) vous allez tout
droit et: jusqu'à freiestrasse ((prononciation française)) et après vous
prenez l- l'escalier et-=was hesch gseit (°monter ja?°)
Lor: vous prenez l'escalier
(.)
Nat: wo bisch du (..) döt bi tally weijl
Ani: jä bi ta- nei nid bi ta- jo bi tally weijl chasch au uffe
Nat: wo bisch du überhaupt
Ani: dings bi: es het doch (.) du seisch jo bi freistross wenn du so a- abe gosch
wenn du döt u!?ffe laufsch isch grad mückeschuelhuus
Nat: jo lueg wenn s- wenn sie bim marktplatz isch denn laufsch alles grad us=
Ani: =ebe tout droit=
Lor: =also ich find d[as isch besser de markt- ding
Nat: [nei du laufsch alles grad us und denn chunnt doch irgendwenn
mol dings eh::
Ani: tally weijl meinsch du.
Nat: nei das isch jo bim marktplatz.

Ani: jo
Nat: wenn du bim marktplatz bisch. denn laufsch alles grad uffe
Ani: jä
Nat: dört bi orsay und so
Ani: jä
Nat: und denn wenn du mol rächts gosch (.)[chunnsch jo zum brunne&
Ani: [jo ebe das mein ich jo jo ebe
Nat: &das isch abr kei träppe
Ani: <das isch (.) e träppe> +(xxxxx)((murmures))+ jä ((rires))
Nat: das isch kei träppe
Ani: jo aso e wäg. (..) e gasse
Nat: wie heisst die gasse
Ani: >weiss doch nid<
Lor: do vo das muess bestimmt stoh
Ani: gang schnäll wäg- wart schnäll (..) marktplatz freiestross und do kunnt immer (so ne kleini) gass (.) meinsch gass stoht druff (..) jo meinsch [meinsch
Lor: [do villicht das do münstr
Ani: münstr(wirbel)gasse
(1.5)
Lor: do
Ani: jä es isch ja die=
Lor: =genau da:: isch guet
Ani: nei das isch die vo dingsbums vo barfuesplatz wo uffe goht isch e me:ga umwäg die gasse stoht nid-=isch nid dinne
(1.8)
Ani nä äh die isch nid druff=
Lor: mais (.) mir könne sage vous prenez s: so denn könne mir es aamole und zeige
(1.5)
Lor: wenn es die do isch
(1.0)
Ani: na:i d- du wie willsch zeige willsch kamera führe hole und luege das do (1.0) aso (.) wär seid das (.) °ich sag es okay?° (..) ich sag münst- marktplatz bis münstr du seisch münstr uff messeplatz
Nat: oha
Ani: °jo (xxx) münstr uff messeplatz°
Nat: °ah jo do°
Ani: muesch jo do e trämmli näh&
Nat: ah dasch klar
Ani: &und du seisch messeplatz bis sankt jakob wenn du weisch
Lor: +nei:: ((en riant))+
Ani: messeplatz (1.7) he? vo do uff sankt jakob?
Lor: (xxx)(..)sankt ja:[kob
Ani: [vierzähner (..) muesch vierzähner
Lor: vous prenez le tram (..) quatorze
(...)
Ani: jo
Lor: jusqu'à saint jakob
Ani: jo aso
Lor: (xxx)
Ani: (xxx) aso!
Ass: vous êtes prêtes?
Ani: jo <so lala>
Ass: d'accord (..) alors (..) bonjour mesdames
Ani: [bonjour
Lor: [bonjour
Nat: [bonjour
((rires))
Ass: j'ai une petite question je-=je suis touriste c'est la première fois que je suis à bâle (..) et je suis un peu perdue (..) est-ce que- est-ce que vous pourrez me dire où je suis. (.) parce que (.) je ne sais pas du tout où- où je me trouve j'ai- j'ai là une carte (.) est-ce que vous pouvez me dire où je suis
Ani: ehm:: vous êt[es là (.) ehm:: (.) vous: vous allez tout droit?
Lor: [ici
Ass: eh attendez <attends attendez> (.) alors je suis là c'est ça c'est la [marktplatz&

Ani: [marktplatz
Ass: &ah:: je suis à la marktplatz (.) okay (.) alors moi j'aimerais bien aller au münsterplatz on m'a dit que c'est très joli (..) donc est-ce que [c'est loin?
(?): +[(xxxxxxxxxxxxx)+ ((quelqu'un entre et crie))
Ass: le münsterplatz?
Ani: oui=oui
Ass: c'est loin?
Ani: he
Ass: c'est loin le- l[a: la münsterplatz
Ani: [non=non c'est pas loin
El: +es isch pause ((en ouvrant la porte))+
Ass: °fermez la porte.°
Ani: vous (.) vous allez ehm vous allez tout- nei (..) jä vous allez tout droit
Ass: okay?
Ani: jusqu'à- eh freistrasse (..) après il y a un petite gass odr?
(..)
Ass: ah:: mh u-=une ruelle une petite ruelle?
Lor: mhm=
Ani: =oui ((tousse)) ehm vous prenez les ¦ escaliers? (1.0) et montez? (..) après il y a le münster.
Ass: +alors je- je prends les escaliers? (..) y a des escaliers? ((se lève pour aller fermer la porte))+
Lor: vous ¦ allez tout droit
Ass: d'accord=
Ani: =LÀ il y a un petit rouelle
Ass: une ruelle okay?
Ani: oui il y a des escaliers et vous montez?
Ass: okay (.) [je monte les escaliers d'accord?
Ani: [xx
Ani: et après vous êtes- (.) là. münsterplatz.
Ass: y a d- je monte les escaliers=
Ani =°oui-°=
Ass: =et c'est la münsterplatz.
Ani: ja-
Ass: okay (.) et est-ce qu'il y a quelque chose à voir? qu'est-ce que qu'est-ce [qu'on peut voir à la münster]platz
Ani: [oui il y a des (°musées°)]
Lor: la kirche [>°wie seisch (kirche)°<
Ani: [°(wie seisch kirche)°
Lor: cathédrale
Ass: ah il y a une cathédrale? [(.)&
Ani: [oui
Ass: &okay (.) okay [il y a-
Lor: [°c'est une cathédrale°=
Ass: =>et est-ce que on peut aussi prendre< un café là quelque part j'ai tellement soif=
Lor: =je [pense
Ani: [non [°nei-ei (es hät)°
Lor: [doch es het terasse aso il y a des +restaurants ((en anglais))+
Ass: des ah y a des restaurants s::ur la place
Lor: sur la p[lace
Ani: [°abr ga[nz hinte°
Ass: [okay (..)et puis donc quand je suis au münster après on m'a dit ce ce qu'il y a d'intéressant à bâle ça serait la messeplatz donc est-ce que comment je fait pour aller à la messeplatz de la: münsterplatz.
(...)
Ass: s- est-ce que quelqu'un peut m['expliquer là
Nat: [eh::: °gimer schnäll° also (..) do ischs °münstr°
Ass: oui:
Nat: denne [hmmh ((se râcle la gorge))
Ass: [alors je suis là
(1.5)
Nat: wo isch bankverein.
(..)

Nat: nei bankverein
Ani: sankt alban do gsesch
Nat: do. (..) äscheplatz?
(2.9)
Ani: dörf ich schnäll lue[ge
Nat: [nei ich will °bankverein.° (..) do! bankverein.
Ass: AH alors
Nat: eh::[vous tou::rnez
Ass: [okay?
(..)
Ani: ts (xxx) ((chuchote))
Lor: °prenez le tram°
(..)
Nat: na:i! si muess jo do zersch do a[be (xxxx)
Ani: [wart (xx) >wart schnäll, wart schnäll<
natascha do isch +münstr he?
Ass: okay?
Nat: sie muess denn bankver[ein
Ani: [nei sie muess [eifach
Nat: [nei sie muess zum bankverein und
[denne zweier
Ani: [dur d rittrgass abe. sie muess eifach rittrgass abe und dört isch dr fufz-
fuf eh: zweier dr zweier fahrt dört abe >dörf ich schnäll(.) dörf ich
schnäll< do isch jo münstr natascha.
Nat: ah jo: s goht abe.
Ani: und dört isch eh: so ne kleini rittr- wo isch d rittergasse.
(2.0)
Lor: do=
Ani: =a do (..) und denn seisch vo dr rittrgass muess sie do a:ne?(..) und vo do
fahrt doch so ne eh: t- eh: tr- t[ram-&
Nat: [fufzähner oder zweier
Ani: &jä zweier und denn is- muess sie do fahre? (..) wart schnäll dä goht do
wettstei?
Nat: du bisch e bitz falsch
Ani: e bitz falsch jä
Ass: alors alors je [prends la
Nat: [(xxx) do isch wettstei
Ani: ah
Ass: alors je prends la rittergasse?=
Ani: =ah vo do gohts do uffe
Ass: alors (..) alors je suis là et puis je prends la rittergasse. (.) je descends
la rittergasse c'est ça?
Lor: oui
Ani: oui=oui
Ass: et puis? qu'est-ce que je fais.
Nat: eh:: vous prenez le train::
Lor: /do/
Nat: le tram
Ass: le tram
Lor: /do/
Nat: le tram (.) eh:: was heisst fufzäh
Lor: eh: quinze
Ass: le tram [numéro quinze.
Nat: [°quinze°
Lor: oui
Ass: okay en quelle direction [(.) parce que les trams ils vont toujours
Lor: [eh:: direction wettstein
Ani: deux le numéro deux?
Ass: deux ou numéro quinze
Nat: n[ei fufzähner
Ani: [deux et- od- fufzähner (.) jo zwei fahrt au- eh le quinze
Ass: [le quinze
Nat: [°le quinze°
Ass: okay en quel direction diresch-ion- wett- [elle s'appelle wettstein?
Nat: [jä
Ani: [eh::: wettstei
Ass: okay

Ani: über brück +gehn ((prononcé avec accent français))+=
Lor: =über la: la: brück eh:
Ani: was isch brugg ich weiss nid [(xx)
Ass: [ah:: je (..) on traverse le- le pont
Lor: le pont oui
Ass: ok
Ani: eh:: vou- eh:: jä eh sag wittr
Nat: jo abr wenn sie bim wettstei isch cha sie grad-
Ani: ebe vo do do das isch jo dr dings dr fufzähner wo do
ahne fahrt
Nat: ja ebe fufzähner fahrt °do dure°.
(1.0)
Nat: sie cha grad diräkt do
Ani: ebe (...) das mein i jo
Nat: jo ebe:=
Lor: =vous êtes direct là messen- messeplatz=
Ass: =et:: comment je sais où je dois de!scendre du tram (.) est-ce que je dois
compter les stations?
Ani: non [eh
Lor: [non! il écrit il dessine le nom.
(.)
Lor: messeplatz!
(..)
Lor: il dit le nom ehm=
Ass: =ah:: il y a quelqu'un qui dit-
Lor: eh- oui dans le tram
Ass: okay. et qu'est-ce que je- qu'est-ce qu'on peut faire à la messeplatz.
Nat: le- le messeturm
Ass: messeturm c'est quoi
Nat: c'est(un) +turm ((prononcé à la française))+
((quelqu'un ouvre la porte))
(1.5)
Ass: fermez la porte (.) °fermez la porte° fermez ((gesticule, voix agacée))
Lor: °c'est un:: (1.0) ts wie seit me gebäude.°
(1.0)
Nat: la +grand maison ((geste iconique))+
Ass: il y a un grand bâtiment une grande maison un grand bâtiment
Lor: c'est le plus grand de basel
Ass: le plus grand bâtiment de bâle
Lor: oui=
Ass: =okay- et qu'est-ce- qu'est-ce qu'il y a là. (.) y a des appartements ou
qu'est-ce que [c'est
Lor: [oui=il y a des appartements: des|hôtels&
des offic:>ines< wie seit m-=
Ass: =de bureaux? y a des bureaux?=
Lor: =des bureaux: et de: restaurants
Ass: ah il y a un restaurant?
Lor: tout (..) tout en haut
Ass: okay (..) et-=
Lor: =rouge
Ass: c'est r- un restaurant rouge
Lor: hm c'est un bar
Ass: ah:?m c'est par[fait
Ani: [il y a il y a (..) eh:: un: disco bar rouge
Lor: uhm [°disco bar rouge°
Ass: [d'accord (.) et c'est ouvert bon là c'est: c'est: [(.)&
Ani: [non=non
Ass: &presque dix heures du matin est-ce qu'on peut y aller le matin
Ani: non
Lor: °non c'est (xx)°
Ani: ah comment ça s'a- am zobe
(1.5)
Ani: was heisst am zobe
Lor: la nuit à la nuit c'est ouvert
Ass: ah:: la nuit le soir [c'est ouvert okay
Lor: [a:: ehm

Ani: [eh: (vendredi)
Ass: donc peut-être ce soir c'est mieux
Lor: oui
Ass: okay
Ani: °mhm°
Lor: mais: +tarde ((geste iconico-déicitic))+
Ass: tard le s- okay alors donc et de: du messeplatz quelqu'un m'a dit il faut absolument que j'aille voir le sankt jakob. (.) je ne sais pas ce que c'est mais on m'a dit lise si tu es à bâle vas voir le sankt jakob. (.) donc (.) comment est-ce que je peux y aller (.)ahm [de la messeplatz]
LOR: [(oui) (.) dans:] dans /se:/ ce turm+ aso (.) °wie seit me scho widr?°
Ass: tour [tour&
Lor: [°tour°
Ass: &une tour (.) okay (.) de la tour
Lor: ehm ehm:: il y a des train:+ms=
Ani: =à place il y a des trains,=
Lor: =°des [trams°
Ass: [des trams!? [okay?
Ani: [et ehm:: [vous-&
Nat: [quatorze=
Lor: quat-
Ani: &[vous prenez le +train ehm::]
Lor: [vous prenez le train quatorze]
Ani: [quatorze
Lor: [quatorze
Ass: le numéro quatorze [quelle direction?
Ani: [(le numéro-)] he?
Ass: quelle [direction?
Lor: [direction
Ani: dire[ction d- ehm
Lor: [direction eehm: le:: em
Ani: [à:: baselstadt
Nat: [le: ehm
Ani: &[°baselstadt°
Nat: [le ville
Ass: eh: en direction de la ville [okay
Lor: [oui
((tout le monde regarde la carte))
Ani: et le- les tr- tram >quatorze< .h ehm:=
Lor: =vous prenez: [(.) jusque- à-]
Ani: [vous prenez-] (.)+JUSQU'A: +sankt jakob=
Lor: =à sankt jakob=
Ass: =mhm?=
Lor: =vous êtes eh là
Ass: mhm?
Lor: et c'est un pa:rc il y a des pisci:nes? (.)[+du tenni:s
Ass: [ah on peut on-
Ani: il y a piscines et (.) et: [des places de foot?
Lor: [le stade-
Ass: ah (0.6) [ah c'est un stade de-
Ani: [un grand place de-
Lor: [°(oui) stade° ((hoche la tête))
Ass: c'est un stade de [foot
Ani: [(foot stade-)
Ass: okay?
Ani: et: il y a: aussi ehm (0.6) was saisch was hets do was he- jo sankt jakob do wo me fuessball au no spielt [(0.2)&
Nat: [(jo-)
Ani: &(nid;im) stadion. s andere .h il y a une [shopping zentrum äs&
Nat: [ja das gseht me dann ja nid wenn&
Ani: &shopping center s ebe n-=
Nat: &me dört isch
Ass: =ah pour faire du- du shopp- on peut faire du shopping
Lor: °oui° = ((hochant la tête))
Ani: =oui=oui
Ass: mais c'est- c'est génial parce que >je vais: ehm je dois< acheter des choses

```
454          .hh ehm qu'est ce qu'on peut acheter. (0.4) ah il me faut des
455          vê[tements
456   Lor:     [il y a des [mano:r]
457   Ani:                 [vêt-] des vêtements: des: (1.3) ts °wa (heisst) schmuck°=
458   Lor:   =des. (1.0) aso il- il y a des boutI:QUES
459   Ass:   des bouti?ques [okay-
460   Lor:                  [oui et vous pouvez eh: acheter tout ce que vous voulez
461   Ass:   d'accord c'est parfait okay mhm? (.) super merci beaucoup dank-
462   @End
```

Tschu-TG3-210606-gr4

```
@Begin
@Languages: Français langue étrangère, suisse allemand
@Participants: Ass assistante, San Sandra, Oli Olivia (n°2), Ber Berfin
@Transcriber: AG
@Reviser: EB-170408
@Last modification:080709
@Filename: tschu-210606-L1-d-gr4
@Comments: videofile et audiofile, travail en groupe sur les itinéraires (préparation en
groupe et jeu de rôle avec l'assistante), repères temporels d'après tschu-210606-L1-d-gr4.wav
@Time~:
@Coder:(1min12)
```

```
Ass:   a::lso. ich- (.) ich erklär kurz euch was- was wir machen werden?
      .hh ihr habt ein paar minuten <zeit> um das anzuschauen
       ich bin- nachher spielen wir eine art dialog? ich bin
       touristin in basel? [(.)&
?:                         [mhm
Ass:   &mit meiner karte und hab keine ahnung wo ich bin?
       (.)
Ass:   also ihr müsst mir erklären wo ich- (..) wir sind auf dem
       marktplatz aber ich hab keine ahnung also ihr müsst mir
       das erklären .h und vom marktplatz möchte ich an
       verschiedene orte gehen. also zum: zum münster
       (weil mir jemand gesagt hat) das was schön ist und zum
       messeplatz und zum sankt jakob. (.) und (ich greif) euch an.
       und ja. ihr gebt mir ankunft das heisst- ihr erklärt mir wie
       ich- (.) an die einzelnen orte komme mit dem tram oder zu fuss wie
       lange das es geht euhm (.) was es zu sehen gibt und so weiter.
       [sie&
?:     [mhm
Ass:   &haben (so ein) paar minuten um euch es zu überlegen und
       auch umzuschauen wo sind die sachen auf der karte (.)
       damit ihr das gut erklären könnt (.) und dann spielen
       wir das so [°als dialog°.&
?:                [mhm
Ass:   &<okay?>
(1min59)
Ber:   °okay° (.) do isch sicher mau de münster
       (4.0)
Oli:   °do isch de (marktplatz)°=
Ber:   =okay +du (sandra) du (.) suechsch münster ((en pointant San))+ +du
       suechsch ds messeplatz ((en pointant Oli))+
       [und +ich sankt jakob ((en se pointant elle-meme))+.
San:   [(ich und was suech ich-)? was (suech ich)?)
Ber:    [münster?
San:    [münster?
Ber:   du messeplatz und ich sankt jakob
San:   ah do. ha:
Ber:   ((rigole))
San:   ha:
       (4.0)
Ber:   do. (.) san- sankt jakobstrasse? (((chuchotements pendant 9.0sec))
San:   [(hesch es) gfunde?
?:     [°(x)°
Oli:   nai:
Ber:   do muesch do sueche (.) messeplatz.
       (2.0)
Ber:   das isch ja- [(.)&
San:                [(on est ici)
Ber:   &lueg do.
       (2.0)
San:   °ah jo:°
       (1.7)
Ber:   do: was isch es?=markplatz?=münster?=(do hetz ja)
San:   do so (xxx)
```

Ber: ja wo- (x) sankt jakob wo isch das?
(1.0)
Oli: mh(.)
Ber: do (xxx)
(2.0)
(3min)
Oli: sind doch alli (krass)
Ber: ja da hani nüt gseit ((rigole))
Oli: wo:?
Ber: lueg do isch sanktjakobst- [(.)strasse
San: [do:
Oli: da
Ber: o:kay:.
Oli: okay
Ber: oha: (.) °vo do bis do (ahne)° (.)
Ber: mit (auto)
(..)
Oli: me cha mit sächsi [ga vierzig go
Ber: [(stat ds vierzähnter)
(2.0)
Oli: <mit vierzähner?>
Ber: <nünzähner>
Oli: <vierzähner.>=
Ber: =ah:
(1.0)
?: ((raclement de gorge))
Ber: joss vo- marktplatz vierzähner jo
und dene es geit grad wieder
San: (wieviel goht) [dass mr (xxx)]
Oli: [genau: (.)] (mir söti uf em)
marktplatz nummer vierzähner +richtig was? ((se tourne vers BER))+
Ber: mit vierzähner?
Oli: was stot do obe? richtig wa:s?
Ber: richtig e:: .hh pratteln
(.)
Oli: pratteln?=
Ber: =ja
Ber: [((se regarde les ongles))
Oli: [richtig pratteln. und denn richtig wieder sankt jakob. (.)
u dann (xxx)
(1.7)
Oli: JO:?
(1.5)
Oli: okay witer.
Ber: +denn messeplatz ((se penche vers la table à nouveau))+
San: (xx) de messepla:tz. (...) hm?
Oli: mir säg alli.
(1.3)
(4min05)
Ber: j:a.
(..)
Oli: okay ich sag d'sankt jako:bshalle.
San: okay ich sag m::::::°ünster.°
Oli: okay die [(x)
Ber: [messeplatz okay.
San: +aber vo wo starten wir? ((regarde la feuille de consignes))+
Oli: marktplatz.
San: +°wo isch ma:rktplatz?° ((se penche sur la carte))+
+(..) ((Berfin pointe sur la carte))+
San: ah da. okay. (.) denn sag- (wo muess me denn so sage.)
Ber: jo: wo: mit messe kasch am zweier gha aber-
San: nei vo- vom marktplatz wie komm ich zum münschter.
Ber: mit a- mega viel tram gönd dört änne.
San: wie sagt's man uf französisch?
Ber: eh: +olivia? ((regarde olivia))+
Oli: wei::ss ich doch nid

Ber: weiss auch nid. können wir auf dütsch sagen? ((rigole))
Oli: +muss ma- muss man es auf französisch sage? ((se tourne vers Ass))+
Ass: oui. [parce que moi je suis&
Oli: [oh nai::
Ass: &une touriste française qui ne comprend pas (.) l'allemand=
Ber: =oh je mi französisch isch grad mega guet knapp dreier
San: ich kann ke französisch.
Ber: ne=ei:
(0.9)
Ber: (olivia du kasch es guet) (x)
San: also kann ich schnäll ((prend la carte et la met devant elle))
Ber: ich sag's uf dütsch kes problem
Oli: jo sicher. ((se tourne vers la carte))
(5min03)
San: also. vom markplatz (und denn) (.) was- das isch (.)
+rächts ((esquisse la droite avec le bras))+. oder?
[à droite isch rächts oder?
Oli: [jä::
San: ja.
(1.8)
Oli: was isch rächts?
Ber: à droite (oder isch es).
Oli: ah ja.=
San: =hihi
(1.2)
San: gauche.
Ber: (xxx) (auch [scho gmacht).
Oli: [ja okay
(4.2)
Oli: ((rigole))
(1.5)
Oli: ja. (..).hha(=jo do.)
(7.0)
Ber: ich schribs (auf) [denn (luege vo do) (x)
?: [mhm::
(3.9)
San: wie seit me? eh: (.) si. (muess abe uf) freistross. à?
freistross. oder °was°?
Ber: sie isch uf marktplatz [(xxx)-
Oli: [mhm?
Ber: wie freiestrasse (chunt). marktplatz
San: jo aber [bim marktplatz
Ber: [(xx)bis uf marktplatz
(1.6)
San: jo [aber
Ber: [(de muesch grad de) marktplatz gsi °(nei)°?
Oli: wo muess sie ahne. münster. (.) ö: de cha sie d's au laufe.
Ber: ja:=
San: =eh me sag es jo?
(..)
Oli: sie lauft.
(.)
(6min08)
Oli: ah: dört hingen uf
San: nach freistross oder was.
(0.9)
Oli: nei freistross isch- nei das isch die anderi.
(..)
Oli: lug jetzt grad schnäll.
San: jo: (dört: hunte när do).
Oli: ja.
(9.0)
Oli: muesch es- achtung muesch grad dört (x)(.) isch's richtig (xx)=
San: =wart schnäll.=
Oli: =ja.
(..)
San: ah: u denn? was heisst ufe laufe? (.) nei denne

```
187          [muess i ufe:
188   Oli:   [(xxx) eh
189   San:   (xxx)
190   Oli:   eh: ja.(..)
191   Oli:   NAI wart=schnäll [(xxx)&
192   Ber:                   [((tousse))
193   Oli:   &links=
194   Ber:   =was?
195   San:   tourner heisst abbiegen oder?=
196   Oli:   =tourner.(..)
197   Oli:   lug aber sandra [(xxx)
198   San:                  [jo DENN (xxx) uf[wärts
199   Oli:                                   [denn isch's links.
200          denn isch's links
201   San:   rächts.
202   Ber:   räch[ts.
203   Oli:       [wenn sie nimmt- wenn sie do ufe +lauft ((se tourne vers BER))+
204   Ber:   jo vo do?
205   Oli:   jo: [vo do
206   Ber:       [de isch es links.
207   ((bruit de fond))
208   (7min)
209   Oli:   hani ja gseit. (..) muesch immer vo dere
210          site luege wie (die andere.)
211          (0.8)
212   Oli:   haha +ich habe das gelernt. ((en rigolant))+
213          (1.5)
214   Oli:   u denne
215   San:   u denne la- (..) jo. u das heisst wie?(..)
216   Oli:   (das söllsch eifach) tout ah: wie heisst
217          das scho wieder? ((fait le gest d'aller tout droit))
218   San:   (tout droit)
219   Oli:   nai nai tout à: (.) tout à
220          (..)
221   Sa?:   aller à (doi)
222   Ber:   [nai
223   Oli:   [ne::i
224   San:   so öpis doch?
225   Oli:   nähä. tout à und irgend öpis tout à (..)
226          was heisst +gradus? ((s'adresse à ASS))+
227   Ass:   tout droit
228   Oli:   ah ja tout droit genau.
229          (6.0)
230   Ber:   bisch fertig?
231   San:   +°aller tout droit° (11.0)
232          ((parle pour elle et écrit sa réplique))+
233          +okay: ((donne le stylo à Berfin))+
234   Ber:   merci: ((prend la carte et la pose entre elle et Olivia))
235          ah: messeplatz.
236          (2.0)
237   Ber:   marktplatz und messeplatz okay. (..) vom marktplatz mhm.
238          (3.5)
239   (8min16)
240   Oli:   mit was konnt me?
241          (.)
242   Oli:   mit zweier=sächser.
243          (0.8)
244   Oli:   und wo fahre die?
245   Ber:   m:: (xxx)
246   Oli:   sächser fahrt doch (xxx)
247   Ber:   ehm:
248   Oli:   schifflände. vous allez à +schifflände::?
249          ((prononcé à la française))+
250          und de de: sächser (vom) marktplatz
251   Ber:   wart (.) vou:s und wieso schifflände?
252          (.)
```

Oli: dert fahrt de sächser. ah ja es fahrt [ja
Ber: [vo marktplatz muess me de säge
Oli: vous (.) venez avec jo sie ka au laufe
(xxx) mit dem tram.
Ber: jo
Oli: ebe.
Ber: ah bus näh. tram näh und s'flugzüg. ((rigole))
(2.5)
Oli: jo sicher.
Ber: okay mit sächser. aber was isch endstation
vo sächser.
(4.0)
(9min)
Oli: (du hesch denn) im fall ds falsche (gläse) (.) das isch
a messeplatz. lugg. (x)
(..)
Ber: das isch messeplatz oder?
Oli: da isch messeplatz
(1.5)
Ber: ah. (..) (xxx)
Oli: ja (x)
Ber: [(xx) messeplatz
Ass: [°on peut essayer de commencer?°
Oli: he?
Ass: on peut essayer de commencer?
Oli: +ja grad. grad= ((se tourne vers BER))+
Ass: =isch guet?
Ber: na=na=nai
Oli: houa:
(...)
Ber: mit (.) zweier was isch (x[xx)
Oli: [mit sächser
Ber: (xxx)=
Oli: =isch eifacher sächser
Ber: sächser?
Oli: jo? (.) sächser und denne
(..)
Ber: jo uf französisch +jetz ((en rigolant))+
Oli: ((pose sa tete sur la table))
Ber: wart vo-
(...)
Oli: oh=je:
(7.0)
(9min51)
Ass: on va essayer de voir ensemble ça va-
ça va aller. mhm?
(.)
Ass: on va essayer de: de voir ensemble.=
Ber: =mhm
Ass: d'accord. bonjour mesdames
San: [bonjour
Oli: [bonjour
Ber: [bonjour
Ass: .h ehm je suis touriste à bâle c'est la première fois
que je suis à bâle? et puis j'ai là ma carte? (.)
et puis je ne sais absolument pas où je suis. (.)
est-ce que vous pouvez m'aider. je suis quelque
part dans la vieille ville mais je ne sais pas
on- on- nous sommes^où ici.
(1.0)
Oli: marktplatz
Ass: ah c'est la- ah: évidemment oui c'est la marktplatz.
okay. ehm quelqu'un m'a dit que: il faudrait que:
j'aille voir le münster. □+(.)((Sandra regarde sa feuille))+
San: [ah:
Ass: [qui est très très joli. comment est-ce que je fais
pour aller au münster?

(.)
Ass: [de de la marktplatz?]
San: [+vous allez à: ((pointe sur la carte))+] ehm (.) freistrasse.
Ass: d'acco:rd?
San: et tournez à gauche? (2.1) +euh (.)((regarde sa feuille de note))+
et vous allez tout droit (..) à münster.
Ass: alors je prends: la freiestrasse? je- je monte la
freiestrasse? [(.)
San: [mhm
Ass: &et puis je vais à gauche?
(.)
Ass: l- là dans cette petite ruelle?
San: (mmm; jo)
Ass: okay? (..) okay. je trouve. ehm c'est loin à pied?
(1.0)
San: eh: [(..)cinq minutes
Ass: [est-ce que ça me prend longtemps?
Ass: cinq minutes? ah c'est super.
San: [((se redresse))
Ass: [et qu'est-ce qu'il y a euh (.) au münsterplatz. qu'est-ce que c'est.
(..)
Ass: on m'a juste dit que c'est joli mais je n'ai aucune idée
(.) qu'est-ce qu'il y a?
((Sandra et Olivia se tournent vers Berfin))
(11min08))
Oli: ((rigole))
Ber: ufff=
Oli: =ehm
(.)
Ber: (xxx)
Oli: c'est une grande maison:?
Ass: une grande maison?
Oli: u:ne eh:was heisst kirche? (.) une cathédrale?
Ass: une cathédrale. [ah il y une cathédrale?=
Ber: [ja
Oli: [((acquiesce))
Ber: =[oui
Oli: [((acquiesce))
Ass: vous- vous connaissez cette cathédrale?
Ber: [((secoue la tete))(na-ein)
Oli: [eh:
Ass: non?
Oli: ehm un peu.
Ass: un peu? okay. et euhm bon j'aimerais bien boire
quelque chose est-ce qu'on peut prendre un café:=euh
quelque part (.) sur cette münsterplatz?
(1.4)
Ber: ehm=
Sa?: =non=
Ber: [non
Oli: [((rigole))=
San: =[+°°(non)°°((en secouant la tete))+
Ass: [on peut pas prendre? y a- y a rien? où est-ce qu'on peut
aller pour prendre un café.
(..)
Ass: e- entre: la marktplatz et la münsterplatz y a un
endroit où en peut aller boire quelque chose?
(.)
Oli: +(it[u) ((en riant))+
San: [(isitu)
Ass: oui?
San: oui.
Ass: d'accord. okay et euhm de cette münsterplatz?
j'aimerais bien aller à la: à la messeplatz.
on m'a dit que c'est JOli c'est GRand: c'est
intéressant:? mais je connais pas donc comment

386 est-ce que je fais pour aller à la messeplatz.
387 Ber: euh (.) hmh
388 Ass: alors je suis ici à la münsterplatz?
389 (.)
390 Ass: et puis on m'a dit que la messeplatz [elle est là.
391 Ber: [(xx)(messeplatz) (xx)
392 Ass: comment je fais. (.) je peux aller à pied?
393 (0.8)
394 **(12min11)**
395 Ber: non.
396 Ass: je ne peux pas marcher.
397 Ber: marcher non.
398 (1.0)
399 Ber: [(nei)
400 Oli: [((rigole))
401 Ber: jo. (.) ich weiss nöd [(xxx)
402 Oli: [(xxx)
403 Ber: das isch schiff (...) da mit dem schiff (fahre)
404 Ass: ah il y a un bateau? [un bateau? alors euhm.
405 Oli: [oui mhm.
406 (.)
407 Ass: donc la mais la münster il me semble que c'est
408 en-haut et le rhin c'est en-bas? comment: comment
409 je peux faire.
410 Ber: °was heisst (xx)°
411 Oli: eh: ((rigole))
412 Ass: est-ce qu'il y a- est-ce qu'il y a quelque chose
413 pour descendre?
414 Ber: [>(ich weiss nid)<
415 Oli: [eh: oui.
416 Ass: on peut descendre?
417 (...)
418 Ass: [au- au rhin?
419 Oli: [(cha me abe cho.)
420 Ber: i weiss nid?
421 Oli: ((rigole))
422 Ber: (x)
423 Ass: alors je- je descends? et puis euhm (.) comment ça
424 se fait- avec ce bateau.
425 (..)
426 Ass: ehm:: est-ce que: est-ce qu'il faut attendre
427 longtemps? est-ce qu'il y a un bateau une fois
428 par heure ou- comment [c'est?
429 Oli: [non (.) ehm (0.9) eh (.)
430 tous les cinq minutes [((rigole))
431 Ass: [ah toutes les cinq minutes?
432 c'est génial- mais c'est certainement cher non.
433 **(13min05)**
434 Oli: non. [((secoue la tete))
435 Ass: [non? [pourquoi.
436 Oli: [non.
437 (.)
438 Ass: c'est pas cher?
439 Oli: non c'est un petit (.) ba- eh: bateau. ((rigole))
440 Ass: ah okay. .h alors donc je prends la: le bateau.
441 je traverse le rhin et ensuite. comment est-ce que
442 je fais.
443 (1.8)
444 Ber: m::
445 (0.7)
446 Ass: est-ce que j:e vais à pied est-ce que je prends
447 un bu:s? un tra:m?
448 (1.2)
449 Ber: euhm (..) c'est (marcher)?
450 Ass: je marche à [pied?
451 Ber: [oui
452 Oli: oha:

Ber: doch (.) do abe (x)
Ass: alors j:e descends du bateau et?
?: je écris [(x)=
?: [(xxx)
(2.0)
Ber: (de riehenvors-)
?: wo düre
Ber: (de riehenvorstrasse.)
Ass: okay? (.) la <riehen- vorstrasse>? elle est où?
(1.1)
Ber: [c'est-
Oli: [(sie muess-)
(..)
Ber: do.
(0.9)
Ass: .h (..) ah: la riehenvorstrasse. okay? donc co-=
Ber: =(xxx) (..) m: bus (1.3) aut- nä- autobus?
(14min08)
Ass: je prends le bus?
(.)
Ass: [je dois prendre le bus?
Ber: [oui.
Ass: qu- quel bus?
(1.7)
Oli: °wie heisst er?°
Ber: was- nei: nid bus zum santk jak- nähä=
Ass: =tram? bus?=
Ber: =le tram
Ass: le tram? [je prends le tram?
Ber: [le tram.
Ass: okay?
Ber: +numéro do- deux?=
Ass: =deux? dans quelle direction?
parce que les trams (.) ils vont: dans les deux
directions. donc quel tram. quel deux.
Ber: euh:=
Ass: =quelle direction.
(1.9)
Oli: °(xxx)°
(5.0)
Ber: ah °richtig°
Ass: en direction?
Ber: sankt-
?: jo do:
?: °endstation°
?: ah jo+(7.4) ((les filles chuchotent))+
Ass: ah c'est riehen. c'est possible que le numéro deux
c'est riehen?
Ber: oui
Ass: ri- rieche? riehen? (.) [okay&
Ber: [oui
Ass: &alors donc je prends le numéro deux?
(...)
Ass: et puis? dans le- je suis dans le tram?
(...)
(15min04)
Ber: denn isch es- jo z- (..) zwei (.) stazion? nei- deux stazions
Ass: deux stations?
Ber: oui(...)
Ass: okay. est-ce que: est-ce que (.) parfois dans
le tram on oublie de compter comment je fais
si: je veux pas compter?
est-ce qu'il y a une possibilité? [(..)&
Oli: [messe-
Ass: &[de savoir?
Oli: [messeplatz

Ass: oui? mais comment- comment est-ce que je sais que je suis à la
messeplatz. vous [avez (x) stations-]
Oli: [il DIT?] il dit (.) messeplatz? >et vous-<
Ass: AH: c'est quelqu'un qui le dit.
Oli: oui=
Ass: =ah ils- ils annoncent les stations.
Oli: oui
Ass: okay. alors donc je descends à la messeplatz?
et qu'est-ce qu'il y a à la messeplatz °en fait°.
(.)
Ass: ça me semble bien compliqué? pour y aller?
mais est-ce- qu'il y a quelque chose de: d'intéressant.
à voir à la messeplatz.
(.)
Ass: °selon vous°.
(..)
Oli: +eh: ((se tourne vers Sandra))+
San: non:
Oli: mhhh (.) il est: grand: maison avec (2.2) e:hm
(1.3) eh (1.8) +(xxx) ((en suisse-allemand))+
(0.9)
(16min05)
Ass: est-ce qu'il y a quelque chose à voir?
Ber: le musée des: schu(xxx) w- wie seit me das?
(xxx) schuhe putze(/austellung)
Oli: ja?
Ass: y a un musée? (..) ah: des expositions?
Ber: oui
Ass: et- [ah-
Ber: [oui? ((acquiesce))
Oli: [((rigole))
Ass: expositions? et: qu'est-ce qu'il y a. y a des
voitu:res euh ou: qu'est-ce qu'il y a dans ces
expositions.
Ber: +(1.7) + oh je. i weiss nid i chas nid.
(2.0)
Ass: okay. okay. ehm et de la messeplatz pour aller
à sankt jakob je fais comment.
((discussion entre Ber et Oli pendant 24.0, incompréhensible))
(17min03)
Oli: [(xxx)
Ass: [est-ce que je vais à pied?
Oli: non
Ass: comment est-ce que j'y vais.
à la messe [euh à à:&
Oli: [mm:
Ass: &sankt jakob je- si je ne peux pas marcher.
Oli: (xxx)
Ber: doch (xxx) wenn si zruck got (xxx)
Oli: vous allez aller (.) mit welem tram also. mit einer.
Ber: nei
Ass: [°vous pouvez inventer [quelque chose°
Ber: [ja einer
Oli: avec le (.) le tram numéro un?
Ass: d'accord [de la&
Oli: [à:
Ass: messe- [platz]
Oli: [oui] (.) à: wie heisst-? schifflände oder?
[+schifflände? ((prononcé à la française))+
Ber: [jo:
Oli: nei
Ber: (xxx) si ka nid sie söll zersch vieredrissger
näh (1.2) (xxx)
(1.4)
Oli: (xxx) was das stimmt jo gar nid.
(1.2)
Ber: oh je.

Ass: alors je prends le tram numéro un qui va à la schifflände. et puis?
Oli: oui (.) [eh:
Ass: [à la schifflände?
(1.4)
Oli: was fahrt dört?
Ber: einer
Oli: einer. jOO: (..) einer.
Ber: jo
(17min59)
Oli: (denn chamer mit dem santk jakob [(x)
Ber: [jo (.) d- das dann wird sie einer (vierzähner)=
Oli: =ah jo. vous: nei- de muess sie nid am schifflände usstiege
Ber: [(ja; mhm)
San: [(sie cha jo no mit dem bus goh:)
Oli: ah jo(.)jo nai: isch doch egal. also- vous allez avec (.) le: tram numéro un?=
Ass: =mhm?
Oli: à::: (.) schifflände.
Ass: à la schifflände okay?
Oli: et: vous: (.) descendez? à (.) sankt jakob.
Ass: d'accord c'est aussi annoncé.
Oli: oui
Ass: et qu'est-ce qu'il y a à voir à sankt jakob. (.)
Ass: est-ce que c'[est
Oli: [il y a: (.) des (grand boutiques)?
Ass: il y a des boutiques? [ah on peut faire des courses?
San: [(y a:) un: stadium?=
Ber: =[jo
Ass: [u- u- un stadion?
Ber: fussball- nei.
Oli: football=
Ber: =football stadium.
Ass: ah un st- un stade de foot?
San: mhm=
Oli: =[mhm
Ber: [oui
Ass: ah: okay. okay d'accord. donc merci beaucoup? encore un bon après-midi aurevoir.
Ber: [aurevoir
Oli: [aurevoir
San: [aurevoir
(18min49)
@End

Tschu-TG3-210606-gr5

```
@Begin
@Languages: Français langue étrangère, suisse allemand, allemand, anglais
@Participants: SIM Simon, DEM Demetrios, ASS assistante)
@Transcriber: Alfonso
@Révisions: révision 1, FST, november 2008
@Files:tschu-210606-L2-groupe5-d.mov, tschu-210606-TG3-L2.wav
@Comments: préparation et dialogue en groupe (itinéraires); qualité audio faible puisque SIM
et DEM se mettent à chuchoter pour la préparation. Passage en couleur différente sont
difficilement compréhensibles.
@Time: 10min
```

```
SIM   OH: SCHÖ KAMERA, ((vidéo 00'00=00'24''sur l'audio tschu-210606-TG3-L2.wav))
      (.)
SIM?  (ouais) bitte lächeln
      (..)
DEM   also wir sind hie[r bei] der (wm) conf- °conférence°° wir&
???                   [(xxx)]
DEM   &[haben (x)]
SIM    [test=test- test] ((en riant))
      (..)
DEM   eins=zwei=drei ((en riant,imitant accent français))
      (...)
DEM   (ich kum bei telebas/e/l) ((en riant, imitant un accent français))
      (...)
ASS   ok↑ay (.) also ich erklär kurz ehm (..) was wir machen werden?
      (1.0) ((ASS manipule caméra))
ASS   >und zwar<
      (1.0)
ASS   (habt ihr diese angaben?) um das (gleich auch) vorzubereiten,
      (1.0)
ASS   ich bin eine touristin in basel
      (..)
      mit mei- mit meiner karte auf dem marktplatz und bin verlorn=hab
      keine ahnung wo ich bin, [.h=
DEM:                           [>ja<=
ASS:  =und möchte vom marktplatz zum münster, (.) und von da zum
      messeplatz, und vom messeplatz zum sankt jakob. .h=und ihr erklärt
      mir wie ich dahin komme, (..) zu fuss, oder mit dem tram,=mit dem
      bus (.) wo ich umsteigen muss, einfach was ich- und was es zu
      sehen gibt.=aso< ((00'47''))
      (..) ((ASS pointe sur la carte; EL orientés vers la carte))
      ich denke °>ihr (kennt euch besser aus)<°=der mark- (.) tplatz ist hier,
      (..)
ASS   das münster ist hier,
      (..)
ASS   der messeplatz ist hier,=und °sankt jakob ist irgendwie hier.
DEM   ja=
ASS   =dass ihr einfach- (und) evidamment en français donc vous
      l'expliquez après (.) à moi (.) je suis (une) touriste française
      vous:=vous m'expliquez en français (.) ok[ay?&
DEM                                            [ja
ASS   &und ihr habt so fünf minuten um euch zu überlegen wie ihr das
      machen wollt,
      (..)
ASS   >et puis on va essayer de jouer ça.< ((s'en va))
SIM   °°(xxxx(h))°°
DEM   °°(wa(h)(h))°°
      (...)
DEM?  °°(was- was xx)°°
SIM?  °°(xxxx)°°
DEM   °(x) marktplatz zum münster°
      (..)
DEM   °<münster ([x)>°
SIM             °([m-mir stiged in e taxi i)°
      ((les deux rient))
SIM   °isch(h) gue(h)t?°
```

(...)
DEM [°vous prenez (u(h)n taxi (x)) (.) (zum) münscht(h)er°
SIM [((rit doucement))
DEM °(xxx zum) (.) (messepla[tz)°
SIM °[(xx) heli(h)kopt(h)er°
((*petits rires*))
(1.5)
SIM vous| allez dans le freiestrasse,
(..)
SIM °eh bis zur münster weiss nid was°
DEM °<münster (.) berg °°ga- (sse°°°)> ((en lisant sur la carte))
(..)
(SIM °°°ga-°°°)
(..)
DEM °ich ha kei ahnig (.) (was)°
SIM °>was- was< münschter- mü- [messeplatz]°
DEM °[messeplatz]=messe[(xxx)°°&
SIM [>wo isch
münschtergasse<
DEM &°messe- messe (x)° do=
SIM =do neim- münschter °vous parlez° dans (l-) >weiss nid was< (.)
brugg,
(..)
SIM et vous(h) (xn/e/x(h)) t(h)axi(h)
(2.0) ((*pouffés de rires supprimés*))
DEM °°münstergasse°°
(...) ((pouffés de rire))
SIM? °jo:° ((creaky voice))
SIM ((rires))
DEM °woah: wa willsch (do) sage°
DEM? °(xxxbischxxfangsch do axxx)°
(...)
DEM? °(xdenn nocher bischxxxxx)°
SIM? [((rires))
DEM? [°(xxx)°
DEM °es isch huere schwe(h)r=(xxxxdo)°
SIM? (xxxxxxxxx)
DEM? (xxxxxxxxxx)
SIM (xxxxxxxxxx chunnsch druss)
((rires))
SIM (xxxxxxx)
DEM (xxxxxxxxxxxxxxxxxxx)
(5)
DEM (xxxxxx)
(3)
DEM (xxxxxxx bis nach binnige) *((audio: 3’21’’))*
SIM? °du machsch (xx) freiistross und ich nimm die scheiss stross°
DEM? °(ah) okay°
SIM °(xxxx)°
(12.0) ((*chacun pour soi; murmures/échanges quasiment imperceptibles*))
((audio: 03’43’’))
SIM °(na- eifach do) (.) lueg do (.) (xdie rittergass do abexxx) wie
heisst das ding mit em schuelhu:s°
(..)
DEM (xxxxxxx)
SIM (xxxxx)
DEM (xxxx)
SIM? (ehm und machsch xxxxxxx stross und denn bisch do)
(1.5)
SIM (xxx) jetzt eifach alles (xxx) *((audio: 04’00’’))*
DEM zum mässeturm
SIM du machsch (ja do de) weisehaus bis do ahne weisehaus <denn do uff
dufour- dufourstross> (doxxdufourstross) et (xx) tout droite,
DEM (xxxxdo)
SIM >(xxxxxxxxxxxx) stadion<
DEM do ischs stadion

(5.0) ((murmures))
DEM do isch (xr neux) stadion, (.) do.
(..)
SIM °(xisch nid doxxxx)
(..)
SIM bis do ahne (xsch-) schrieb eifach immer (dr wägxx)
DEM °(xxx machsch öppis xxx den z(h)rugg(h)(h))°
((petits rires))
SIM: °(xxmachsch in dr freiestross denn do xxxxxxxxrittergass ehm denn links à droite eh nei gauche (xxxxxxx) wettsteinerstross eh- denn ah links ehm denn xxxstross denn riechestross und das [(numno;müend mer no) uff französisch
DEM [(xxxx
DEM ich weiss scho
ASS: alors [on va voir? *((vidéo: 04'37''))*
SIM [(xxxx)
DEM (xxxstross)
(4.0)
ASS: bonjour messieurs
(..)
DEM: [bonjour
SIM: [bonjour
ASS: ehm je=je suis la première foi à bâle, (..) et: je me suis un peu perdue j'ai là mon plan,
(..)
ASS mais je ne sais: +je ne sais
dim +*hochment de tête*
ASS absolument pas où je suis.
(..)
ASS: ehm c'est=c'est quoi ici. (.) on est où. *((vidéo: 4'54'': audio 5'18))*
(..)
ASS: vous pouvez me=me di[re? où je suis?
SIM: [eh
SIM: eh- (..) vous:: êtes sur=>s- aso irgendöppis< (.) vous ê[:- a-]=
DEM: [ici]=
SIM?: =>nei ici<
(.)
DEM?: c'est i[ci?
SIM?: [sur le marktplatz
ASS: AH::? je [suis à la marktplatz
SIM: [(sur la place;platz) du march[é
DEM: [oui
ASS: la place du marché (.) oh::? ok d'accord alors c'est- c'est le cen?tre de la ville
DEM?: eh [ye-
SIM?: [eh oui=oui
ASS: oui .h ok=comment? est-ce que je fais pour aller: à la münsterplatz=on m'a dit que c'est très joli
SIM: eh: vous marchez dans l/e/:: f:reie:strasse,
ASS: c'est- c'est laquelle?
DEM?: eh:
SIM: de: i[ci
DEM: [là *((audio: 05'45''))*
ASS: ah=
SIM?: =°là°=
ASS: d'a- donc la grand[e hmh?]
SIM: [ehm] dans le (.) eh (.) eh °(h)(h)°
DEM: dans l/E/ (.) <mün[ster>
SIM: [troisième=[troisième eh (..) rue,
DEM [°(x)°
ASS: oui[:?
DEM?: [°rue°
SIM: elle s'appelle eh münster >irg[endöppis<
DEM: [<münster (.) fer> (.) münsterfer(g)=
ASS: =münsterberg? ah::? [münsterberg oké]?

DEM: [münsterberg ja]
SIM: äh (.) vous (parlez:) (.) eh (..) tout droite?
(.)
ASS: je=je tourne à droite *((audio: 06’07’’))*
SIM?: [oui
DEM: [(uäh)
SIM (ehn:;à:) gauche
DEM: (à ah eh ehm) you (ouais) (a- and öh) vous (xx)
münster is (.) /ɛ/ grand (.) very grand (x) ((*rires*))
ASS: ok (alors je la) à la troisième rue je tourne à:: (.) >à droite?
ou à gauche?<=
SIM: =à gauche
ASS: puis <je=je monte cette münsterberg,> (.) .h et puis il y a le
grand (.) le grand münster
DEM: (mh) °oui=oui°
ASS: est-ce que- >est-ce qu'il y quelque ch-< qu'est-ce qu'il y a à
voire *((audio: 06’34’’))*
(..)
SIM: eh[m le cathédrale]
ASS: [>°(à) cette münsterplatz.°<]
ASS: ah [il y a une cathédral?]
DEM: [cathédrale]
SIM: oui=[oui
DEM: [°oui°
ASS: oké? .h et est-ce qu'on peut aussi (..) b-oire un café: (.) ou
quelque chose là?
SIM: eh:: [no
DEM: [°no°
ASS: >est-ce qu’il y a-< no i[l y a rien
DEM [une glac/e/
ASS: une glace? (.) on peut manger des glaces?
(.)
ASS [ah c'est super (.) .h oké (.) et ehm (..) on ma dit&
DEM [oui
ASS &de:=de la münster (.) ehm on peut aller aussi à la=à la
messeplatz. >°en faite°< on m'a di:t (..) c'est très intéressant
de voir la messeplatz, [.h mais je ne sais pas comment je fais
DEM: [eh:: ((amorce un pointage qu’il retire))
DEM: vous prenez la fähre?
ASS: .h ok le- le bateau? (.) oui?=
DEM: =(le) bateau (..) ehm: bis rheinweg,&=
ASS: =.h=
DEM: &[(xx)
ASS: [comment je fais parce que la münsterplatz (.) >il me semble<
que c'est en haut
DEM: oui
ASS et le rhin c'est en bas (.) comment? je [fais? pour arriver à la
DEM: [eh::
ASS: fäh[re
SIM: [°stäge°
(..)
SIM: steps(h)
DEM: °st(h)eps(h) (h)°
(..)
DEM: il a une
+(2.0)
dem .....+geste iconique
DEM: >°°irgend so öppis°°<=
ASS: et=et a- [pour descendre
DEM: [eh:
DEM: (un) descendre la [tre(ppe),
SIM: [dans l/E/ rh- rhein
DEM: (rhein)
ASS: ah il y a de- des escal[iers
DEM: [(rhein)
SIM: oui=oui

DEM: >oui< (.) and (.) vous: prenez la fähr(e)
ASS: mhm?
DEM l/E/ (boot;boat)=
ASS: =le bateau?
DEM: (le b;v)ateau und v/y/- vous (...) à la rheinweg, *((audio: 07'37''))*
SIM: ((*petit rire*))
ASS: je descends, [°mhm°
DEM: [descend (..) et:: vous:: prenez (.) la: vierzähner
SIM?: (le [quator)
ASS: [où ça [où ça?
DEM: [quator le tr(ain;am),
(...)
ASS: [ou
DEM: [(vous) <(ou:) (ou::) münster(einstandx)>=
SIM: =was?
DEM: mü(h)(h) w(h)wettsteinbrücke
ASS: .h AH? je vais- oké? (.) [d'accord? *((audio: 07'56''))*
DEM?: [°(x)°
DEM?: et vous: (fahre-) (..) vous descend là à la messeplat[z
ASS: [oké alors je vais avec le tram (.) quatorze à la messeplatz.=
comment est-ce que je sais quand je suis à la messeplatz comment
est-ce que je sais? (..) que c'est la messeplatz et que je dois
descendre.
(..)
ASS: (s-) est-ce que je dois compter les stations?
(...)
ASS: (ou-) qu'est-ce que je fais. pour savoir (..) quand je descends
du tram.
(1.0)
ASS: [vous avez- vous avez compris?
EL [((*petits rires*))
(...)
ASS: vous avez compris?
SIM: (hm non(h))
ASS: alors (.) je suis dans le tram?
(..)
ASS: et je-je dois descendre sortir du tram à la messeplatz.
(..)
DEM?: °ja°
ASS: comment- quan- comment je- comment est-ce que je sais? (..) quand
je suis à la messeplatz
(1.0)
ASS: h c'est- (..) >parce que je suis dans le tram=je peut aller
jusqu'à la fin?<
DEM: messeplatz, (.) eh: le:: (.) +fahrer?
dem *+geste iconic*
ASS: oui,
DEM: +ehm tramf(h)ahrer(h) ((*rires*))
dem *+commente/corrige son geste*
ASS: oui
DEM: et eh:
(..)
ASS: le conducteur
DEM: [(le)conducteur
SIM: [il s[/ɛ/ >(messeplatz)<]
DEM: [(il s/ɛ/:)] messeplatz, au- au:
(..)
DEM: german? (.) au dütsch et au français.
(..)
DEM: au allemand et au dü- au fran[çais
ASS: [ah- i- il dit qu'on [est à la&
SIM: [oui
ASS: &messep[latz
DEM: [oui
ASS: >ah il y a quelque ch- quelqu'un qui=oké=alors je descends à la
Messeplatz,=est-ce que il y a quelque chose à voir? à la
messeplatz<

(..)
ASS: est-ce qu-=qu'est-ce qu'il y a (.) [à la
DEM: [eh:
ASS: &messeplatz
DEM: le:: art basel?
(..)
ASS: [(°aha?°)
DEM: [il a:: i:l eh- eh: (.) <ausstellung?>(h) ((petit rire, regard vers SIM))
SIM: ((petit rire, probablement dû à la prononciation/au rire de DEM))
ASS: une exposition
DEM: une exposit[ion de le:
ASS: [hmh?
(...)
DEM: °>verschiedene sache<°
(..)
DEM: d(h)e le(h) künstwerk/e/:,=le:
(..)
ASS: ok[é:?
DEM: [et de la: eh:
(...)
ASS: oké. (.) je vais voir. (.) mhm? et puis pour aller au:: sankt jakob?
(1.5)
(bon) je vais trouver=mais (..) est-ce que vous pouvez m'expliquer? ce que c'est que le sankt jakob.
(...)
ASS: je trouve le tram. (.) >vous pouv[ez-<=vous devez pas l'expliquer
DEM?: [(eh)
ASS: m[aintenant
DEM: [le tram, (.) quato?rze
ASS: ok- d'accord,
DEM: (que: s- que la:,)
(3.0)
DEM: (eh) (h) (h) ((petit rire, creaky voice))
DEM: stad[ium,
SIM: [((petit rire)) *((audio: 09'54''))*
DEM: (sxque la) stadium,
ASS: mhm?
DEM: and: (.) eh: dört usstiege °<le (.) rentrer à la tram>>°°
ASS: je descend [du tram
DEM: [descend(re le;du) tram (.) et: vous- vous marchez,
(..)
DEM: (xque) sankt jakob.°shalle.°
ASS: d'accord (.) et qu'est-ce qu'on peut faire là? (.) à la sankt Jakobshalle=qu'est-ce qu'on peut faire.
DEM: je ne sais pas
ASS: ah vous savez pas
DEM: °non°
ASS: oké? (.) d'accord.=merci beaucoup c'est terminé
((ASS, DEM, SIM se lèvent et quittent le champ de la caméra))
@End

Tschu-TG3-210606-gr6

```
@Begin
@Languages: Français langue étrangère, suisse allemand, allemand, anglais
@Participants: (de gauche à droite sur la vidéo) OLI Olivia, RAU Raul et AUR Aurélien, DEM
Demetrios du groupe précédent/5, ASS assistante et SER Serife
@Transcriber: Alfonso
@Reviser1: EB,07-03-08
@Reviser2: FST, 11 2008
@Filename:tschu-210606-TG3-L2-groupe6-d-sync.mov
@Comments: ((transcription à partir de la version synchronisée (leger décalage) vidéo-droite
et audio, les repères temporels dans la transcription renvoient à ce fichier, les pauses ne
sont pas (re)chronométrées dans cette deuxième révision, para- (notamment rires) et non-verbal
(notamment regards, gestes) ne sont pas transcrits ni représentés de façon systématique ))
Travail en groupe (TG3: préparation d'un itinéraire puis jeu de rôle avec ASS qui joue une
touriste perdue à Bâle et qui demande son chemin aux élèves.
@Time: 09’51’’
```

((le groupe d'élèves, groupe5, entre dans la petite salle adjacente à la salle de classe et s'installe))

?: (xxx)

?: was?

?: die nächste fünf minute

?: (schiessi)(xx)

(5.6)

ASS: ihr dürft euch hinsetzen

(1.2)

OLI: ah oui *((vidéo synchronisée commence ici – les repères temporels renvoient à ce fichier))*

(..)

OLI: eh:m ich versteh nix

DEM?: (eh wenn's au)

(1.0)

ASS: okay

(..)

also-

(..)

[(ihr x euch) hinsetzen (dort)? ich erklär’s kurz&

OLI?: [NAI

ASS: &auf deutsch?

(..)

ehm

(..)

ihr habt zeit euch vorzubereiten? (um nachher) noch zu bes[prechen

OLI: [(waow)

ASS: &wie ihr es machen wollt,=ich bin eine touristin? in basel mit meiner karte (.) und ich weiss nicht wo ich bin.=ich bin ein bisschen verloren.

(..)

u:nd wir sind auf dem marktplatz und ich habe keine ahnung und ich möchte dann vom marktplatz (.) zum münsterplatz und von dort zum messeplatz und zum sankt jakob.=.h und ihr [erklärt mir einfach-&

OLI: [mhm

ASS: &wie ich an die einzelnen orte komme ob es weit ist ob ich zu fuss gehen muss (.).h ob mit dem tram, (.) was es zu sehen gibt einfach überlegt euch dass jeder, (.) >ein bisschen was erklären kann?=ihr könnt das zusammen machen=ihr könnte euch auch helfen.=.hh

[(x)-

OLI: [also jeder muss eins aussuchen und dort von diesem platz zu diesem plat[z

ASS: [genau. aber die anderen können helfen=ich mein- wenn- wenn euch jemand auf der strasse fragt dann (.) helft ihr euch auch=.h und natürlich auf französisch. .h und damit ihr euch besser zurecht findet=also (.) das-

(°ist°) die karte=hier haben wir den marktplatz?=

OLI: =°°mhm°°=

ASS: =und hier starten wir?=

OLI: =ka me au mit tram sa?g[e °(aso)°

ASS: [ja? klar? (.) wie- wie ist für euch am besten ist zu
fuss mit der tram mit dem bus, .h ehm (..) der münsterplatz? is hier, *((vidéo sync: 01'04''))*
(1.3)
messeplatz ist hier,
RAU: (xx[x)
ASS: [und sankt jakob ist hier. .h °(al)s::o° es ist nicht so wichtig ob ihr jetzt genau wisst welches tram ihr könnt auch einfach eine zahl erfinden wenn ihr's grad nicht findet.=aber einfach dass ihr
m[ir probiert-]
RAU: [hundertz]wei
ASS: =j(h)a(h) dass ihr mir probiert zu erklär[en eh:m wo muss man
OLI: [°(x)(h)° ((*réaction au tour de RAU ,hundertzwei'*))
ASS: aussteigen (.) bei welche station oder wie lange dauert es °un- einfach solche sachen.° (.) und was es zu sehen gibt (dort-) weil ich kenne mich überhaupt nicht aus.
(1.2)
ASS: und jetzt habt ihr einfach (.) so fünf minuten? (.) könnt ihr das zusammen besprechen,
(..)
ASS: [°(und dann sehen wir)°
OLI: [wär nimmt was?
(..)
OLI: wär nimmt was ((ASS *ajuste caméra droite*))
AUR: ich nimm's erschte
(0.9)
OLI: ehm: (.) münster °zum:°
RAU: er nimmt marktplatz bis münschter.
OLI: nimm ich äh: mä-ss:eplatz (.) jo nimm ich
(..)
RAU: °dritte°
OLI: ja °es dritte°°
RAU: (°°ok;guet°°)
AUR: [>und du]'s zweite aso mache mer
OLI: [aso]
AUR: das (.) [(h)(x;ding)(h)
OLI: [sie nehmen °vous prenez,° ehm
AUR: jo wart=wart=wa[rt
OLI: [was heisst tram?=train:? ((*vers AUR*))
(..)
OLI: la train-=le train? (°le- non:°)=
AUR: =le t(h)ra(in;m)=°°le t(h)ra(in-;m-)(h)(h)°°
RAU: [°jo tra(m)°
OLI: [WAS HEISST TRAM ((*à* ASS)) *((vidéo sync: 1'57''))*
ASS: °le tram°
AUR?: °tr[am°
ASS: [LE TRA[M
OLI: [LE TRAM?
ASS: mhm?
(..)
OLI: .h ehm was heisst >vierzäh< ((*s'adresse à RAU*))
(1.0)
RAU: quator(ze)
Oli: quator
(2.3)
OLI: <°°vous (.) prenez (°°°le tram°°°)> pren[ez (..) le tram]°°&
RAU: [EH:::::::::: :::]::
OLI: °quator(ze)°,
RAU?: >(OCHA MA[NN)<
OLI: [°jusqu['à,°&
RAU: [OH HALT=>(i)ch muess vo do obe bis do unt[e<
OLI: [°sankt jak[ob,°
RAU: [aso
(2.0)
OLI: >was heisst sie< fahren ((*vers RAU*))
(..)

OLI: sie aller °(à voit-) (.) (à voiture)°° °(x)°
+(...)
oli: *+articule silencieusement, tournant de façon visible et lentement des syllabes dans sa bouche*
RAU: >(mh) was hesch gfrogt < ((*se redressant, vers OLI*))
Oli: +sie fahren
oli *+tappant 3 fois ♪ avec index sur feuille d'instruction*
(..)
OLI: (>etz simmer do;döt< und I weiss nid (.) wie;wo lang)
RAU: eh:: vous::
OLI: vous
+(..)
rau *+se tourne vers AUR*
OLI: >was heisst fahren?< fh vous voiture?=nei
AUR?: +(ah: xaxsxidwüsse)
rau *+geste vers le texte qu'AUR rédige*
(1.1)
RAU: >ah jo ich han öppis zum schribe vergässse.(=eih) TZ ((*se lève*))
OLI: °(oh;okay ich au)° ((*se lève*)) ich han no ne schtift [für (dich)
ASS: [(vous avez besoin d'un;il vous faut un) stylo?
((*RAU, OLI, ASS sont hors du champ visuel*))
(..)
ASS: j'ai- [(xxxxx)
AUR: [JHEI sie [het
ASS: [(j'ai des stylos) *((vidéo sync: 02'47''))*
(9.0) ((OLI et RAU reviennent dans le champs visuel; ASS passe encore un stylo a OLI, les élèvent s'asseoient))
OLI: WO ((en train de s'asseoir – interjection probablement par rapport au stylo qui est très lourd pour une bille)) *((vidéo sync: 02'56''))*
+(35.0)
tous *+écrivent, chacun pour soi, en silence, de façon assez fluide pendant 29'',puis RAUL s'arrête,se met en arrière sur sa chaise, puis se repenche pour écrire))*
AUR: °fertig° ((*pose stylo*)) *((vidéo sync: 03'31))*
OLI: +was heisst fahren?
aur *+se frappe dans la main*
OLI: fahren ((*s'adresse à AUR*))
AUR: rouler=
OLI: =wa[s
AUR: [mit em tram rouler
OLI: °aha.° ° °rouler+ (xxx)°°° ((*se remet à écrire*))
aur *+prend micro et donne un coup de coude à RAU*
RAU: +w-as heiss[t (x)
rau *+se tourne vers AUR*
AUR: [(xxx[xxxx) ((*chantonne dans le micro*))
OLI: [(xwiexhet me vom mässeplatz bis [(°x°)
RAU: +[>jo
rau *+jette son stylo sur table*
(xxxxxxx[xxxxxxxxx)<
AUR: [nä sag doch eifach wie viel station<u>e</u> me fah:rt °(man du chasch ja nid sa[ge)
OLI: [>ich weiss doch [nid<
AUR: [vo WO vo wo [bis wo
OLI: [(ich) säg eifach zwanzi- eh: [zwanzig
AUR: [(vo) messeplatz bis sankt jakob
OLI: schrib eifach vingt minutes (.) °vingt° ((*écrit*))
(..)
AUR: (ving<u>t</u>e)+
aur *+jette son stylo sur bureau*
(..)
OLI: °(eh vingt minutes)° *((vidéo sync: 03'57''))*
+(8.0) ((*AUR fait des bruits dans le micro, RAU travail sur ses notes, OLI regarde ses notes, puis AUR se tourne vers RAU, qui efface vigureusement qc sur ces notes, et rit légèrement*))+

RAU: (°x[x°)
OLI: [>was kann ich no schribe lueg<
+(1.2)
oli +*place ses notes devant AUR qui se penche pour les regarder*
OLI: °vous prenez le tram jusqu'à sankt jakob (vous roulez vingt) minutes,
((*lisant ses notes*)) *((vidéo sync: 4’12’’))*
+(3.0)
AUR: <(v- v/~/ w(h)ie du(h)) w(h)ie du z(h)wanzig schri(h)bsch> ((*riant*))
OLI: ((*rit*))
(2.0)
AUR: schrib eifach zwanzig eso ((*i.e. en chiffres*))
(3.2) ((AUR mime un éclat de rire))
OLI: °min/yt/°
(...)
OLI: (das)
AUR: minutes isch no mit es
OLI: j[o han ich gmacht
AUR: [ja genau
(..)
AUR: (weiss nid)=
RAU: =jo was söll ich sage no=
OLI: =(zwei) minute (no)
AUR: SAGSCH wievi:l statione.=wart wo isch- vo wo mässeplatz bis münstr=
OLI: =mässeplatz °ah jo° NEI [mässeplatz b]is jakob.
RAU: [>(ich mues-) ich muess<]
RAU: und ich muesch vom münstr bis mä[(sse;r)[platz
AUR: [mässe- >(v-;aber) wo isch
mässeplatz.<
+(..)
rau +*compte sur ses doigts*
AUR: ah do.
RAU: (fünf nai) vier (.) ich muess vier
OLI: +<°münster,°>
oli +*commence à compter sur ses doigts*
(..)
RAU: denne kunnt
OLI: mi- >(mit scha-)< +eins, (.) zwei, *((vidéo sync: 4’50’’))*
oli +*commmence à compter sur ses doigts*
(2.0)
OLI: drei, vier,
(..)
OLI: °vier,° fünf, (.) >sechs siebe< (.) <acht> (.) °nün°
(.)
AUR: nün.=
OLI: =öppe fufzäh=nä- öppe fufzäh statione
AUR: FUFZÄH bisch du do[(of)]
OLI: [jo] sicher=
AUR: =vom mässeplatz
OLI: jo: vom mässeplatz mit vierzähner
+(...)
oli +*geste*
OLI: bis sankt jakob sind- scho zirka fufzäh
AUR: jo (das) stimmt zirka fufzäh (°d- s-°) st-stat[ione
RAU: [jo es könnt [scho no&
OLI: [(was-)&
RAU: &möglich si? +[(voxx]xx)
OLI: &[fufzäh?]
rau +*pointe sur plan*
(.)
RAU: [ja
OLI: [eh fufzäh: wa[s isch-
RAU: [quinze
OLI: quin:ze
(..)
OLI: quin:ze
+(2.5) *((vidéo snyc: 5’22’’))*
oli/rau +*rires*

OLI: °>quinze°< (.) was:schtation isch +station ((*prononcé en anglais*))+ =oder was,
AUR: +s:tation (h) (h) ((*pronconé en anglais*))+
OLI: HA(h) das isch [(ax)
AUR: [station
OLI: station(h) (h) ((*écrit*))
(..)
AUR: +°°<station>°° ((*en anglais*))+
OLI: ((bref rire))
(..)
OLI: es s[ind-
AUR: [>muess me de name druff schr[ibe<.
OLI: [ES SIND,
ASS: non: ((*de l'arrière fond*))
OLI: il y a, ((vers AUR))
(...)
OLI: quinze [°+<stations>°°((*en anglais*))+]
RAU: [>was heisst was heisst< <e]s dauert> ((*à AUR*))
OLI: &°il° [y a=
AUR: [(°tz(h)°)
RAU: =(sie) daue:r[t, >(eine) minute<]
OLI: [il y a quinze +st]atio[ns, ((*en anglais*))+
RAU: [fünf minu[ten
OLI: [(>°was söll i no°<)
AUR: quinze arrêts=schrib quinze arrêts. (.)
(°weil [sunscht°)
OLI: [(aso st/ɛ/)
AUR: stations sind statione >.h=aber<= *((vidéo sync: 05'48''))*
OLI: =was
AUR: +a er er e te ((*en épelant*))+
OLI: was=a[:?
AUR: [il y a quin:ze fufzäh,
OLI: ((rit)) was(h)?
AUR: schrib <fufzäh>
(..)
AUR: +a er er ((*en épelant*))+
OLI: a[:
AUR: [arrêts. >er=ER °zwei=er°<
+(...)
ass +*apparait dans le champ visuel de la caméra et s'asseoit à la table*
OLI: ja=
AUR: =und da so ne dach, ((i.e. *circonflexe*))
(1.0)
AUR: und jetze ä e,=>äh nai< te
+(..)
oli +*lève stylo du papier et commence à se redresser*
ASS: et un es
AUR: und en es (.) °genau° *((vidéo sync: 06'07''))*
ASS: .H: alors on va commencer. (°ça va=c'est bien°)
(...)
ASS: alors .h bonjour
(1.4)
OLI: (°xx°) ((*à ASS*))
ASS: >bon[jour est-ce que vous-<& ((*vers RAU/AUR*))
AUR: [bonjour
ASS: &est-ce que vous pourriez m'aider,=je: je suis touriste >c'est la première fois< que je suis à bâle, (.) j'ai +(là) mon plan-,
ser? +*frappe à la porte*
SER: (coucou) ((*entrant par la port du couloir, s'avançant dans la pièce))*
SER: ehm tschuldigung+
tous +*s'orientent vers l'arrière de la salle*
(..)
SER ehm (au- aurélien) du (°hesch mi(s) natel°)
AUR: jä han ich das häsch du versuecht aazlüte
SER: ([°°x°°)
OLI: [isch pause?
AUR: [(x)

316 ASS: [ça va encore trois minutes. ((*à OLI*))
317 SER: ich ha no stund wüsse [si
318 ASS: [ja=ja=[ja=ja
319 AUR: [°mir au° ((*s'est levé, en train de sortir le*
320 *portable de sa poche*))
321 (...)
322 OLI: (°°x[x°°)
323 ASS: [°(xon va faire ça rapide okay?)° ((*à OLI; AUR se rasseoit*))
324 ASS: alors
325 (..)
326 ASS: donc je suis un peu perdue?=est-ce que vous pouvez me dire où on est on est-
327 c'est quoi cette place. (.) on est où. *((vidéo sync: 06'45''))*
328 (..)
329 AUR: (x) l'école s(h)ankt(h) alban n(h)ei(h) nei EHM
330 (1.0)
331 AUR: wo si mir genau? (.) marktplatz [gäll?= ((*à RAU/OLI*))
332 RAU: [(°°mar°°) [°ja°
333 AUR: [°(marktpla-;ja klar)°
334 on est à la marktplatz.
335 ASS: ah:? d'accord? >c'est la place du marché< okay=.h=moi j'aimerais bien aller
336 au münster est-ce que vous pouvez m'expliquer comment il faut faire pour
337 aller au münster.
338 AUR: eh: vous marchez: vers la freiestrasse c'est juste là
339 ASS: okay?
340 AUR: vous montez, (.) tout en haut,
341 ASS: d'acco[rd?
342 AUR: [non pas tout en haut jusqu'à: (.) ce que vous voyez un magasin de
343 cigars,
344 (..)
345 ASS: okay?=
346 AUR: =un davidoff. (.) puis là vous tournez à gauche?
347 ASS: très bien
348 AUR: il y a une fontaine vous tournez à gauche
349 (..)
350 et vous montez? (.) y a=c'est une toute petite=rue vous montez?
351 (..)
352 puis: quand vous êtes en haut vous voyez la: (.) le münster.=
353 ASS: >oui< est-ce que- >est-ce qu' y a quelque chos:- eh à voir là? qu'est-ce qui
354 est spécial là (°à°) cette münsterplatz
355 AUR: c'est: eh
356 (...)
357 une église très vielle,
358 ASS: d'accord,
359 AUR: une église très connue,
360 ASS: d'accord,
361 (1.0)
362 AUR: et puis: (.) bof: [pf-
363 ASS: [on peut=on peut boire du café là quelque part?
364 OLI: [°°non?°°
365 AUR: [eh: (.) n(h)on >je crois que non< ((*regard vers OLI*))
366 OLI: >je ne sais pas< ((*tous s'orientent vers la porte à la salle de classe*))
367 ASS: (noch) zwei minute ((*s'adresse à qqn qui a ouvert la porte*))
368 donc tu sais pas. °ça-° ((*vers OLI*))
369 [eh vous savez pas?&
370 AUR: [non
371 ASS: &si on peut prendre un café. .h[:: ehm&
372 OLI: [°non:°
373 ASS: &d[onc
374 AUR: [OUI IL Y A un café. (.) vis-à-vis. (.) >mais je sais pas comment il
375 °s'appelle.°<
376 ASS: d'accord [ben je verrais
377 OLI: [°(xx)° ((*regard critique vers AUR*))
378 AUR: °(xx)° ((*petits rires de la part des trois*))
379 ASS: okay (.) et de la münsterplatz à:: à la messeplatz?=parce que on ma dit c'est
380 intéressant de voir la messeplatz à bâle.=je connais pas du tout [comment
381 je fais.
382 OLI: [°°(ehm)°°

(1.0)
RAU: alors vous prenez le tram (.) quatorze (.) à schifflände
(.)
ASS: <d'acco:rd,>=
RAU: =et:: roulez via messeplatz. ((*regard vers* ASS)) *((vidéo sync: 08’16’’))*
(..)
et:: ça l/e/ (..) station
(1.3)
ASS: et comment je sais pour savoir quand il y a la messeplatz. je suis assise dans le tram? (.) le tram numéro quatorze? (.) comment je sais quand je dois descendre du tram.
RAU: eh:
(0.7)
OLI: (xx)
RAU: °was heisst-°= ((*vers AUR*))
AUR: =sie saged (.) de lutsprächer
(..)
RAU: °ja wie seid me das° ((*vers AUR*))
(..)
il le dit: ehm avec le::
(..)
>oh-<
ASS: >ah il y a quelqu'un qui: qui annonce les stations.
RAU: oui
ASS: ah:? okay donc je sais.=et qu'est-ce qu'il y a à la messeplatz.
(..)
(m) il y a quelque chose d'intéressant à voir? c'est=c'est quoi
[(ce- cette messeplatz.
OLI: [°(eh;oui)°
(1.0)
RAU: il y a: le: mässeturm
(..)
il est grand=
ASS: =AH:? d'accord,
RAU: eh (.) oui
ASS: <okay,>
(...)
.H et puis eh=puis on m'a dit le sankt jakob c'est:=il faut absolument la voir le sankt jako[b (x) je ne sais pas
OLI: [ehm vous prenez le tram ehm (..) vierzäh? ((*vers RAU*))
AUR: qua[torze
AUR: [quatorze
OLI: quatorze eh: jusqu'à sankt jakob.
ASS: d'accord?=
OLI: =ehm vous roulez eh: vingt minutes, *((vidéo sync: 09’12’’))*
(..)
ASS: [okay ça prend long [oui
OLI: [ehm
OLI: [il y a:: (.) quinze (.) arrê/t/.
ASS: arrêts=okay. .h=et qu'est-ce qui y a à sankt jakob?
(..)
ASS: [>quelque chose à< voi:r] a- ou quelque [chose à faire?
OLI: [ehm (°xxx°)]
AUR: [°(xxx)°
RAU?: °joggeli°
AUR: °(h) (h)°
OLI: eh un stadion et::,
(...)
OLI: joggeli also:
(...)
/B/- bassin? (.) la [pisci(ne) ((*vers RAU/AUR*))
AUR: [>piscine<=
OLI: =[piscine] ou[i
ASS: =[une piscine] [ah? il y une piscine c'est génial parce qu-=oui mhm?
+(..)
oli *+petit geste, genre c’est tout*

ASS: d'accord? okay. merci beaucoup.
(..)
ASS: °>(merci. c’est bon)<°
OLI: (okay)
ASS: est-ce que tu es francophone? ((*à AUR*))
AUR: comment?
ASS: est-ce que tu es francophone?
(..)
AUR: [(x)
ASS: [est-ce que tu parles [français à la mai[son?
AUR: [oui [oui
ASS: d'accord.
(..)
okay merci *((fin vidéo sync))* beaucoup vous pouvez aller à la pause
OLI: au revoir
ASS: au revoir
@End

Frai-TG1-230106

```
@Begin
@Languages: Français langue étrangère, suisse allemand, allemand
@Participants: Ami Amit, Ass assistante, Dav Davide, Ens Enseignante, Gaz Gazal, Gio Giovanni,
Leo Leonis, Lua Luan, Mar Marcel, Nad Nadine, Nel Nella, Nor Nora, Phi Philipp, Rol Roland,
Rai Raimondo, Sel Selina, Sam Samson, Tam Tamara, Tal Tale, Tay Tayeb, Viv Viviana, GA1-GA3 et
FI1 : voix non identifiable
@Transcriber: SG
@Révision: révision GW 08.11.09
@Filename: frai-230106.mp3
@Comments: la durée totale est de 40 min 12 secondes, sujet général de la leçon est "aller ou
être invité à une fête", sans vidéo, les présentations des travaux par les différents groupes
sont pratiquement toujours accompagnées d'un chuchotement par le groupe principal de
l'enregistrement. Attribution des noms incertaine parfois.
Repères temporels indiqués pour la synchronisation dans transana.
@Time: en 2007
@Coder:
```

```
1   Ens:  on parle en français on parle pas [(xxx)]
2   Nel:                                    [il faut] organiser une fête. ¤<8067> (...)
3         also (1.5) (xxx) nous (1.5) nei okay (..) voilà (.) okay ((rire))+
4   Nad:  on va faire (.) aller à une fête, (.) ou organiser une fête. ¤<21772>
5   Nel:  (xxx) vous li:re (..) le texte et=
6   Nad:  =>ah oui< (.) °lire le texte.° ¤<25200>
7   (3.6)
8   Nel:  bscht (.) du musch na sage wie du heissisch.
9   Nad:  hm?
10  Nel:  ton nom ¤<33131>
11  (1.6)
12  Nad:  je m'appelle nadine ((rit)) (2.0) °was° (1.5) was hett i sötte sage. ¤<43198>
13  Nel:  ((rit)) (säg irgende) scheisse=
14  Run:  =du muesch de name sicher ned sage du [huehn]
15  Nad:                                        [hein?]
16  Nel:  du muesch de name gar ned sage ¤<51434> ((7 secondes de rire)) +mega lustig
17        muess sage ((rit))+
18  Nad:  sie steckt a (xxx) ¤<62722>
19  Nel:  also (.) sellis ä mache
20  Nad:  (xxx)
21  Run:  =ja=
22  Nel:  =ok ¤<66102> (...) nei ich han scho gseit ich (..) vous organisez une fê:te.
23        (..) (gäll ich ha das nacher gseit)
24  Nad:  jo isch egal [(xxx)]
25  Run:               [sag di] (..) sag di name ¤<77391>
26  Nel:  je m'appele +ne(xxx) ((rire))+
27  Nad:  +ok ((rire))+
28  Run:  +hey das sind so (...) [(xxx)] ((rire))+
29  Nad:                         [ok] ¤<86114>
30  Ass:  vous c'est clair? (.)
31  Run:   [oui]
32  Ass:  >[est-ce] que vous avez des questions?<
33  Run:  non=
34  Nad:  =non=
35  Ens:  =ça va? (.) d'accord. ¤<90950> (.) vous vous avez choisi quel sujet.
36  Run:  e+[hm]
37  Nel:    [ehm] ((rit))+
38  Nad:    [nous avons] pas nous avons pas encore choisi un (.) sujet.
39  Ens:  d'accord. ¤<97384>
40  Nel:  was was was
41  Nad:  [(xxx)]&
42  Run:  [((rit))]
43  Nad:  &sie checkts [ni:d]
44  Run:               [sie checkts gar nid]
45  Nel:  [was]
46  Nad:  [mer hei] na kei sujet usgsuecht=
47  Nel:  =hey (.) parlez en fran:çais ¤<105579>
48  Nad:  oh zut alors +(3.0) moi (..) ((rire))+ moi je veux (.) aller à une fête.
```

¤<112512> (1.5) (c'est) pa:s (.) organiser une fête. ¤<116075>
Run: et quel point? (3.1) il y a (2.5) sEpt points (...) huit tItres ¤<126752>
Nad: où? (..) quoi? (..) comme ça?
Run: +jo ((rire))+ ¤<131067>
Nad: titre (..) [pourquoi]&
Run: [titre]
Nad: &[pourquoi]
Run: [ou ti:te:l]
Nel: titel (..) titeuf
Run: un titel ((rit))
Nad: quoi comme titel. ¤<140350> (.) mOI (..) je voudrais bien (..) <faire> (..) <aller à une fête.> ¤<145939>
Nel: ich checks ned aber isch egal
Nad: ich würd gärn das mache ned das
Run: weles was
Nad: ((rit)) ¤<153408>
Run: i checks nit (xxx)
Nad: [alors] (..) on peut choisir (...) ou (.) aller à une fête, (.) ou bien: (..) <organiser> une fête. ¤<165184>
Nel: ah: (.) aller [faire (xxx)]
Nad: [on choisit (..) ou] (..) on(.)^est invité ou bien on_ organise. ¤<172924>
Nel: on organiser. (.) [ou on] fait.=
Run: [mhm]
Nad: =moi je=voudrais bien [aller à une fête]
Nel: [organiser] (..) organiser. ¤<178737>
Nad: inviter: (.) organiser c'est (ennuyeux)
Nel: ah: guet de machemer halt das=
Run: =jo ok ((rit))
Nel: weles jetz. ¤<185755>
(1.5)
Nad: aller à une fête=
Nel: =°weles° (1.5) scht (.) bst
Nad: alors (.) <aller à une fête.> (..) écoute ¤<195386> (1.4) qu'est-ce qu'on [lui offre comme cadeau] et combien °d'argent° (xxx)
Nel: [ein fest machen] e fescht mache oder e (...) fescht [organisiere]
Run: [(xxx)]
Nad: mir tüend jetzt (.) [mir si jetzt iiglade]
Run: [jo i ma- (.) mache] und organisiere isch s'[genau s'gliche]
Nel: [ah mir sind] iigl[ade]
Nad: [mir] sind iiglade amne fest (.) [und do hetts froge]
Nel: [nous avons invité:] ¤<213502>
Nad: jetz muemmers zäme bespräche
Nel: mann (.) wär isch dä wo (..) qu'est-ce que c'e:st qui: ¤<221203>
Nad: nous invite [c'est]&
Nel: [nous] invité?
Nad: &le: (.) (bon dieu.) ¤<224624>
Nel: irgendöpper (...) je (.) moi
Nad: toi (...) [toi t'es invit-]
Nel: [(xxx)] mhm (.) also (.) wart ich mach denn scho mit. ¤<235018>
Run: ok (..) qu'est-ce que on lui'ff offre: comme cadeau: (.) et combien: d'argen:t, (...) °<est-ce qu'on peut>°
Nad: dépenser
Run: dépenser? ¤<246752>
Nel: ((raclement de gorge)) alors=
Nad: =on veut lui (.) on lui (xxx) on lui offre un cadeau,
Nel: tss ¤<253685>
(1.5)
Nad: (ou pas) (..) âllo (...) aha ¤<258274>
(2.4)
+(2.6)
Nel: ja aber sicher ((rire))+
Nad: (hoi)
Run: ok >maintenant< ((rire)) ¤<267606>

```
116  Nad:  qu'est-ce qu'on lui offre
117  Nel:  [(xxx)]
118  Run:  [ähm] (..) wä? ¤<271576>
119  (3.0)
120  Nad:  c'est_ un: (.) anniversaire. ¤<276063> (3.8) c'est_ un Anniversaire de:::
121        pour luan (..) qu'est-ce qu'on lui
122        [offre]
123  Run:  [pour] luan ou ¤<286012>
124  (1.0)
125  Nad:  luan (..) fête son anniversaire.
126  Nel:  aha (..) ET (..) invite nous
127  Nad:  ouais ¤<292273>
128  Nel:  +ai ((rire des deux))+
129  Nad:  (xxx)
130  Run:  aha (.) jetz bini drus cho (.) aha ¤<299316>
131  (1.3)
132  Nad:  qu'est-ce qu'on lui offre.=
133  Run:  =ehm
134  Nel:  was machen wir ¤<303888>
135  Nad:  [((rit))]
136  Nel:  [ah] was schenken wir ihm ¤<306556>
137  (1.6)
138  Nad:  nous offrons (..) luan (.) un (.) cadeau d'accord=
139  Run:  =(ah mann)
140  Nel:  ehm (..) playstation +nei (..) ((rit))+ ehm=
141  Run:  =ehm ¤<316930>
142  (2.3)
143  Nel:  un SAC (.) à l'école (...) °un sac°
144  Nad:  non non non non non (.)
145  Run:  ehm (...) ¤<323834>
146  Nel:  un bouquet (.) nei ((rit))
147  Nad:  ((rit))
148  Nel:  (xxx) nei boucle [d'oreille]
149  Run:                   [wart] nä nä näi ähm ¤<333263>
150  (4.0)
151  Nel:  >un [livre]<
152  Run:      [(xxx)]
153  Nad:      [(xxx)] /speiderman/
154  Nel:  un livre (xxx)
155  Run:  >non non non non non non< (.) non. ¤<344573>
156  Nad:  luan lisisch du gärn?
157  Run:  LUAN ¤<347943>
158  Nad:  lisisch du gärn? [(..) (xxx)]
159  Nel:                   [((chante quelque chose))]
160  Run:  nei er lost uns ned zue gäll
161  Nad:  ((rit)) ¤<353702>
162  Nel:  ((sifflement*)) okay isch egal also (.) (tiptop) ((rit))
163  Nad:  (xxx) un dvd. ¤<359771>
164  Nel:  un comic de titeuf. [((rit))]
165  Nad:  un comic de titeuf (.) j'aime (xxx) [(.) alors] (..) on lui offre un comic
166        [(xxx)]
167  Run:          [c'est un] bon: idée. ¤<367960>
168  Nad:  c'est (.) °une (..) bonne idée.° (.)[ehm]
169  Run:                                     [une]&
170  Nad:   [(xxx)]
171  Run:  &[ah] +[sorry= ((rit))]+
172  Nad:         [((rit))] =qui va le [cher]cher le cadeau. ¤<374245>
173  Run:                              [une]
174  Nel:  <ça c'est [(..) français]>
175  Nad:            [runa tu veux] tu vas aller [acheter le cadeau].
176  Nel:                                        [(xxx)] o manno
177  Run:                                        [(xxx)]
178  Nel:  °(xxx)°=
179  Nad:  =runa=
180  Run:  =+[jo] ((rit))+
181  Ens:    [runa]. (.) vous ne prenez pas de notes. non plus. ¤<384003>
182  Run:  [non]
```

```
183   Nel:  [nüt] (.) was
184   Run:  ((rit))
185   Ens:  [comment voulez vous]&
186   Nad:  [°(xxx) pourquoi.°]
187   Ens:  & présenter votre euh=
188   Nad:  =ah oui [d'accord alors] ehm
189   Ens:          [invitation::] ¤<391048>
190   (1.2)
191   Run:  invitation.
192   Nel:  [nous sommes INvités]&
193   Ens:  [(qu'est-ce que) vous faites]
194   Nel:  &che:z (.) [l'annivene-]
195   Ens:             [vous êtes invités]
196   Nel:  chez l'anniversaire de luan. ¤<398630>
197   (1.0)
198   Ens:  d'accord.
199   Run:  et nous offron:s à luan (..) un: comic de titeuf. ¤<403988>
200   Ens:  oui alors notez-le? (..) [hein]
201   Nad:                           [d'accord]
202   Ens:  ça sera plus facile pour la présentation? [après.]
203   Nad:                                           [voilà] ¤<408990>
204   Ens:  vous avez un cahier:, (.) vous ave:z ehm ((s'éloigne))
205   Nad:  une (tê:te) [(xxx)]
206   Nel:              [was] schribsch du ane
207   Nad:  luan ¤<417666>
208   (7.2)
209   Run:  aso ja [w-]
210   Nad:         [(xxx)] vom luan ¤<425743>
211   Nel:  +ich weiss doch ned ((rit))+ (xxx) [geburtstag]
212   Run:                                     [kum mer näme] öpper andersch (.) [jä kum
213         mir näme] (xxx) luan isch blöd. ¤<432573>
214   Nel:  [(xxx)] gäll
215   Run:  luan isch (xxx) +ö nei=
216   Nad:  =jo=
217   Run:  =mega alt
218   Nad:  joo ((rire))+
219   Run:  [(xxx)]
220   Nad:  [(xxx)] (xxx) -sai:re ¤<441802>
221   Run:  anniversaire de madame fournier (6.8) anniversaire de titeuf?
222   Nad:  °no:n°
223   Run:  no:n ¤<454157>
224   (2.2)
225   Nel:  wo schribsch du das ab (...) was mümmer (.) was mümmer mache
226   Run:  bst bst bst bs bs bs bst (3.0) nous (...) sont_ invités, ¤<467312>
227   Nel:  °wart° (xxx)
228   Nad:  ja (.) wart schnäll
229   Run:  °mer send iglade [und]°
230   Nel:                   [aha] mer sind iglade aha?=
231   Run:  =und mer schänke jetz däm=
232   Nel:  =ja=
233   Run:  =irgendöppis +und ((rit))+
234   Nel:  aha ok ¤<479669>
235   Nad:  alors
236   Run:  ALORS
237   Nad:  alors=
238   Run:  =musch e biz lüter rede
239   Nad:  QUI s'occupe d'acheter le cadeau. ¤<484786>
240   (1.5)
241   Nel:  ehm
242   (2.5)
243   Nad:  deuxième point. ¤<490781>
244   Run:  hey=
245   Nad:  =qui s'occupe d'acheter le [cadeau]
246   Run:                           [was isch] (.) was isch die frog gsi ¤<494356>
247   (1.5)
248   Nad:  qu'est-ce qu'on lui offre (.) comme cadeau, (.) et combien d'argent, (.) est-
249         ce qu'on peut dépenser
```

Run: >wa isch da<
Nad: combien d'argent (.) ehm: (.) nous on:t (.) un comic de::=
Nel: =was heisst
Nad: =titeuf=
Nel: =ehm (.) >qu'est-ce que c'est< (.) peut de <de-[(.)penser]>
Nad: [depenser] (..) ausgeben.
Run: aha ¤<512623>
Nad: wieviel gäld chöne [mer usgäh]
Run: [ah ja] (1.5) ehm
Nad: alors (.) peut-être douze francs. (.) pour un comic de titeuf (..) c'est pas très cher (.) j=pense=
Run: =jo
Nad: jä (xxx) ¤<527615>
Nel: [aso un comic de titof]
Nad: [pour (..) quinze francs.] (...) pour quinze francs. ¤<532602>
(1.8)
Run: +de <titeu:f> ((écrit))+ (4.8) POU:r
Nel: quinze francs. (.) was isch das
Nad: °ça coûte° [ça coûte]
Run: [fofzäh] franke
Nel: kamer ned siebzäh
Nad: d'accord ((rit)) (.) dix-sept (.) francs. ¤<552037>
(8.0)
Run: [(xxx)] ehm
Nad: [mais qui] mais qui s'occupe d'acheter le cadeau. ¤<563067>
(1.3)
Nel: °aber wämm°
(1.4)
Nad: °lui:°
(...)
Nel: °non:°
(...)
Nad: non? (1.7) [il a fait] il a son anniversaire samedi. ¤<573216>
Nel: [((bruit bizzarre))]
Run: +was hesch jetz gmacht ((rit et répète le bruit))+
Nel: +hä. ((rit))+ ¤<578814>
(1.5)
Run: egal. (xxx)
Nel: °ich gang im fall (xxx) chum me gönd doch mol am fritig°
Nad: °wenn°
Nel: °am (.) eis (...) (xxx) isch alles voll° ¤<591457>
(1.2)
Nad: also [(xxx)]
Run: [me] gönd ehner (xxx)
Nel: (sind's) au am fritig? am eis. ¤<597271>
(2.0)
Nad: nei.
Nel: doch?
Nad: abr (xxx)
Nel: hey das hani na cool gfunde (xxx)
Nad: c'est +tem:ps pou:r ((t et p aspirés))+
Run: wämm (..) wämm schänke mer das=
Nad: =alors [ehm]
Nel: [hä]=
Run: =wämm.=
Nad: alors on y va pas à l'anniversaire de luan=
Nel: =nous sommes une famille et: ¤<616064>
(3.1)
Run: [((rit))]
Ass: [ça avance?]
Nad: un peu
Ass: ça va
Nel: cousin
Nad: cousin
Nel: [il nous]
Run: [(was füre)] cousin
Nad: nous [avons

Nad: [et] et sa famille
Run: (xxx)
Nad: (d'accord). (.) <fê:te de [cousin]>
Run: [isch glich]
Ass: c'est quoi comme fête?
Nad: c'est l'anniversaire de notre cousin.
Ass: d'accord. ¤<636694> (1.5) et vous avez déjà décidé de: (.) qui achè:te (.) le cadeau,
[ce que vous achetez]
Nad: [non mais] (..) on:: achète (.) un (.) comic de:: (.) titeuf. (..) une bd=
Ass: =ah une bd de titeuf? mhm ¤<648436> (..) vous connaissez titeuf vous?
Run: ehm (...) was weissi
Ass: est-ce que vous (..) vous connaissez le: (..) titeuf.
Run: oui (..) ehm un comic ¤<660073>
Ass: >oui< (.) non parce que est-ce que vous avez travaillé avec ça à l'école, (..) ou est-ce que c'est quelqu'chose qu'on connaît tout <simplement?>
Run: ah (..) ehm ¤<667855>
(2.0)
Nad: [à l'école?]
Ass: [(xxx) est-ce] que vous l'avez fait à l'école?=
Nad: =ouais (..) aussi.
Ass: d'accord.=
Nad: =mais on connaît aussi=
GA1: =des chips=
Ass: =d'accord=
Nad: =[(°xxx°)]
Rai: [des chips]
GA2: ah oui [(xxx)]
Nel: [chips]
Nad: d'accord ¤<681009> (..) alors mais (.) qui s'occupe (.) d'acheter le cadeau.
((incompréhensibles durant 10secondes))
Run: °so eis hetts°
Nel: °mhm°
Run: °(xxx) jo isch egal°
Nel: +mega gemein ((rire des deux))+ ¤<700075>
Run: ALORS ((rire des trois))
Nad: alors (..) >[qui] s'occupe d'acheter le cadeau<.
Nel: [ehm]
Nad: madame (xxx)
Nel: was heisst das=
Run: mh=
Nad: =wär goht go z'gschänkli chaufe
Nel: wär goht
Nad: z'gschänkli chaufe
Nel: [heisst's]
Nad: [(xxx)] (chan ich d- (.) do öbere)
(2.8)
Nel: ehm (1.5) nous a- ehm
(3.5)
Nad: j'y vais (.) si vous voulez
Nel: °du° ¤<730992>
(1.8)
Run: ehm (...)
Nel: alli drei? (..) (no mir no ihr no mir)=
Nad: =d'accord +nous ((avec s final))+ nous allons tous ensemble
Run: ehm sa famille sa (1.5) ses (...) jo.
Nad: ((rit))
Nel: wär goht z'gschänk go kaufe
Nad: jo:
Run: aha:. ¤<748750>
Nel: [mir]
Nad: [((rit))]
Run: °i ha verstande (.) wär är alles iladt°
Nad: ((rit)) (°xxx°)
Nel: sorry (xxx) tschuldigung [(xxx)]
Run: [(xxx)]
Nel: +(xxx) (4) ((rit))+ tschuldigung.

Run: ich ha (..) grad kei guete (start;tag)
Ens: (xxx) les diction[naires]
Nel: [ja] ((rire))
Nad: alors (..) nous (.) allons (.) toutes ensemble
Nel: alli drei. ¤<772684>
(2.0)
Nad: ou bien (.) moi j'y vais?
Nel: eigentlich (xxx) nume zwei wörter (xxx)
Nad: moi (..) °(j'aime)° ¤<782386>
(1.8)
Nel: (xxx) ((rire))
Nad: qui veut aller. (...) >acheter le cadeau.< (..) personne? (...) tu veux aller chercher le cadeau?
(1.5)
Nel: oui?
Nad: d'accord alors nella va chercher le cadeau. (..) nella ¤<801661> (...)
Nel: was ich checks ned
Run: [nella]
Nel: [nella] s'occupe d'acheter le cadeau. ¤<806604>
(3.3)
Run: und wo
Nel: [(rit)]
Nad: [(rit)] ich weiss nor was dette hett
Nel: jo das hani au (xxx) [nella]
Nad: [°toi tu vas°] d'accord ¤<818375> (.) ehm (.) qu'est-ce qu'on prépare à manger
Nel: hä gitts det überhaupt büecher=
Run: =do fählt=
Nel: =nei o jäggi ((rit))
Nad: ah oui au au tha:lia
Nel: jä ¤<830967>
Run: das heisst jetz andersch (2) das gitt's äfach ned aber isch egal ¤<837621>
(3.0)
Nad: und denn weisch di:=
Run: =ähm (.) weisch was. (...) nei (.) nüt
Nad: >d'accord< (.) >alors< ¤<845379>
Run: dans le ehm (2.3) ok (2.2) <qu'est-ce qu'on prépare à manger>
Nel: was machst du=
Nad: =on: (..) pourrait faire des [canapés.]
Run: [jo vo] wo wämmer das wüsse ¤<859655>
(1.5)
Nel: +[vo wo] ((rit))+
Nad: [ou bien] (.) ou bien une crème au chocolat (..) une crème chocolat
Nel: nei wart. (.) okay. ¤<866981>
Nad: ned (xxx)
Nel: ned (xxx)
Nad: alors une crème chocolat et une crème vanille. ¤<872843> (...) <°une°> (7.5) °une crème chocolat°
Run: et
(3.5)
Nad: vanille=
Nel: =chocolat et vanille ¤<891087> +(3)((quelqu'un baille))+
(3.0)
Nad: qu'est-ce qu'on apporte comm:e boisson.
Nel: gitt's fisch (.) zum [ässe]
Nad: [boisson] (1.2) à boire.=
Nel: =°wart etz emol° (..) was gitt's zum trinke
Nad: mhm ¤<907666> (..) qu'est-ce qu'on amè:ne °à boire°
Nel: cola et rivella et (..) citron +nei ((rit))+
Run: jo (..) [ehm]
Nad: [ehm] coca (1.5) rivella (1.6)
Nel: rivella
Nad: e:t (..) la bière ((rit)) non
Run: iistee
Nel: was
Run: ((rit))
Nad: d'accord ¤<931945> (...) e:t

Nel: was schribsch alles
Nad: et [(xxx) et] rivella et (xxx)
Nel: [qu'est-ce que tu écris (.) alles] (2.5) >wart zeig< cola rivella et
Nad: e:t (..) jus de pomme. ¤<946278>
(1.8)
Nel: was?=
Run: =nei ehm (.) ehm (.) le jus d'orange
Nel: [woa]
Nad: j=suis d'accord (.) °<jus de [orange]>° ¤<955995> (2.0) qui s'occoupe de cela. (4.1)
Nel: qu'est-ce que [(.) je ne com:prends pas]
Nad: [t'as compris (xxx)] d'runa tu sais (.) toi (.) tu vas faire la crème au chocolat,
(...) et moi je vais [acheter]&
Nel: [nää]
Nad: &les boissons. (..) d'accord? ¤<975274>
(2.0)
Nel: jo i (.) nei (..) öp- (..) tu (..) crème chocolat (.) je [crème vanille]
Run: [non ehm] j'ai organisé le le comic [de titeuf]
Nel: [ah jo jo] les deux crè:mes. ¤<988905>
Nad: toi tu fais les deux crèmes (.) et puis moi je vais [acheter les boissons.]
Ens: [écoutez s'il vous plaît] (..) bscht silence.(..) écoutez. (5.1) vous avez encore deux minutes [pour terminer.] (.) le travail&
Nel: [schribsch du alli uf]
Ens: &après vous allez le présenter hm ¤<1005757>
Ass: ils se mettent devant ou bien=
Run: [°ich check das ned (xxx)]
Ens: =oui (.) vous vous mettrez devant la classe, [(..) et vous expliquerez] (...) eh vous expliquerez si vous allez à une fête&
Nel: [°weli musig°][°wär tut d'musig organisiere°]
Ens: &ou si vous organisez vous-même une [fête et comment] vous alle:z (.) [vous y prendre (.) comment vous] fai:tes (..) hein encore DEUX minutes ¤<1024119>
Nad: °wär°
Nel: °wär (.) qui organiser [(..) la musique?°]
Nad: [°(xxx)] la musique° ¤<1030255>
(1.9)
Nel: hü nad-=
Nad: =nei hehehe wart emol schnäll
Nel: et quelle?
(...)
Nad: mais tout le monde peut amener un disque que: (xxx)=
Run: =ehm (2.6) les deux crè:mes
Nel: moi (.) schribsch (.) moi. ¤<1045106>
Nad: ouais mais tout le monde peut organiser un disque (de soi-même)
Nel: schribsch alli (4.6) crè:mes ¤<1057248>
(5.3)
Run: wieso
Nel: (xxx)
(3.0)
Run: ehm=
Nel: =boissons. ah söllis säge ¤<1069547>
(5.8)
Run: et qui:
Nad: mais la musique (..) tout le monde peut amener la musique. (.) si tu as un bon disque
Run: hein?=
Nad: =si toi tu as un bon disque. (..) une bonne musique (.) tu l'amènes=
Run: =n:on=
Nad: =et si moi non. (..) bon alors ehm (...) moi j'apporte (xxx) d'accord ? ¤<1091289>
Nel: (°xxx°)
Nad: hein?=
Nel: =tu=
Nad: =d'accord? (..) d'accord? (1.5) la musique. ¤<1098775> (...)

Nel: quelle musique=
Run: =quelle
Nad: ehm à de la maison (...) un disque (.) de moi-même
Nel: maison [musique.]
Run: +[(xxx)] stade ((rit))+
Nel: qu'est-ce que c'est.
Nad: j'Amène des disques. (..) <pour prendre avec à la fête>
Nel: mhm.
Nad: d'accord. ¤<1113788>
Nel: (...) aha (.) oui=
Nad: =toi tu peux aussi amener des disques. (..) d'accord.
Nel: mhm. [d'accord]
Run: [wer ich]? (.) quelle musique.
Nad: (ben) tu peux choisir ¤<1121244>
(2.3)
Run: i checks ned.
Nad: döfsch sälber uswähle nimmsch eifach musig mit irgend e cd oder (xxx)
Nel: checksch etz
Run: was ich
Nad: alli (.) alli drei.=
Nel: =alli näme irgend e cd mit. ¤<1132938>
Run: aha:
Nad: ehm
Nel: (xxx)
Nad: hä
Run: kei ahnig (.) händ ihr mir eini. (.) ich weiss nid [xxx]
Nad: [du musch ned] weisch
(xxx) cd (xxx) prendre avec
si tu as une bonne (..) un bon disque, ¤<1148280> [(.)&
Ens: [alors
Nad: &TU prends avec. (.) si tu [as un bon disque et (...) quand pas? (.) tu
prends pas avec]
Ens: [réfléchissez bien comment vous allez présenter votre (4)]&
Nad: &si tu as pAs de bonne (.) bon disque tu [°prends] pas avec°
Nel: [bst]=
Ens: &petit discours=
Run: i checks ned aber=
Ens: =qui parle (.) qui dit quoi,
Nad: >isch egal< (.) schrib eifach bring kei musig mit ¤<1163793>
((14 secondes de chuchotements et rires du groupe))
Nad: ou [scheisse] ((rire))
Ens: [bon] (.) alors on va commencer avec le grou:pe de: (1.5) des trois
filles. eh nella (.) >non pardon< (.) nora (2.0) selina et: viviana (...)
vous vous mettez devant la classe? s'il vous plaît. ¤<1194129>
Run: jetz schribt na jede uf waser für kleider azieht
Nel: es münd jo ned (.) köned ihr zwei d'musig organisiere?=
Run: =jo isch guet abr schrib eifach nume uf was du für kleider aziehsch
¤<1203127>
(2.0)
Nel: ehm (...) wenn sind mir dra.
Ens: silence (...) >écoutez< (.) maintenant vous n'écrivez plus, (..) vous ne
parlez plus, (.) mais vous écoutez vos camarades. (...) >s'il vous plaît< (.)
posez vos stylos, (1.5) écoutez. ¤<1221931>
((9 secondes de pause))
Nor: aller à la fête. (..) nous_ offrons de (franier) un +parfum ((prononciation
allemande))+ d'armani et boucles d'oreilles.
Sel: le cadeau c'est (.) cent francs. ¤<1239036>
Viv: nous allons les trois ensieme en ville et nous (.) achetons des cadeaux.
¤<1243314>
Nor: nous préparons un gâteau (.) au chocolat (.) et une pizza avec un salami.
¤<1248326>
Sel: nous apportons des (.) de des thés glacis (.) du coca (.) et du fanta.
¤<1254428>
Viv: où=ach (..) où=acheter les boissons. ¤<1258346>
(2.3)
Sel: moi fais la musique eh hiphop et (xxx)
Nor: nous habillons avec (...) des robes rouges et des °sandales.° ¤<1267654>

(4.0)
Ens: oui (xxx) (1.5) merci=
Ass: =merci ¤<1273188>
((7secondes de chuchotements))
Ens: +deuxième groupe (1.2) raimondo (2.7) giovanni (2.8) samson et: (.) roland (.) s'il vous plaît venez (.) devant la classe ((en parallèle chuchotement du groupe nella, nadine et runa))+
Run: °was heisst (.) was heisst ich zieh a° (..) was heisst ich zieh a
Nad: °je mets.°
Run: je mets?
Nad: je mets ¤<1306825> (2.2) je mets un pull un:: [pantalon]
Run: [aha] (3) so:=
Nel: =bst
Run: das heisst doch ich aber.
Nad: °je (.) e t s°
Run: schribs mir of. ¤<1322917> (6.8) [aha:]
Ens: [alors] écoutez les garçons présentez votre travail (...) et les autres écoutent hein? (...) bscht écoutez s'il vous plaît (..) silence ¤<1339483>
Gio: quand est-ce que la fête va avoir lieu o chez qui.
Rai: c'est l'anniversaire de rai (..) il fait quatorze (.) ans. (...) vingt-huit janvier: (.) en vingt-huit janvier. ¤<1355967> (1.2) il est quatre heures (.) de (.) la maison. (.) de rai
Gio: quel est le thème de la fête.
Rol: ehm (.) l'anniversaires^de (.) rai. ¤<1367587>
Gio: qu'est-ce que on (.) préparer o (.) acheter (.) à manger.
Rol: je prépare des chips (.) des pizzas e:t le gâteau. ¤<1377361>
Gio: qu'est-ce que on offré (à boire)
Rai: j'offre (.) j'offre les (xxx) ¤<1384586>
Gio: qui s'occupe de la (xxx)
Rol: eh ma mère (.) a organisé l'argent et +(...) et ((rit))
Rai: was heisst das +(9) ((chuchotement et rire de la classes))+ ¤<1402344>
Ens: vous parlez de quoi là. (..) qui paye? rai[mondo]
Rol: >[non] non< isch eigentli (xxx) fertig=
Ens: =aha. ¤<1416428>
Gio: qui organise la musique? (.) quelle (.) musique.
Rol: samson (a) organisé le dj des (.) hard rock et (xxx) ¤<1427042>
Gio: comment est-ce que on va s'habiller (.) est-ce que on va se <déguiser> (.) quels vêtements est-ce que on va mettre.
Rai: nous habitons les jeunes (.) vêtements. ¤<1439563>
(1.5)
Ass: merci
Ens: merci bien (.) asseyez-vous (..) samson (.) tu peux venir s'il te plaît? ¤<1447178>
(8)
Nel: °wieso het er nüt gseit°
(7)
Ens: bon alors on va écouter encore eh: peut-être un autre groupe de garçons leonis luan (.) e:t ehm (..) marcel. (.) pardon
Nel: °was macht der rai° (..) was macht er raimondo raimondo
Ens: sch::t on ne [parle pas]
Nel: [raimondo]
Ens: on écoute ¤<1483953>
(5)
Leo: nou:s nous organiser une fête. (..) quand est-ce que la fête (.) va avoir lieu.
Mar: la fête est le six (xxx) ¤<1497475>
Leo: où est (.) la fête.
Mar: à la maison (.) de luan. ¤<1501889>
Lua: quel est le thème de la fête?
Mar: la thème de la fête est (.) le anniversaire de luan ¤<1508220>
Leo: qu'est-ce qu'on_ offre à boire.
Mar: luan (a) préparé (à) manger il commande des +pizzas ((avec s final))+

652 ¤<1517234>
653 (3.0)
654 Leo: (alors) (..) qui s'occoupe de cela.
655 Mar: eh: il va au supermarché tout acheter (.) pour la fête [((rit))]= ¤<1529391>
656 Nel: [((rit))]
657 Leo: =mer sind do=
658 Mar: =+aha ((rit))+ [luan s'occupe de (xxx) pepsi=]
659 Cla: [((rire))]
660 Ens: =tu peux parler à voix haute je n'ai pas compris là. (.) >s'il te plaît<
661 Mar: [(xxx)]&
662 Leo: [qui s'occ-]
663 Mar: &[(xxx)]
664 Leo: [qui s']occoupe de cela.
665 Mar: luan s'occoupe de (xxx) pepsi ¤<1543405>
666 Leo: qui ori- organiser la m:usique
667 Lua: marcel (a) organisé la musique. (...) ehm il organisé un dj (..) il joue (..)
668 house music (.) il (..) ehm ¤<1557160>
669 Leo: ehm (.) comment est-ce que: (..) on va s'habiller
670 Lua: (xxx) mettre un jeans (xxx) ¤<1565902>
671 (3.0)
672 Ens: merci?
673 Ass: merci
674 Ens: tamara. (...) gazal. (..) (viviana)? ¤<1578884>
675 ((16 secondes de bruits divers et bavardements))
676 Nel: [(xxx) weli mach ich (1.5) weli froge=]
677 Tam: [le vingt-sept mars (.) mars notre copine murielle (.) a son anniversaire (.)
678 elle fait] [quotorze ans]
679 Nad: [=loset jetzt zue] ¤<1600019>
680 Tam: et=ils (..) et il nous a invités à son anniversaire. (..) on doit organiser
681 quelqu'chose. ¤<1606560>
682 Viv: qu'est-ce qu'on lui offre (.) comme cadeau.
683 Gaz: on_ offre de (xxx) de vingt francs. ¤<1615345>
684 Tam: combien d'argent est-ce qu'on peut dépenser.
685 Gaz: ehm (.) on (.) pense (.) vingt francs. ¤<1622575>
686 (4.3)
687 Viv: qui s'o- s'occuper d'acheter le cadeau.
688 Tam: on fait (..) avec les trois ensemble. ¤<1632524>
689 Gaz: qu'est-ce qu'on (.) préparer à manger?
690 Viv: je peux préparer moi (..) un gâteau ¤<1640954> +(3) ((chuchotements))+
691 Tam: °ah° qu'est-ce qu'on^(.)apporte +comme boissons ((rit))+
692 Gaz: j'apporte le ca- (.) le coca (.) et l'eau minérale. ¤<1650040> (1.5) qui
693 organiser la de la musique et [(xxx)]
694 Nel: [die letscht sag i]
695 Viv: la musique orgi- organiser moi et (il met) la musique de hiphop. ¤<1660716>
696 Tam: ehm comment est-ce qu'on (..) s'habille
697 (1.6)
698 Gaz: ehm (xxx)
699 (3.0)
700 Viv: quels vêtements. (..) est-ce que_ on doit mettre.
701 (3.8)
702 Tam: (xxx) avec une chemise (1.5) fertig.
703 Ens: [d'accord] merci ¤<1685818>
704 (6.0)
705 Ass: [merci] +(4) ((bruits divers))+
706 Nel: aso i säg de [erschti de zweiti und de drittletscht]
707 Ens [philipp (xxx)]
708 ((12 secondes de bruits divers, chuchotements))
709 Phi: nous_ organiser (une fête) ¤<1707629>
710 (4.2)
711 Am?: <qu'est-ce qu'on lui> offre comme cadeau et combien d'argent ah (xxx) quand
712 (..) <quand est-ce que la fête va avoir lieu.> (..) ou chez qui (.) ou chez
713 (xxx)
714 Phi: la fête est le (.) deux avril. (1.8) ehm et la fête est (xxx). ¤<1734006>
715 Am?: quel est le thème de la fête.
716 (3.5)
717 Phi: le thème est la musique (xxx) ¤<1746181>
718 Am?: (xxx) ou ache- ou acheter (.) acheter (.) à manger.

Phi: pour la fête (.) j'ai acheté des glaces des gâteaux (..) des chips et des (xxx) ¤<1758849>
Am?: qu'est-ce que (nous_) offrons (.) à boire.
Phi: pour boire (..) nous achetons (.) des colas (.) des ice (.) icethés et des bières ¤<1769945>
Am?: ehm qui a organisé (.) la musique et (.) et (xxx)
GA3: j'ai organisé la musique hiphop e:t (.) e:t je sui:s dj. ¤<1781279>
(4.0)
Ass: [merci]
Ens: [merci] (2.0) et puis on va finir avec nadine. (.) runa. (.) et (..) nella ¤<1794501>
((16 secondes de bruits divers))
Nad: aller à une fête.
Nel: qu'est-ce qu'on lui offre? cadeau. et combien d'argent. est-ce qu'on peut (..) dépenser?
Nad: ehm on (.) on y va à à l'anniversaire de notre cousin. (..) alors on y amène un (..) un oui une bd de titeuf pour (..) ehm dix-sept francs. ¤<1829260>
Nel: qui s'occ°uspe° (..) d'a- ehm (...) d'acheter le cadeau.
(3.8)
Run: °ah° (..) [do]=
Nel: [((rit))]
Nad: =mhm
Run: +je ((rit))+
(2.6)
Nad: ehm
Ens: (xxx) [(xxx)]
Run: [ah] ah j'ai organisé ehm le cadeau. ¤<1853751> (2.7) >ehm< (2.3) est-ce que c'est quand (.) prépare à manger?
Nad: une crème (.) de chocolat (.) et de vanille. ¤<1864509> (...) qu'est-ce qu'on apporte comme boissons?
Nel: j'ai organisé le boisson. (.) ehm cola rivella (icethé;iistee) et (.) jus d'orange. ¤<1874499>
(2.2)
Run: ehm (..) et (.) sco- ehm deux. (.) c'est là? (..) °c'est là°=
Nel: =+h?m. ((non))+
Na?: ehm: (.) moi je fais la crèm:e (..) e:t (2.8) +crème ehm (..) vanille ((rit)) et chocolat. ¤<1894239>
Nel: ehm (..) qui a organisé: de la musique (.) et des dj
Nad: tout le monde amène (.) cette musique qui lui plaît. ¤<1903797>
(10)
Run: comment est-ce qu'on s'habille?
Nad: eh: moi je mets une jupe (.) et un beau collier.
Nel: je porte une t-shirt rose et une jupe bleue.
Run: ehm (..) et je mets un pull rouge et un t-shirt noir et d- de jeans bleus. ¤<1932202>
Ens: mhm bien merci (xxx) (9) (xxx)
Ass: oui je vous remercie du: (..) du travail. (...) c=qui c=qui me (.) oui ce qu'on remarque c'est (..) vous n'avez (..) >pas vraiment discuté vous avez fait< (.) un exercice (..) et bien vous n'étiez pas obligés par exemple de (.) de relire les questions. (..) vous êtes libres de travailler (.) un peu avec la matière que vous avez (.) donc. (..) mais c'était (.) moi je: (.) je vous remercie beaucoup (je=suis) très contente de: (..) de l'exercice. ¤<1974689>
(3.8)
Ens: c'est un peu la même situation qu'on avait en histoire. (.) vous vous souvenez? quand on a parlé de la révolution française. (..) où je vous ai dit de ne pas co- <raimondo.> (.) tu m'écoutes (.) je vous ai dit de ne pas (..) copie:r (.) les question:s. (..) mais d'essayer d'écrire un: texte (..) en répondant (.) aux questions vous vous souvenez? (..) c'est un peu comme ici vous aviez les questions? (..) vous auriez pu (1.5) répondre à ces questions, (..) <mai:s ehm:> après avoir une certaine distance. (..) donc (.) ne plus les répéter (..) hein (2.1) vous voyez la parallèle? (1.5) oui ou non?
Cla: mh
Ens: oui? (.) sûr. vous avez compris c=que j=vous ai dit. ¤<2023003> (1.8) (amit) tu as compris ce que j- ce que j'ai demandé maintenant?

Ami: °oui°
Ens: kannst du es deutsch erklären bitte
Cla: ((rire pendant 7.0 sec))
Ens: weisst du es macht nichts wenn du's nicht verstanden hast aber dann darfst du dazu stehen? und dann erklär ich's noch einmal. oder jemand anders erklärt's. (1.5) hast du's verstanden oder [nicht]
Ami: [nei]=
Ens: =nein okay ¤<2048847> (.) also wir haben in geschichte die selbe situation gehabt als wir die französische revolution besprochen haben (1.5) là je vous ai dit (.) ne n'écrivez pas ne copiez pas les questions? mais essayez de donner des réponses (.) hein (.) schreibt die f:ragen nicht ab sondern schreibt eine inhaltsangabe (..) indem ihr auf die fragen antwortet hm ¤<2070133> (.) c'est un peu ça (.) qu'on (répétait) (..) et je vois encore une autre parallèle (.) je crois que à chaque test (..) que vous devez écrire en histoire ou en allemand ou n'importe (.) je vous dis toujours (.) <lisez (.) le tout.> (1.9) essayez de comprendre (..) ce=qu'on vous explique (.) ce=qu'on vous demande, (..) et Après commencez à travailler. (...) là aussi (.) certains d'entre vous (.) ont directement commencé avec la première question. (..) vaut toujours mieux (.) vraiment (.) lire (.) réfléchir (.) quelle est la situation (.) qu'est-ce qu'on veut de moi (...) que ce soit en français ou en géographie ou en maths (..) c'est égal. (.) hm (...) ok?
Cla: mh
Ens: BON ¤<2115037> (.) merci (..) alors on termine (.) hm (..) sur ça? (.) parce que moi j'aimerais après (..)
reprendre le sujet de l'imparfait on est en train de découvrir l'imparfait.
Ass: (°xxx°)
Ens: ok? ¤<2128165> (..) alors rangez vos feuilles, (..) et prenez votre livre (.) on va (2.6) continu[er (...) après] on va (xxx)
Run: [mer send im fall die einzige wo ufgno wärde]
(3)
Nel: WAS
Run: mer send die einzige wo ufgno wärde
Nel: aha:=
Run: =nei ich mein do: (2) +(xxx) ((rit))+
Nel: (xxx) name sage
Ta?: sicher ned mann. ((rire))
Na?: je m'appelle nadine ¤<2161426>
Ne?: sie zwoi (xxx) >je m'appelle runa< (.) +et ça c'est ((rit))+
Na?: c'est_ un autre exemplier ¤<2170832>
Ne?: ça +c'est tam- ((rit))+
Na?: [((rit)) (xxx)]
Ru?: [hett sie's hett sie's (xxx) gschafft]
Ne?: °lohs es lohs (.) da isch luschtig° (2) et ça c'est tamara. ¤<2184902> ((rit))
Na?: (xxx)
Nel: (xxx) das en [hellblaue].
Tam: [(xxx)]
(3)
Nel: etz isch das [en hellblaue] wo grad vor de=((rit))
Tam: [(xxx)] (xxx)
Run: ah de [(xxx)]
Nel: [wo gad vor de kamera] hockt
Tam: [hesch hüt au müesse schaffe]
Run: [nei ich ha (xxx) isch blöd.] ¤<2205812>
Tam: ah ja (xxx) mit de neue (1.5) [mit de neue]
Run: [lug det äne] isch's ane
Tam: mer säged dene (xxx) he
Run: wo isch de anderi ane ¤<2216113>
(4)
Nel: >°was was was was°<
Run: (xxx)
Tam: goht er etz wäg vo do.
Nel: är isch nüm do ((rit)) är isch ewägg
Nad: dr samson.
Nel: [jo]
Run: [<jä>]
Tam: (xxx)

Nel: checkts voll ned
Run: ich au ned
Nel: dasch natürlich etz blöd ¤<2240233>
((7 secondes non intelligible car conversation en parallèle))
Nel: und denn sind zäme alli drei (xxx) gsi und etz isch dä wägg (.) etz kanis nümm verzelle (.) nei
Run: ((rit)) ¤<2253118>
(2)
Tam: de leo=
Nel: =nei ich bi [(xxx)]
Tam: [de leo (xxx)]
Nel: aber ich hett lieber das dä wägg isch
Ens: ja ich denke ich muss ein paar organisatorische sachen machen mit den neuen jetzt da: (.) und dann wechselt ja die situatio:n in sachen hauswirtschaft. also es gibt einiges noch zu klären bevor wir (..) in °die übungen in französisch (eintauchen) können° es ist richtig (.) dass jetzt neu hauswirtschaft haben. davide (.) marcel (.) tale (.) tayeb (.) amit. (.) nora (.) tamara (.) gazal und nadine ¤<2287911>
Tam: jo
Ens: das ist richtig. (..) du auch.
Nad: °de ding hett sie jetz vegässe°
Nel: [nei] er isch nüm do
Run: [nä:i]
((10 secondes de bavardement))
Ens: eh::m (...) ihr kriegt einen ordner (..) den ihr bitte heut' nachmittag mitnehmt ¤<2310950>
(4)
Run: hä: mir händen dötte [bekoh]
Ens: [jeder]=
Nad: =jo=
Ens: =nimmt sich einen (2.5) luan nimmst du die liste mit ¤<2322484>
((30 secondes de bavardement))
Ens: bsch:t (xxx) (3) die hauswirtschaft findet ja nicht in diesem (xxx) statt (..) sondern (.) an der wds (.) leonard (1.5) die gruppe (..) findet sich um +vierzehn uhr zwanzig ((écrit au tableau noir))+ beim eingang (xxx) ihr werdet dort von frau speer abgeholt (..) schreibt euch das auf (.) [bitte]
Run: [weiss] öpper wo das isch.
Nel: °nei°
Nad: (xxx)
Nel: jä lugg (.) weisch wo d'musigakademie isch (2) du schribsch mer uf (..) jä
Run: jo det d'stäge uffe oder
Nel: jä d'stäge uffe
Ens: [vierzehn uhr zwanzig heute]&
Run: [u när rächts und denn bim]
Ens: & nachmittag. [(.) diejenigen die]& &
Nel: [du musch id rehgass]
Ens: & [vorher] runa s'il te plaît sch:t
Run: [mhm] ¤<2406219>
@End

Frai-Azug-301105

@Begin
@Languages: Français langue étrangère, suisse allemand, allemand
@Participants: Ens Enseignante, Adi Adira, Cyr Cyrill, Dan Danella, Dam Damien, Igo Igor, Kad Kader, Luc Luciano, Lor Loris, Mau Mauro, Noé Noémie, Rub Rubén, Sem Semra, Sim Simona, Tim Timo. GA1, GA2, GA3, GA4, FI1 : voix non identifiable.
@Transcriber: SG-300107
@Révision:EB
@Last modification: 04-04-08
@Filename: frai-azug-301105-mp3
@Comments: sujet général de la leçon : invitation à une fête. le commentaire ((sifflement*)) correspond à un son du type /z/ mais sans aspiration; il signifie 1. non ou exprime 2. le fait d'être agacé. Lors du travail en groupe, la caméra filme un groupe de filles (où le son est incompréhensible) et pas le groupe de garçon qui figure dans la transcription.
@Time: enregistrement du 30-11-05
@Coder:

Ens: bonjour
Cla: bonjour
GA1: u einisch machsch so (xxx)
((35 secondes murmures classe et dialogue entre enseignante et l'équipe d'enregistrement))
00m48s
Ens: hier (x) luciano a eu beaucoup de difficultés à lire le texte vous vous souvenez
Luc: +mhm ((bas))+
Ens: dans le livre
FI1: aha
Ens: pourquoi déjà?
Luc: mh
Ens: oui luciano
Luc: pour la: (.) caméra.
Ens: à cause de la caméra? tu crois? [c'était]&
Luc: [oui]
Ens: &ça le problème?
Luc: oui
Ens: moi je pense pas:
Luc: oui
Ens: non=non tu es photogénique [tu es] assez&
Luc: [non]
Ens: &[sage je pense pas&
Luc: [non=non]
Ens: &[que] c'était le problème (.)&
Luc: [non]
Ens: &non non=
Luc: =moi je sûr que ça=
Els: =[((rires))
Ens: [ah oui (.) non y avait un autre problème (.) celui de l'écritu:re hein? (..) ehm (.) parce que ce sont des écritu[res d'élèves (..)&
Luc: [oui
Ens: &<dans votre> cahier d'activité vous avez les mêmes textes (..) écrits normalement. prenez votre cahier d'activité (.) on va reprendre (5.2) les deux petits textes (2.7) page trente-trois (5.2) +trente-trois ((à une élève))+ (3.4) c'est plus facile hein? (7.7) alors loris. tu lis le premier? les préparatifs?
02m13s
Lor: ((râclement de gorge)) prépare (.) préparez le texte comme dans l'unite un dans le (.) module (.) le préparatif un jour avant la- la fête mon groupe groupe est¦ allé au supermarché et a ache- acheté du pain et des biscuits apéritifs nous avons aussi acheté des- boissons (.) cinq bot- bout- bout- bouteilles=
Ens: =bouteilles?
Lor: des jus d'orange (...) du s: sirup de +men- ((prononcé avec nasalisation))+ +men- ((prononcé sans nasalisation))+
Ens: m- menthe?
Lor: menthe pour faire des diabolos. menthe. et beaucoup d'eau minérale. (.) un¦ autre groupe a préparé une spécialité bretonne (..) la salade (..) bretonne.

03m06s
Ens: oui (..) une salade bretonne c'est-à-dire u:ne salade (..) une sorte de salade (..) de quelle région? de la? [(2.0)&
Luc: [+bretagne ((en chuchotant))+
Ens: &adira tu te souviens? où il a été en vacances hier dans quelle région de la france?
(0.9)
Ens: en?
(2.3)
Ens: rubén?
Rub: de la bretagne
Ens: en bretagne oui et on va: après par la suite (.) connaître cette recette. mhm +donc tu vois? c'est plus facile [de] lire&
Luc: [oui]
Ens: &tout ça hein? c'était ça le problème l'écriture ((regarde luciano))+ .h oui (.) donc les jeunes (.) vincent anne et les autres font des préparatifs <pour une fête> et à cette fête ils invitent? (..) qui? damien?
(4.4)
Ens: ((râclement de gorge)) (..) qui est-ce qu'ils invitent à cette fête?
(2.5)
Ens: cyrill?
04m04s
Cyr: le père de (4.4) de les enfants? (1.5) qui travaillent dans l'école?
Ens: mhm (2.1) d'accord?
Luc: et les parents? (..) [ils inv-]
Ens: [ils invitent] leurs parents c'est-à-dire leur?
(0.9)
Luc: [m-
Ens: [pères?
Luc: le père et le mère
Ens: et leurs mères (..) mhm? (..) et hier on a parlé que (..) ou on a dit (.) que nous allions faire nous aussi une invitation ou préparer une: affiche ou une: petite carte d'invitation? <pour une fête semblable> (.) donc il faut faire (...) des listes différentes listes (..) lesquelles? à quoi est-ce qu'il pense vincent ici? (5.4) hier vous avez dit il faut inviter (.) les parents. (.) on a dit il faut savoir la quantité le nombre de personnes et après il faut faire la liste de quoi. (...) si vous faites une party ou une fête (.) noémie.
05m19s
Luc: ((râclement de gorge))
Ens: oui?
Luc: j/e/ a fait la liste de commissions?=
Ens: =faire une liste de commissions (..) ce qu'on veut acheter (..) par exemple <les? boissons> (...) quelle sorte de boissons? (..) achète vincent? (...) oui?
Lor: de (...) vin?
Ens: vincent il parle de vin?
Lor: ah non ehm (.) d'eau minérale? (...) de j- jus d'orange? (.) de s- du siru- sirup (..) et: de: menthe
Ens: voilà du siroup de menthe oui (.) et normalement on ne fait pas (.) que boire? (..) ehm quand¦ on fait une fête on >mange aussi quelque chose alors maintenant vous pourriez aussi réfléchir< à ce que vous voulez acheter ou préparer à la maison pour apporter à cette fête. (..) et il faut aussi réfléchir à la salle (..) où est-ce que vous voulez faire cette fête. alors lisons encore une fois le deuxième texte noémie
06m22s
Noé: la salle le troisième groupe a mis l- les tables d'abord les (nappes) en papier bleu. après les verres et le les¦ assiettes (.) les couteaux à droite et les fourchettes à gauche des assiettes (.) sous les fourchettes on a mis de serviettes rouges (.) le quatrième groupe a décoré la salle avec des photos d'a- d'axe- d'a:sterix et d'obelix sur la porte. ils ont (.) mis bienvenue au restaurant d'obelix.
07m00s
Ens: oui alors (.) mhm? (.) bien (.) okay (.) ce que vous allez faire maintenant en groupe de deux ou trois (..) c'est préparer (2.9) une invitation (...) vous receverez une feuille blanche une grande feuille (..) où vous écrivez (.) quelle sorte de fête vous faites (3.7) qui vous invitez? (1.5) où cette

fête a lieu (.) à l'école ou chez quelqu'un en privé? (...) >chez kader à la maison par exemple< (...) ou ehm (.) dans la forêt je ne sais pas hein on peut faire différentes sortes de fêtes hein? et la liste de commissions. ce que vous voulez acheter ce que vous voulez préparer à la maison. (.) hm? (.) vous allez travailler à deux ou à trois où est-ce qu'il y a un groupe de trois. qui voudrait travailler à trois.
08m06s
+(6.7) ((chuchotements))+
Ens: adira tu aimerais travailler avec qui. (...) avec qui tu veux travailler.
Adi: avec noémie et (sylvia)
Ens: tu peux parler à voix haute avec?
Adi: avec noémie et (sylvia)
Ens: d'accord alors vous allez former un groupe ici hein? et toi? (.) tu voudrais travailler [avec qui?]
Lor: [avec timo]
Ens: avec=
Lor: =timo
Ens: oui mais alors vous travaillez bien hein? [(.) vous] vous concentrez?
Lor: [ouais=ouais]
Ens: oui=oui mais il faudra prouver il faut pas seulement (me) [dire] il faut le faire okay?
Lor: [oui]
Ens: avec qui encore?
Lor: avec (..) timo
Ens: les deux (..) seuls?=
Lor: =aha (.) oui
Ens: okay luciano?=
Luc: =je veux travailler avec kader et rubén
Ens: d'accord? (..) igor tu voudrais travailler avec qui?
Igo: avec cyrill et mauro
Ens: cyrill et?
Igo: mauro
Ens: okay? (..) qui est encore seul. simona avec?=
Sim: =avec danella
Ens: danella.
Cyr: °hu? (.) eliane?°
Ens: cyrill (.) [avec?]
Cyr: [eliane?] eliane? (..) die isch nit do
Ens: elle est pas là?
Cyr: (nei)
09m15s
Ens: bon: il faudra voir hein? elle est malade elle a la grippe?=
GA4: =oui [(je crois)]
Ens: [vous [savez]&
Luc: [non
Ens: &quelque chose?=
Luc: =non
(2.0)
Ens: alors écoutez. (2.1) vous allez préparer (.) <ces listes dans votre cahier de français> mh? je vais- attendez? écoutez? écoutez. (..) je vais vous noter au tableau noir les points que v- auxquels vous devez penser. mh? (1.5) et vous prenez des notes vous discutez ensemble et discutez en français. vous pouvez travailler avec le livre vous pouvez prendre le livre et le lexique (..) de l'unité trois (.) hein s'il vous manque le mot wenn ihr wörter sucht hein? okay? also ihr setzt euch jetzt in gruppen (.) beachtet bitte die punkte die ich an die tafel schreibe und versucht (..) in den nächsten zwanzig minuten vous avez vingt minutes **10m14s**(...) diese listen aufzustellen (xxx) also was für ein fest? quelle sorte de fest ehm de fête où wo? avec qui mit wem (..) et qu'est-ce que vous choisissez comme boisson comme gâteau etcetera? (.) qu'est-ce que vous aimeriez faire comme décoration? also wie möchtet ihr dekorieren? all diese punkte. am schluss also morgen denk ich mir werden wir das machen (.) äh werden wir ein plakat dazu gestalten (..) vous allez écrire dessiner et: à la fin de ce travail présenter (.) votre invitation (...) c'est clair?
GA3: oui
GA4: oui
11m01s

Ens: alors retrouvez-vous en groupe? (.) prenez votre cahier
((33.7 secondes: bruits de chaises et tables - formation des groupes))
Ens: écoutez (..) pchchcht (5.0) CHACUN (..) CHACUN de vous écrit (..) prend les notes dans son cahier chacun de vous pas seulement un par groupe hein tou:s écrivent dans le cahier okay?
Luc: lugg (.) damien (.) lis emol das
((58.0 secondes: brouhaha, les élèves s'installent))
12m57s
Ens: alors (2.4) regardez encore tous au tableau noir s'il vous plaît mauro (3.0) écrivez donc le titre invitation à notre fête? (.) écrivez quand (..) vous voulez faire la fête qu'est-ce que ça veut dire quand? mauro?
Mau: wenn. aso wann.
Ens: wann (.) donc la date et l'heure hein c'est important. de savoir quand (...) où. là on a dit la localité le lieu? (..) [rubén]
Rub: [wo]
Ens: wo es stattfinden soll das fest (...) qui (.) doit venir. damien?
Dam: mit wem.
Ens: also wer die geladenen gäste sind genau (.) et vous faites la liste de commissions les boissons les gâteaux etcetera ce que vous voulez achetez ce que vous préparez vous-même (..) et la liste d'objets de décoration (.) okay? (...) vingt minutes.
13m55s
((29.40 secondes: bruits))
14m24s
Luc: ehm (.) wart
Rub: (ka)
(5.8)
Kad: °was mümmer jetz mache°
Luc: °(xxx) wenn wämmer's mache.° (..) °la fête est°
Rub: on a fait la fe:st
Kad?: non
Luc: doch
Kad?: [+on a-
Rub?: on a (fait;fête)
(0.9)
Kad?: nei on a
Luc: ehm (.) dörf mer's ä uf dütsch bespräche
Ens: non vous parlez le français [s'il vous plaît]
Luc: +[ou] ((allemand))+
Ens: vous voulez que: je vous (apporte) les dictionnaires?
Rub: non
Ens: vous avez besoin des dictionnaires?
Luc: °wemmer e ding sone fasna- e fasnachtsparty mache. e fasnachtsfescht°
(3.5)
Rub: +[hm:] ((négation))+
Luc: [c'est] un fest c'est un fête des carneval (..) fê:te de carneval (..) okay schrib fête [de ca-]
Rub: [no:n] (...) on a écrivé (.) [on a fait]&
Luc: [ersch de titel]
Rub: &on a fait pas des-
Luc: °ersch de titel°
15m24s
Kad?: °red e bizz lüter°
Luc: après le ti:tel (.) le titre (..) fête de carneval (..) wämmer?
Rub: parce que fête de carneval? (...) parce que-
Luc: jo
Rub: on a fait des-
Kad: °(xx) ich weiss nid° =
Luc: =[c- fête]
Rub: [wiehnachte]
?: (xxxx)
Kad: °ich ha nüt vestande. was isch da.°
Luc: °jo: me münd sone zättel mache >schrib mer jetz eifach ab<= °
Kad: °=aber was isch das=°
Luc: =schrib schrib
Kad: °nei i (wott's [wüsse) °
Rub: [(mh-)

Luc: jo [das wo do stoht
Rub: [nei]
?: (x)(ebe)
Kad: me münd öppis mache u:nd
Luc: jo schrib erscht das ab (.) on a fait=
Rub: =on a fait la fête des: des wiehnachte.
Luc: +fête (.) de [carnaval
Rub: [carnaval
Kad: °de carnaval°
(1.0)
Luc: ehm (3.2) comment s'écrit carneval?
Ens: carnaval?=
Rub: =+c a [r ((épelant))+
Ens: [mais c'est- oui carnaval +c a r n a ((épelant))+ (.) °carnaval°
((ENS s'éloigne))
16m21s
(13.8)
Luc: °fête de carnaval°
(1.2)
Rub: ça c'est le: titre
(6.0)
Luc: °fête (.) de carnaval° (..) ((éternue))
Rub: santé
Luc: merci
+(8.6) ((LUC chuchote très doucement))+
Kad: nous av-
Luc: °la fê:te°=
Rub: =on a fait- on la fait la fête? le: (.) [vingt-quatre&
Luc: [+mhm ((négation))+
Rub: &février (..) °jo°?
Luc: °hm°
(3.0)
Luc: °la (1.7) fête (1.3) .hh [est°]
Rub: [aha] jä (.) est le vingt-quatre f- fébrie
[fébri-]?
Luc: [le:]
(14.3)
Rub: fé:brier
(8.0)
17m45s
Rub: tu es concentré?
Kad: (xx)=
Luc: =.h ehm (.) °la fête de carnaval° [(.) le vingt-quatre&
Rub: [où
Luc: &fin- février (2.0) °(x) .hh où [la] fête&
Kad: [au
Luc: &se trouve dans le:
Kad: masque
Luc: n- non la- la fête se trouve (..) en les (1.5) dans la [(.)&
Kad: [costume
Luc: &dans la classe [de (.)]&
Kad: [co-] costume=
Rub: =[+mhm ((négation))+
Luc: &[de la (..) un +b ((lettre))+
(1.7)
Kad: (pour entrer) [(x)
Rub: [la fête de l- est dans la gla- eh la glace. (.) dans la classe
[de eis +b ((lettre))+
Luc: [la-
(5.6)
Luc: c'est
(0.4)
Luc: °<dans le>° [(.) un: (..)&
Kad: [classe (s-) c'est
Luc: &trouvé (..) la fête s'est trouvé dans (...) la
(1.7)
Kad: dans la

(1.7)
18m46s
Luc: nei
Kad: [classe
Ens: [qu'est-ce que vous faites comme fête=
Rub: =fête des carnaval
Ens: une fête de carnaval?
Rub: oui (.) [(eh)
Ens: [et] vous invitez qui?
(1.4)
Rub: n/e/ pas encore e- écrivé les (1.0) les¦ invités
Ens: les amis plutôt pas: [pas les parents?]
Rub: [oui=oui (.)]les amis: (.) oui
(1.6)
Ens: non mais- si vous invitez des: des amis vous devez aussi réfléchir au nombre de personnes hein (...) mais- quand même la classe (...) toute la classe plus les amis?=
Rub: =plus les: les parents et les amis
Ens: d'accord. mhm?
Luc: °(xxx)°
Rub: comme s'écrit classe. (.) +k l ((épelant))+
Luc: eso classe
Rub: mh?
Luc: classe
Rub: tu as pas u:ne corriger des
+(5.3) ((bruits de trousse))+
Rub: tu me comprends?
Luc: +oui=oui ((rit))+ ehm
(1.5)
Luc: °(xx)°
(1.5)
Rub: +oui=oui ((riant))+ (1.0) oui=oui
(2.0)
Luc: m:
Rub: ((rit)) oui=oui
(1.3)
19m49s
Luc: eh: (...) invités (1.6) invi- tés (3.1) tés (3.7) °les: invi-°
Kad: do.
Rub: merci
Luc: sont invités les paren/t/ (2.5) de (1.6) de
(0.7)
Kad: c'est- c'est- p- (.) c'est porter^un costume
(1.2)
Luc: ehm
Rub: (c'est) plus tard (..) on écrit plus tard que- (.) que tu portes une costume et une (..) [(pour) des-]
Kad: [un ma:sque]
Rub: un ma:sque
Luc: un:=
Rub: =et une apéritive (..) qu'est-ce que tu veux.
20m34s
Kad: ma(sque)
(0.9)
Kad: où est [cette fest.
Luc: [°(x)°
(0.7)
Rub: invi- ter
(1.0)
Kad: quand est (la fête).
(2.6)
Kad: vous¦écrivez.
(2.3)
Luc: °(was)°
(1.7)
Kad: c'est- c'est t-
Luc: c/e/ sont i- invités les parents de tou/t/ le (1.9) l'élève

(3.7) l'élève (3.0) élè:ve.
(4.0)
Kad?: les pa[rents? (.) avec s.
Luc: [°les parents°
Rub: aussi? (1.2) cüsch=
Luc: =mhm=
Rub: c/e/ sont invités notre-=
Luc: =du musch im fall immer ei linie abstand loh
Rub: wiso.
Luc: jo sunsch isch's z'äng zäme
(1.0)
Kad: sunsch isch was?
Luc: z'äng zäme=
Rub: =eh
Luc: °liste des commissions°
(1.2)
Rub: tu regarder (moment)
(1.4)
Rub?: bitte
(0.9)
Rub: se sont invité notr- classe et les parents de tous les fils
(1.2)
?: (eh)
21m39s
Kad: de:
Luc: de tou/t/ l'élève
(2.1)
Luc: .hhh m-
(6.1)
Luc: .hh (liste)
Rub: li[ste de commissions
Luc: [°liste°
(2.5)
Rub: commisions (...) on apporte des: des boissons des (2.0) d'apéritif
(1.3)
Luc: °>wart schnäll wart schnäll wart<° liste de commissions=
Rub: =tu parles le fr- eh français? (..) (moi non) comprendre le: allemand.
(1.8)
Kad: doch
(2.9)
22m20s
Luc: hhh. liste de commissions (4.5) vingt (.) vingt bouteilles
Rub: on (comprend) on sont [on sont]&
Luc: [(°alo- alors°)]
Rub: &quatorze fils?
Luc: jo (.) sind- sind achtuzwanzig eltere plus=
Rub: =tu parles français (xx)(com[prends)
Luc: [vingt-quatre parents plus (..)
Rub: plus le [parents cin-
Luc: [c- cin- cin- cinquante amis (.) et plus l'élèv-
[le: le maître]
Rub: [moi je n'écris pas l-] les amis? (.) on a écrivé les parents et les fils de la classe
(3.0)
Luc: ce sont invités les parents de tout .h l'élè:ve et les amis [(.)&
Rub: [ah
Luc: &de l'élève.
Rub: et les amis
(3.2)
Luc: liste de commissions
(3.0)
Rub: commissions?
Luc: (menthe)
(3.2)
Rub: tu commences
+(3.3) ((LUC chuchote))+
Kad: (menthe)=

Rub: =avec deux +l ((lettre))+ [avec deux +l ((lettre))+]
Luc: [bouteilles] (..) eh?
Rub: bouteilles avec deux +l ((lettre))+
(2.5)
Rub: stimmt. (4.1) le liste=
Luc: =de
(5.5)
23m38s
Ens: é: écoutez
Luc: o-
Kad: ou sorry
(1.1)
Kad: [excuse]
Ens: [quand vous écrivez la liste de commissions. (1.1) réfléchissez à la quantité >adira=adira s'il te plaît< donc si vous avez par exemple quarante invités (..) n'allez pas seulement acheter dix litres d'eau minérale. ça ne suffit pas. (.) il faut indiquer les les quantités qu'est-ce que c'est la quantité (.) loris?
Lor: ähm die menge
Ens: die menge oui (...) donc vous écrivez vingt litres d'eau minérale par exemple dix litres de jus d'orange et cetera (.) hm
(5.6)
24m20s
Kad: deux=
Rub: =bouteille de l'- de l'eau minérale.
Kad: où
(0.7)
Rub: de l'eau minérale (1.2) parce que (0.9) de l'eau minérale?
Luc: eau de-
Rub: les parents on avait (1.5) on boit des: de le wii (..) de jus d'orange=
Kad: =[non wii&
Luc: [de l'eau
Kad: &non wii [(.)&
Rub: [(x)
Kad: &jus [d'oran:ge coca]
Rub: [(ça s'appelle)]
(0.9)
Rub: coca cola (.) tea:
(0.7)
Luc: °wart emol°=
Kad?: =iistee
(1.0)
Kad: tea an- an- (.) anglais tea
Luc: °tee:°
Rub: te[e:&
Luc: [t- tee
Rub: &cola:
Kad?: [sinalco]
Luc: +[wart emol] ((bas mais de façon brusque))+
(1.0)
Rub: (x)
Luc: huit
Kad: eau minérale
(1.0)
Luc: huit
Rub: il [(x)]&
Kad: [kaffi]
Rub: &va [(x)]
Kad: [et le kaffi]
(0.8)
Kad: [qu'est-ce que-]
Rub: [kader.]
(0.5)
Kad: +hh. ((léger rire))+ (...) [+hh. ((léger rire))+
Rub: [et les-
(1.1)
Kad: (xxx) huit

(0.6)
Rub: une bouteille de jus d'orange
(1.0)
Kad: cinq bouteilles de?
Rub: (mhm)
Kad: was?
Rub: [coca]
Luc: [de coca]
Kad: aha la coca
Rub: coca=
Luc: =coca (...) .hh ehm (3.0) quatre
(3.4)
Kad: [qu'est-ce que c'est-]
Rub: [(xxx)]
kad: c'est faux (.) coc- la coca=
Rub: =non=non c'est- [ça c'est vinq bouteilles de l'eau minérale&
Luc: [coca=
Kad: =c'est faux. c'est faux.
Rub: &et de la coca
Kad: >was isch das do<.
25m35s
Luc: l'eau minérale
Kad: aha=
Rub: =l'eau minérale
Luc: c'est écrit [(.)&
Kad: [ah jo
Luc: &comme ça (..) ehm quatre bouteilles de (.) vin
Rub: [des j/u/: des- j- des jus d'orange]
Luc: [nei- nei nein (wein).]
(1.0)
Luc: wei- [weisswein.&
Rub: [(x)
Luc: &weisswein?
(1.1)
Rub: blanc
Luc: blanc
?: (blond) (.) das isch im fall [(xx)]
Rub: [wi u wi blanc
Luc: madame fournier?
Rub: chani?
Kad: jo=
Rub: =m- merci
Luc: comment ça dit ehm (..) weisswein=
Rub: =blanc
Ens: du vin blanc
Kad: °du vun blanc°
Luc: +ah ((rit))+ quatre bouteilles (3.2) et
(5.2)
Kad: (dix) vins blancs?
(2.7)
Rub: du coca?
(2.0)
Kad: du coca c'est (x)
Rub: ((rit))
Luc: du vin blanc
Rub: bouteilles
Kad: ehm (1.0) le- deux bouteilles café?
26m34s
Luc: ts. (.) no:n ehm (...) deux:
Rub: blancs:
Luc: cinq bouteilles:
Kad: cinq bouteilles (..) (rouge)
Rub: ce sont (..) vingt vingt-huit (1.5) trente-deux
(1.1)
Luc: [trente-deux
Rub: [e- (..)] trente-sept bouteilles (0.6) (pou:r)
Kad: cinq bouteilles

Rub: s- ce sont per[son
Kad: [(x) l'argent au (x)
Rub: +l'argent ((riant))+
(1.6)
Rub: tu donnes l'argent?
Luc: cinq bouteilles (...) de thé
(2.0)
Kad: de thé:?=
Rub: =((léger rire)) (...) ((léger rire))
Luc: le:
27m08s
Ens: écoutez (1.0) ehm cyrill pose une [question importante].&
Rub: [écrit eh: écriver clar-
Ens: &bschscht silence (.) écoutez. (.) danella. (..) il a demandé si vous devez noter des phrases (.) est-ce que vous devez écrire des phrases entières. (..) oui ou non
Luc: non
Ens: non (.) vous [notez (.)&
Ga1: [(x)
Ens: &ehm justement quand (.) la fête aura lieu donc la date prenons ehm le six décembre deux milles cinq à dix-neuf heures (...) où la place et qui (...) mais quand^vous devrez présenter votre invitation(.) là vous devrez parler en phrases entières. (2.0) mh c'est clair.
Rub: oui
Ens: also in ganzen sätzen dann vorstellen das schon erzählen hm (..) mais vous pouvez noter maintenant que les les mots: faire les listes (.) des commissions: de la décoration.
28m12s
Luc: °ehm (.) six heures° (...) ehm (.) dix-huit
Rub?: dix-huit- dix-huit heures
Ens: travaillez (.) j'ai l'impression que le temps ne suffit pas les vingt minutes je vous ai indiquées (..) vous êtes à la liste de commissions. (...) alors regarde (..) si tu as vingt bouteilles [c'est au pluriel
Kad?: [oh avec +s ((lettre))+
Ens: avec +s ((lettre))+. oui mhm tu mets un +s ((lettre))+ là?
Rub?: on a des (xx)
(2.5)
Luc: hhh. °(x)°
Rub: ce sont (.) trente-sept bouteilles pour (.) cinquante personnes?
+(2.1)((LUC chuchote))+
Rub: sont plus? (.) cent.
Luc: °wart schnäll ehm°
Rub: [°(xxx)°
Kad: [°vingt-huit (xx)°
(1.3)
Rub: qui porte de l'argent. on a dividé?
Luc: °wart emol i bi jetz am ässe° ehm=
Rub: =[d'apéritif]
Kad: [une spaghetti]
(0.9)
Rub: was spaghetti
Luc: de (.) ehm (3.1) trente pizzas?
(1.0)
Kad: +trente pizzas. non=non non [ça alors ça alors ((rit))+]
Rub: [pizza c'est (xx)]
Luc: vingt pizzas
29m17s
(1.7)
Kad?: des m- NO
(1.1)
Rub: one pi- n- one pizza [(.)grand
Kad: [(one)
Luc: (vingt)
Rub: GRAND
Kad: (no) eh:
Rub: no vingt [(.)ONE pi-
Luc: [(norma- normal)

654 Kad: [(oui)
655 Luc: vingt=
656 Rub: =grand grand .h [(.)&
657 Kad: [vingt
658 Rub: &une gro:sse=
659 Kad: =une double=
660 Luc: =((rit))
661 Kad: vingt pizzas (.) eh élè:ves
662 Rub: >il dit il dit< one pi[zza
663 Kad: [(au) élève=
664 Rub: de quelle gr-=
665 Kad: =grand
666 (0.8)
667 Rub: mein gott
668 (1.6)
669 Luc: .hh +vingt pizza ((riant))+=
670 Rub: =(mon dieu)
671 (3.0)
672 **29m52s**
673 Kad: eh=eh eh (..) trente- (.) trente kebabs
674 (1.4)
675 Luc: +deux milles kebabs ((riant))+
676 Kad: +(mais)(xxx) à l'hôpital ((riant))+
677 Luc: ((rit)) deux milles nonante-deux (.)[euh (.)&
678 Kad: [(x)
679 Luc: &dürüms=
680 Kad: =(eh;et) ça alo:rs=
681 Luc: =((rit))=
682 Rub: =+alo:rs ((riant))+
683 Luc: ehm (.) kamr's (xx) ehm
684 Kad: was.
685 Rub: c'est normal.
686 (1.6)
687 Kad: normal super?
688 Rub: [+hh ((petit rire))+
689 Luc: [oui: mais:
690 (0.8)
691 Kad: tren- trente kebabs
692 (0.6)
693 Kad: il dit que (x) kebabs. il dit que [(xx)-
694 Luc: [vingt pizza=
695 Kad?: =vingt pizza de quelle grand. +hh ((petit rire))+
696 Ens: des grandes pizzas que vous faites vous-mêmes à la maison?
697 Luc: eh: non? (.) [eh
698 Ens: [mais ça serait sympa [de les faire soi-même
699 Rub: [il va-
700 (1.2)
701 Luc: [(mit ä taxi)]
702 Rub: [(moi je dit qu'à l-)=
703 Luc: =(mit ä taxi)
704 (1.0)
705 Rub: [+taxi ((rit))+
706 Ens: [oui mais c'est plus cher? (...) on p- on pourrait les faire soi- même? [(.)&
707 Luc: [ouais=
708 Ens: &à la [maison]&
709 Luc: [EH:]
710 Ens: &et les apporter [après à la]
711 Luc: [un pizza] pour un¦ élève
712 Ens: une pizza pour un élève?
713 Kad: oui
714 (0.9)
715 Kad: non (mais il dit des quelconques)
716 Luc: [JA:::
717 Kad: non non non non [le (xx)=
718 Luc: [grand: le grand pizza
719 Rub: =tu:
720 Kad: grand

Rub: alors tout de- (depuis de la fête) tout à la l'hôpital
Luc: +hhhh((petit rire))+
Kad: no- normal.
+(1.4) ((Luc rit à l'étouffée))+
Kad: (et:; ehm)
Luc: des sala-
Rub: des salades oui=oui.(..) des salades spéciales (..) [de l'italie&
Luc: [sal-
Rub: &ou de l'espanie:=
Luc: [et: sal-
Kad: [non=non=non espanie italie. (0.9) de suitzer=
Luc: =nää=
Kad: =suisse=
Luc: =de la france [de la france [de la france]=de la france
Rub: [(xx) huhu [(schiesst)]
Kad: de la fran:ce super
Rub: hü[hüe:
Luc: [SEPT salades de la france.
Rub: [une espécial-
Kad: [(c'est dans)
31m20s
(1.9)
Rub: une [salade spé-]
Kad: [(tu dis sept)]
Rub: SEPT? (.) (mein gott)
(2.1)
Kad: sept. (.) jä sept
(5.4)
Rub: +tu as de l'argent pour l'hôpital ((rit))+
Luc: +se- sept ((en riant))+ salades spéciales (.) de (..) la
(6.0)
Kad: de la fran:ce
(1.1)
Luc: de salades (.) spéciales de la france-
(1.4)
Kad: français
Rub: +((rit))+
Luc: VINGT (...) deux cent escargots?
(0.9)
Kad: non [non=non]
Rub: [non:=non=non]
Luc: +schnägge ((riant))+
Rub: die sind guet [(c'est trop?)
Luc: [(ouais=ouais)
(1.9)
32m08s
Rub: avec la sös=
Kad: =eh: [(.) la sauce]
Luc: [de crêpes] DE CRÊPES?
Rub: [de cr-
Kad: [non=non
Luc: de crê:pes?=
Kad: =NON
(1.7)
Luc: tu n'ai:mes pas les crêpes.
(0.9)
Kad: nö
Ens: +vous pouvez aussi apporter des spécialités de vos pays (..) (xxx) ((en arrière-fond, adressé à un autre groupe))+
Luc: de: dürüm. (..) dürüm
(1.3)
Rub: (pizza)
Luc: de pida [des pidas
Kad: [(x)
Luc: de les- de les pidas?
(1.0)
Kad: °(was füre)°

Luc: pida al- (..) e- e- sind das nid spanischi.
Kad?: °pida° (.) [°pida° (.) pida
Luc: [also (2.8)
((élèves chuchotent pendant 2.7 s.))
Luc: taco mein ich taco. sind da nid spanischi?=
Kad?: =°tacco°
Luc: ah (x) sind mexi- kanisch
Kad?: °aha°
Luc: [de la eh: vingt pol- vingt polenta.]
Ens: [okay. alors écoutez posez vos stylos] s'il vous plaît
Rub: polenta ça c'est un peu
Kad: °(polenta)°
Ens: posez vos stylos s'il vous plaît.
Luc: +risotto ((chuchotant))+
(4.7)
Luc: hallo
33m09s
Ens: silence s'il vous plaît (..) chaque groupe va me dire maintenant quel (.) genre de fête il prépare (...) donc quand est-ce que vous faites la fête où et avec qui (..) sans détails de liste de commissions ni de liste de décoration alors le premier groupe les filles (..) semra quand est-ce que vous faites votre fête où et avec qui? (...) à voix haute s'il te plaît
Noé: +lises vor ((bas en désignant du doigt la liste qu'elle doit lire))+
Sem: jeudi dix-sept ma:rs?=
Ens: =mais non tu fais toute une phrase s'il te plaît. (...) nous faisons
Sem: nous faisons:? (...) jeudi dix-sept ma:rs?
Ens: mais quoi? qu'est-ce que vous faites? (...) nous faisons?
Sem: nous faisons
Ens: notre fête
(6.3)
Ens: tu répètes? s'il te plaît?
34m09s
Sem: nous
Ens: nous faisons notre fê:te
Sem: nous faisons notre fê:te (..) ehm (...) il
Ens: le
Sem: ah le annivers-=
Ens: =non quand? quand est-ce que vous faites votre fête tu viens de dire la date
(1.0)
Sem: aha jeudi dix-sept (..) ehm mars
Ens: mhm (.) donc pas tout de suite mais dans quelques mois mhm (5.1) où?
Sem: c'est dix-neuf (...) heu:res
Ens: à dix-neuf heures?=
Sem: =oui
Ens: à dix-neuf heures. aha et où e- et qui (.) sera là?
Sem: où dans salle (2.8) de dans salle (décoré) de salle- (.) eh: de salle disco [salle
Ens: [elle est où cette salle disco? à l'école?
Sem: n- non ehm (3.0) dans le salle?
35m17s
(4.7)
Kad: [°dans le salle°
Ens: [où? je n'ai pas compris je regrette mais j- je n'ai pas compris où wo: findet das fest statt.
(1.8)
Sem: dans la salle
Ens: oui mais dans quelle salle? elle est où la salle.
Sem: (xxx)
Ens: [(aux devettes)]
Sem: [(xx)]
Ens: hmm?
Sem: dix-huit mars
(3.0)
Kad: [OÙ=OÙ]
Ens: [ça c'est] la date mais [où (.)]&
Rub: +[où où] ((rit))+
Ens: &où est la salle que vous voulez louez préparer ou décorer elle est où cette

salle. (3.9)
Rub: en (marche)
Kad: mm- je ne sais pas (.) [(xxx)
Ens: [wo: ist der saal semra wo (4.7) vous avez pas réfléchi ben il faut y penser hein? (.) il faut préparer il faut réserver la salle (..) avec combien de personnes avec qui?
Sem: des copines et des copains
Ens: deux copines et deux [copains]
Sem: [nähä(.)] <des copines et des copains>
Ens: et vous êtes combien de personnes (..) noémie.
(9.5)
36m39s
Ens: vous ête combien de personnes
Noé: trente-six personnes=
Ens: =>fais toute une phrase< nous sommes?
Noé: nous sommes trente-six personnes
Ens: okay igor (.) et ton groupe (..) écoutez s'il vous plaît.
Igo: +invitation ((prononcé à l'allemande))+ à notre fête quand (2.0) s- ehm /se/ nei
Cyr: [six]
Igo: [six] six décemb- décembre (..) où chez mauro. (..) qui? avec les^copains.
(1.5)
Ens: quels copains seulement de la classe ou quels copains.
37m15s
Igo: avec les copains (.) de
(3.7)
Ens: vous êtes combien. (4.0) cyrill?
Cyr: quarant- trente-cinq
Ens: trente-cinq.
Cyr: oui.
Ens: que des garçons.
Cyr: garçons et des filles. [aussi]
Ens: [ah bon] alors il faudrait peut-être dire copains et?
(1.0)
Cyr: copines
Ens: copines hein? les deux. (.) sexes oui okay (2.2) loris et damien.
(1.4)
Lor: ehm (2.7) (trente.) (nous faisons a-) <nous faisons une fête de disco à mardi le s- six (.) six +jan- janvier ((prononcé jan- à à l'allemande))+>=
Ens: =janvier=
Lor: =janvier <deux mille six>. c'est- c'est- à le soir? à neuf heures.
Ens: oui
(1.2)
Lor: mhm- (...) où. <dans la salle de restaurant> (pas) (xx)
Ens: mmh? (3.8) mmh? et qui est-ce que vous invitez damien.
Dam: ehm qui? ehm (.) moi et loris
(2.0)
38m29s
Ens: vous faites la disco les deux:? ensemble? les deux garçons? (.) vous n'avez pas de filles. c'est un peu triste hein?
(5.2)
Ens: avec qui? qui est-ce que vous invitez
(9.2)
Dam: ehm (1.2) (x) (2.8) DEUX: f- ehm (6.7) deux filles.
Ens: deux filles (.) alors vous êtes quatre personnes. (..) alors j'ai bien compris? (3.4) toi et loris et deux filles (1.2) vous faites une disco. (1.6) loris. (3.7) oui ou non?=
Dam: =non
Ens: alors vous êtes combien?
Dam: quarante
Ens: quarante et qui est-ce que vous invitez
Dam: ehm (..) des copines.
Ens: que des filles? (.) deux garçons et que: (...) euh des filles donc vous aurez le choix okay d'accord. pourquoi pas. (..) les trois garçons.
39m48s
(0.9)
Luc: invitation à notre fête. fête de carneval. la notre fête c'est- est le

922 <vingt-quatre février à dix-huit heures> (.) la fête se trouve dans la .h (.)
923 a- salle de classe de l'un +b ((lettre))+ un +b ((lettre))+ .hh
924 Ens: mhm?
925 Luc: ce sont invités les parents (.) des toutes les élè- de tous les élèves (..)
926 et les¦ amis. (...) ce sont septante-cinq persons.
927 Ens: septante-cinq personnes [dans cette petite salle? [(.)&
928 Rub: [oui [+oui ((riant))+
929 Ens: &on sera coincé là oui d'accord? (.) mhm? vous n'aurez pas froid. mhm
930 Luc: witer?
931 Ens: ((rit))
932 Luc: oha (..) .hh liste des commissions. (1.8) vingt bouteilles de l'eau minérale?
933 (.) huit bouteilles de(s) coca? (..) quatre bouteilles .h du vin blanc? (...)
934 .hh cinq bouteilles du thé? (...) vingt p- izzas grands ((rit))
935 Ens: vingt pizzas pour septante-cinq personnes?
936 Luc: ((rit))
937 Rub: oui
938 Ens: c'est pas beaucoup hein?
939 Luc: oui?
940 ?: [(xx)
941 Kad: [((rit))
942 Ens: [septante-cinq personnes. wieviele personen sind das
943 Luc: septante-cinq.
944 Ens: [(xxxx)
945 Luc: [fünfundsiebzig +
946 Rub: les grands?
947 ?: (xxx)
948 Luc: ned grad settigi reschorand die vom reschtorand (.) ned so gross ((rit))+
949 Ens: qu'est-ce que vous allez faire avec ces: ces personnes. (...) vous allez
950 danser? vous allez faire des jeux? [qu'est-ce que vous faites.
951 Luc: [(c'est) l'écrit pas^encore
952 Ens: vous n'avez pas encore écrit.
953 Rub: °j'apporte à l'hôpital°
954 Luc: +je le porte à l'hôpital ((rit))+
955 **41m26s**
956 Ens: je crois que: il n'y aura pas beaucoup de possibilités parce que les gens
957 seront comme des sardines hein dans la pièce euh=elle est pas très grande
958 mais bon (..) +les deux filles on écoute s'il vous plaît
959 ((Luc et Rub chuchotent pendant ce temps, incompréhensible))+
960 Ens: bschschscht (...) simona et danella s'il vous plaît.
961 Sim: invitation à notre fête. wann samedi le trois décembre au (..) ((râclement de
962 gorge)) au euh: dix- dix-neuf^s^heures (.) où. la salle de classe (.) qui.
963 avec (xx) lena salomé andrea anna jessica (xxx) mélanie (.) liliane et semra
964 (1.3)
965 Ens: que des filles. (..) mhm?
966 Luc: °ned emol d'buebe°
967 (2.5)
968 Ens: et puis?&
969 Rub: [+je finis? ((s'adresse à LUC))+ (xx)
970 Luc: [+(xxxxxxx) ((chuchotement incompréhensible))+
971 Ens: &[qu'est-ce que vous voulez faire en- ensemble? (...) quel genre de fête vous
972 allez faire (xx). une disco? (..) ou quoi? des jeux?
973 **42m30s**
974 (1.1)
975 Kad?: la plage
976 Ens: la plage? [(..)&
977 Kad: [mhm
978 Ens: &au mois de décembre? [(xxx)?
979 Kad: [+non] ((rit))+
980 Luc: [non]
981 ?: (xxx)
982 Luc: de samichlau? (..) eh-
983 Ens: >de saint-nicolas< c'est quel jou:r? que vous voulez faire votre fête?
984 Sim: samedi
985 Ens: ce samedi-ci?
986 (3.3)
987 Rub: nicolas.
988 Luc: saint nicolas.

Rub: +oui=oui ((rit))+
(2.2)
Ens: alors terminez maintenant votre liste jusqu'au moment ((sonnerie)) ah ben c'est fini
Rub: c'est fini
Ens: alors on continue demain (...) damien assieds-toi écoutez s'il vous plaît (.) adira assieds-toi écoute noémie attends [(xx)
Luc: [tais-toi écoute
Rub: attends
Ens: chch écoutez s'il vous plaît ((sonnerie)) demain après-midi (...) à la fin de la leçon ce travail est fini. (..) sur les feuilles blanches (.) morgen ist diese arbeit am ende der lektion beendet (xxx) réfléchissez un peu à la maison ce que vous pouvez encore proposer ce que vous voulez okay?
?: okay
Rub: okay
Ens: bon.
Rub: me hätte chöne mega schnell fertig sii wemmer wänd
@End

Frai-Azug-011205

@Begin
@Languages: Français langue étrangère, suisse allemand, allemand
@Participants: Ens Enseignante, Adi Adira, Cyr Cyrill, Dam Damien, Eli Eliane, Igo Igor, Lor Loris, Luc Luciano, Mau Mauro, Mon Monika, Nat Nathalie, Kad Kader, Rub Rubén, Sim Simona, Sem Semra. GA1, GA2, GA3, GA4, GA5, GA6, FI1 : voix non identifiable.
@Transcriber: SG-310107
@Révision: EB-160408
@Filename: frai-011205-a-zug-mp3 + frai-011205-dev.mov
@Comments: sujet général de la leçon : invitation à une fête, suite de la tâche commencée le jour d'avant (cf. enregistrement du 301105). durée totale de 46minutes 20 secondes. le commentaire ((sifflement*)) correspond à un son du type /z/ mais sans aspiration; il signifie 1. non ou exprime 2. le fait d'être agacé
@Time: en 2006-2007
@Coder:

00m07s
Luc: dings (.) eh: me hend vegässe (xxx)
(1.9)
Rub: aperitif (mach) apéritif.
(1.0)
Luc: wo aperitif.(3.5) e:hm (..) nous avons:
(1.0)
Rub: des apéritifs?
Luc: non [+(dimentiche) ((italien?))]&
Rub: [des crêpes]
Luc: &de la- e- de (.) °dings hemmer vegässe° (.) eh: ts-
(2.2)
Rub: tu mets pas? (.)[non]
Luc: [ts o mann] wie heisst das? (..) ou mann (.) quell'cosa la preparazione. (.) quello (.) pla plakat und so (.) hemmer vegässe
Rub: aso schribsch
(2.7)
Ens: est-ce qu'il y a des questions est-ce que vous ne savez: pas très bien quoi faire. parce que: là il y a eu une question. ici aussi? (.) qu'est-ce que vous aimeriez demander. (..) was wolltet ihr fragen. semra
Sem: dazu wie wir die plakate gestalten müssen
Ens: das müsst ihr individuell oder besser gesagt in der gruppe bestimmen. es soll (.) einladend wirken c'est une invitation? (...) eh ce qui est important c'est que vous dites justement quand est la fête où elle se passe et ce que vous aurez ce que vous achetez etcetera (..) et vous allez présenter votre carte après au tableau noir hm? (..) alors allez-y (.) dépêchez-vous=
Luc: =hm
Ens: lucian[o]
Luc: [a]lso mir händ jo no öppis vergässet euh:
?: +(xxxx) ((chuchotant))+
(9.0)
01m37s
Luc: ehm vous avez °wie heisst vergässe scho wieder.°
Ens: oublier?
Rub: [oubli]
Luc: [oui] eh: quelque chose
Ens: qu'est-ce que vous avez oublié. (2.8) le cahier?
Luc: [non (.)&
Rub: [non
Luc: &eh je ne sais pas comment=s=on: dit (.) en français?
Ens: alors dis-le en- en allemand.
Luc: ehm (.) also (2.2) was hett mr meesse schribe dezue für'd plakat und [alles]
Ens: [kannst] du deutsch sprechen bitte.
Luc: was mussten wir (...)ts das den titel (...) für=
Ens: =das stand aber an der tafel. das habt ihr abschreiben müssen. (...)
Rub: invitation=
Luc: =nei ned da: (.) aso me händ jo- sie händ jo gseit für zimmer gstalte [und so]
Ens: [kannst du] deutsch sprechen bitte
Luc: sie haben ja gesagt für den zimmer gestalten
Ens: la décoration?=

Luc: =oui=
Ens: =oui (.) mais c'est vous qui décidez ce que vous (apportez pour) la décoration. (...) hein? c'est vous qui notez (.) si vous voulez [apporter]&
Luc: [okay]
02m41s
Ens: &des bougies ou des ballons etcetera=
Rub: =°des ballons°
Luc: °das hani vegässe°=
Rub: =°ballons?°
Ens: okay?
Luc: °wart emol°
Kad: [(wa schriebsch)]
Rub: [(tu é-] mh-
Luc: °wart°=
Rub: =tu écris des ballons.
(9.2)
Rub: +i ha ding vergässe ((part))+
Kad: was isch das
Luc: décoration
((32.2 secondes de silence entre luciano et kader, bavardement de la classe, Ruben revient))
Rub: er hett gschriebe
+(6.2) ((quelqu'un cherche quelque chose dans sa trousse))+
Rub: des ballons?
(1.0)
Kad?: des confettis
Luc: h. sei (..) konfetti heisst's? (...) heisst's konfetti
Kad: schrib konfetti das isch international
Rub: ça c'est international
03m52s
(29.1)
Kad: (xxx)
Luc: ehm heisst's (.) heisst das (.) konfetti [aso (x-)]
Ens: [des] confettis oui mais (.) des hein? plusieurs (.) pas seulement un et puis avec (..) +s mauro tu travailles aussi? ((s'éloigne du groupe))+
Luc: okay das längt
(2.6)
Luc: was hei-
(1.6)
Rub: tu
(1.8)
Rub: no tu [nous]&
Luc: [mh]
Rub: &écrivons
Luc: ich schrib
Rub: on é- (..) tu écris oh moi je fais la décoration. (..) moi je fais des: des lignes?=
Luc: =°okay°
Rub: >c'est bon?<
(2.7)
Kad: schribsch du?
Luc: mhm
(7.2)
Rub: tu fais:
+(9.5) ((échange à voix très basse, mais est-ce un autre groupe?))+
Rub: merci (..) tu le fais belle
(2.3)
Kad: beau
(2.5)
05m19s
Kad: kader. (.) je suis (vraiment) (.) (beau)
(2.3)
Kad: tu parles eh: +français ((en riant légèrement))+
(3.7)
?: ts
Luc: ça- a- mm- à la: (.) °fête° mmmh=

Rub: =tu fais- tu fais aussi? (2.9) et depuis tu fais- la fête de carnaval
(3.4)
Kad: ah (..) jo
Rub: +excuse ((en dialecte))+ (..) invita à notre fête (.) des carnaval
(1.0)
Luc: do=o. de titel. (.) denne (.) i: wo isch de deckel (..) °ah do°
(10.8)
Ens: +oui invitation à la fête (.) oui oui c'est bien ((à un autre groupe))+
((Le groupe chuchote pendant 11.0 secondes))
06m26s
Rub: (fait) aussi c'est bon (1.8) et depuis on a fait (.) comme couleurs (..) avec
couleurs on a fait la décoration. (..) okay kader?
(1.0)
Kad: schöne farb
+(3.3) ((bruits de trousse))+
Luc: wart schnäll (.) ehm .hhh
Rub: tu le fais farbig
Luc: °jo:°
(7.0)
Rub: tu parles depuis=à la: présentation
(1.4)
Rub?: non toi:=
Luc: =tous trois
Rub: tous trois?
Luc: oui
Rub: (oh weh:)
Luc: .hh ehm
(14.4)
07m17s
Rub: wart er isch immer na am schriebe
(1.4)
Luc: chasch schnäll näh (..) jo chasch dine näh
(12.8)
?: jo
?: (xx)
Kad: (hedr nüt gseit)
(5.8)
Rub: fé- brier à (.) dix-neuf
Luc: <dix-huit>
Rub: dix-huit (.) excuse (1.5) heures (..) musch heures schribe=
Luc: =jo ich weiss
Rub: +h (..) °e u r e° ((épelant))+ (..) jo dix-huit sind (..) isch mehrzahl (xxx)
Kad: mr wänd d no en zeichnig mache (..) zeichnig.
Rub: zeichnig mache mer keine me machen do verzierig=
Luc: =nei ich mach e zeichnig genau. aber do (.) do mach e- ehm e- waggislarve
Ens: je crois ce qui est important aujourd'hui c'est d'écrire les mots de faire la
liste et: [si-]&
Rub: [et depuis le-
Ens: &s'il reste encore de faire un dessin on peut toujours le finir encore [la]
semaine prochaine hein?
Rub: [okay]
Ens: [mais- (.)]&
Rub: [c'est bon]
Ens: &écrivez +(xx) ((s'éloigne))+
Kad: ah ich ha vestande rubén
(2.5)
Rub: où es-tu. (...) où es-tu
08m43s
(1.3)
Luc: was
Rub: wo bisch- (.) dans (..) moi je dicte okay? (.) tu es un peu (.) krumm
[((râclement de gorge))
Luc: [isch egal
(1.8)
Rub: (genau)
(3.7)
Kad: schrib grad mann ((rit)) (.) (genau) ((rit))

(3.9)
Rub: c'est bon=c'est bon
(5.2)
Luc: kasch's läse.
Rub: la fête est le vingt-quatre fébrier à six heures (.) la fête se trouve dans la classe de eins b c'est bon (...) mach ned eso viel abstand (5.5) ce sont (...) invités (5.3) les parents (2.0) und- et tout de tout (..) des tout (1.5) des tout: (1.4) schrib tout (4.6) schrib ich wiiter? [(j'écris moi?)]
Luc: [scho guet] (.) [scho guet]
Rub: [°les élèves°] (2.0) et les amis
(2.3)
Rub: (schrib; schieb) a bizzli nach obe nach obe (.) tu es un peu: krumm
Luc: jo isch jo egal
Rub: okay
Luc: ich ka nid- ich ka nid grad [schriebe]
Rub: [mach] ich wiiter
Luc: >scho guet scho guet< °et les amis°
Rub: où es-tu
Luc: le
Rub: de: l'élève
(4.4)
Rub: >doppelpunkt< abr- c-=e sont?
Luc: jo
Rub: °c'est- un? jo (...) <c'est> mh°
(2.5)
10m41s
Ens: vous devez présenter dans dix minutes les garçons. (.) hein?
Rub: dix^minutes eh (2.2)
kad?: das da.
Rub: la liste de commissions
(2.7)
Kad: chasch ned grad schriebe mann
(6.8)
Kad: [((râclement de gorge))
Rub: [la: (..) >was isch das<
Luc: la li:ste
Rub: des +commissions?
(4.8)
Rub: des <com-mi-cions>
(5.8)
Kad?: °(de machts huere schön)° (.) °(de machts huere schön)°
(6.0)
Kad: ey- (.) alors?
Luc: °(huere)°
Rub: vingt bouteilles de l'eau minérale (2.0) vingt bouteilles?
Kad: (es hät kei platz mehr)
Rub: hein?
Kad: (es hät kei platz mehr)
(2.3)
Rub: bouteilles de l'eau minérale (..) schrib ich=
Kad: =bouteilles mit +s ((lettre))+
Rub: ja (.) pluriel (.) de l'eau minérale
12m00s
(5.6)
Kad: minérale het accent
Rub: ((rit)) (..) (gal)
(2.3)
Luc: [(nei;non) (x)
Rub: [huit] (9.7) boutei::lles (1.5) de coca? (...) quatorze bouteilles (5.7) </bu-teilles/> (2.7) du (1.5) vin (1.9) blanc (3.4) blanc (.) ç- ça c'est faux
Ens: [+b l a n c ((épelant))+]&
Rub: [+b l (.) n c ((épelant))+]
Ens: &oui- [mais c'est pas +c ((lettre))+ à la fin?
Luc: [ehm-
Rub: non +a u n ((épelant))+
Ens: n- +b l a n [c ((épelant))+]

Rub: [(°xxx°)] cinq (1.3) bouteilles (1.5) <bouteilles> (3.0) de thé (3.4) (qu')est-ce que tu as fait une (xxx)=
Luc: =i weiss ned
Rub: ((rit)) weiss ned (.) vingt nä: °(xxx)°
Luc: °isch egal°
Rub: vingt-huit
(1.3)
Luc: vingt-huit?
13m30s
(1.3)
Rub: pour septante-cinq pers[ons]
Luc: [okay]
(2.0)
Rub: (tip top) (.) pizzas (6.1) (das) vingt (...) tip top (1.5) was isch das wo pfiift (...) sept salades (4.4) >de la fran:ce< ((petit rire)) spéciales (2.5) (pizzas)
Kad: (gömmer's) halt dure und de gebemer eis
(1.5)
Luc: wieso
Kad: so schräg
Luc: ma- (.) ts frau fournier=
Rub?: =oha [he]
Luc: [mada-]
Rub?: madame fournier oha
Kad?: wart ich ha eh drü (.) lug (.) wart wart (.) schrib du jetz das >me müends ja abgäh< [(odr)]
Rub: [nei]
Kad: ts=
Rub: =non=
Luc: =[madame fournier]
Kad: [(xxx)]
Rub: ça c'est un peu ((sifflement))=
Luc: =ehm macht's öppis us wenn's e bizz schreg isch
Ens: non mais non tant pis vous pourrez toujours reprendre une autre [feuille] si&
Luc: [ebe
Ens: &vous voulez le faire voulez le faire un peu plus [joli]
Luc: [nei isch egal]=
Kad: =was hett sie gseit
Luc: ts
Rub: mer köne namal e blatt näh schöner mache
Kad: chum gib mer ich mach schöner dehei
Luc: [aber sie hett gseit s'isch ned schlimm]
Rub: [du musch jetz mache (u) präsentiere]
Luc: (france)=
Kad: =se do
Rub: du döfsch ned deheime mae
Kad: wiso
Rub: well du musch jetz in zäh minut i füf minute musch es (.) vorne (.) vorstelle
Kad: ja=ja
Rub: ah oui (2.1) décoration
?: ((râclement de gorge))
Kad: wer stellt's vor?
(2.0)
Rub: moi je parle (au:) luciano et toi (...) ça c'est (3.3) alors (..) les (plakat)
15m16s
(4.4)
Kad: la (x)
(5.0)
Ens: deux +t ((lettre))+ hein °attention (.) bouteilles mit +s ((lettre))+°
Rub: ah confettis (...) de carnaval (4.6) ça c'est un peu ((sifflement))
Ens: là il manque encore l'accent grave sur le +a ((lettre))+ mh?
(1.5)
Rub: en anderi farb
Luc: ((rit)) scho guet
(4.0)
Ens: c'est une invitation à une fête de carnaval. (..) les personnes viennent

déguisées? avec des masques?
(1.3)
Luc: [oui]
Rub: [norm-]
(1.2)
Ens: toi tu dis oui [lui (il n'est pas d-)
Rub: [(lui est) normal
Ens: il faut encore réfléchir à ça
Luc: non.
Rub: kader [wie machsch das]
Ens: [alors pourquoi] c'est une fête de carnaval?
Luc: hm
Rub: on^e^mange et depuis [(xx) avec]
Kad: [ouais=ouais]=
Ens: =vous mangez? vous partez. (.) vous allez à carnaval après.
Luc: [oui]
Rub: [après] à la-
Ens: [ah comme ça]
Rub: [à la nuit] on:
Ens: d'accord.
Luc: morgestreich
Ens: mhm? (..) oui mais alors mais la date est correcte?
Luc: oui.
(1.5)
Ens: <le morgenstreich n'est pas le vingt-cinq février> l'année prochaine
(2.1)
Luc: h.-
Rub: mh-
Ens: il est au mois de mars
(1.3)
Rub: il a écrit la date qu'il veut
Luc: ((rit)) in frankriich isch's eso (..) isch jo egal
?: ((rire venant d'un autre groupe))
Luc: ((rire))
Kad: °(xxxx)°
(12.4)
Rub: [(wart-) moi j'ai décoré. moi j'ai] décoré?
Luc: [>wart schnäll wart schnäll wart schnäll<
Rub: non
(5.1)
((pendant 38.4 secondes, quelques chuchotements au sein du groupe))
17m40s
Luc: °okay° (2) nei etz muess ich- etz muess ich när eifach zu (xxx) bruche gummi vo irgend öpper (.) i ha m mine net do
Rub: da
Luc: also. beweget eifach nüt (1.5) wie hani jetzt fü die no gmacht gha
(2.0)
Rub: (da mach ich ständig)
(21.2)
18m20s
Kad: petit (rond)
(1.1)
Luc: hein?
Kad: [nach de gross]
Rub: [non=non] non=non (.) ça c'est: ça c'est bon. ça c'est bon
Kad: bon was (wird denn do) (xx)?
Rub: depuis: moi e- moi je fais des confettis des
Kad: oui
(1.8)
Luc: muess mi ebe stresse
(1.2)
Rub: encore dix^minutes eh: cinq minutes
(1.7)
Kad: jo als wäre mer de erschte mer sind jo ned de erschte
Rub: me mache erscht
Kad: jo wer hett's gseit
Rub: ich

(4.1)
Kad: (xxx)
Rub: well's um mer goht
(9.5)
Kad: (mache) (.) was söll etz das?
Rub: comment s'appelle (..) en français [(.)kerze?
Kad: [aha
Rub: kerze?
Luc: °(xx) froge°
(3.6)
Kad: was isch das me chönt meine das isch e schueh=
Rub: =non flamme (ned kerze) flamme
Kad: flamme? flamme.
(10.0)
Kad: isch guet mann was versuechsch du was versuechsch du mann.
Luc: wart emol
Rub: du drucksch huere fescht
(8.8)
Kad: (lottis waggis)
Rub: ((rit)) kader
Kad: waggis
(1.4)
Rub: de machts schön (4.2)
Rub: ich ha gmeint das isch a kaktus gsii
Kad: oje das gseht wi °penis us°
20m00s
Luc: ((rit)) dami damien damien kader hett gseit das gseht wi e penis us (2.1)
Kad: das isch (x) und das isch die (xxx) wa mi muetter gseit hett
Rub: chum bring en doane
Kad: nei=nei (xxx)
Luc: jo wie söllis mache
Kad: mach de farb isch [guet gsi]
Rub: [was hesch] gseit. penis (1.5) na und (8.1) na und? da isch guet (...) so isch guet
Kad: gummele id mitti unde (5.0) machsch e do
(2.0)
Rub: +scho wieder ((rit))+=
Luc: =((rit))
Rub: (wieso bisch du heikel)=
Luc: =°jetz wart emol°
(3.2)
Kad: mi gummi isch ufbrucht
Rub: lehn das /zzzzzt/ us vo däne
Luc: genau loris
Lor: nei=nei ich bruch (xxx)
(3.1)
Rub: s'genauere ding (.) mer wend genau [mache
Luc: [m- me bruch es schnäll (...) nätti kollege mann (.) NUME KU:RZ nenene
(7.6)
21m24s
Rub: moi je fais des confetti/s/
(4.0)
Luc: nhn:
Kad: mach no e kanone
(3.7)
Luc: °kanone°
Kad: ((râclement de gorge))
Ens: écoutez [vous:
Luc: [jo muss no das do das grusige do wägradiere (.) nur schnell jo genau
((pendant 34.7 secondes les garçons utilisent la petite gomme électrique d'un camarade pour effacer; échange incompréhensibles))
22m16s
Rub: qu'est-ce que c'est.
Kad: oh (.) trop petit
Rub: oh trop petit ((rit)) zut alors
(2.6)

Rub: oh: trop (xxx)
Kad: on::
Rub: oh: tiptop
Kad: tip top=tip top [super]
Rub: [tu fais] [les: yeux
Luc: [wart schnell
Kad: c'est super
Rub: c'est bon luciano
Kad: super=super gratulation
Luc: wart schnäll isch nonig fertig
Rub: tu fais des [(.) de les yeux?
Luc: [wart emol=
Kad?: de les yeux=
Luc: =nä-
Rub: waggis ohni s`yeux goht nüt
(7.5)
Kad: grusigs gsicht=
Rub: =lug emol +die auge ((riant))+
(5.5)
23m07s
Ens: donc (..) alors (...) on y va? on va commencer? s'il vous plaît posez vos stylos (17.4) bon écoutez bien s'il vous plaît (...) ne parlez plus en groupe maintenant on va écouter chaque (...) groupe (..) individuel (...) les autres vous n'écrivez plus. mauro s'il te plaît tu poses ton stylo toi aussi (.) adira aussi? s'il te plaît (.)
[tout le monde]
Rub: [luciano]
Ens: MAURO s'il te plaît.
FI1: mauro
(2.0)
?: [°kader°
Ens: [voilà (2.0) et toi aussi. (1.5) okay. alors on va commencer peut-être avec les filles les trois filles (9.4) on vous éc[oute]
Rub: [super]
(5.0)
Ens: simona. (.) tu veux prendre la parole? (2.0) tu peux présenter votre travail votre invitation aux autres? (5.0) tourne-toi un peu vers la classe?
(2.0)
24m40s
Luc: [+°gib mer na schwarz° ((luciano et rubén finissent le dessein))+
Sim: [notre fête (.) c'est la: samedi? (..) ehm vingt décembre? (...) au dix-neuf dix-huit^s^heures
Luc: °lisisch du?°
Sim: äh
(9.0)
Ens: mhm=
Sim: =c'est la (.) dans (...) dans¦ une salle de classe?
Ens: dans une salle de classe ou dans votre cla salle de classe=
Sim: =dans notre=
Ens: =salle de classe oui=
Sim: =avec de (velo) nena salomé andrea jessica melanie hilal sultane elim lischel anka et alexandrio (3.0) notre liste des (3.1) commissions?
Ens: oui peut-être danella peut reprendre (..) qu'est-ce que vous voulez acheter oui?
Dan: deux: litres de coca (.) quatre litres d'eau minérale (.) trois litres de jus d'orange (.) cinq grands pizzas
Ens: cinq grandes pizzas et vous faites vos commissions dans quel magasin. (2.0) eliane où est-ce que vous allez faire vos commissions. (...) dans quel magasin.
Eli: (°xxx°)
Ens: mhm? et: vous pensez ça va coûter combien de francs? (1.4) vous avez un budget? (.) vous avez déjà réfléchi aux prix? (5.7) ça coûte cher? (1.8) vous pensez ça va coûter combien de francs.
(6.3)
Eli: eh (..) quarante-quatre quarante-trois (..) [(x)
Ens: [quarante.
Eli: quarante

Ens: quarante francs. mhm d'accord (..) mauro? (..) votre travail (1.9) les autres écoutent s'il vous plaît luciano
Luc: oui
(17.7)
27m14s
Mau: invitation (.) à notre fête. (3.5) quand? (..) le six des douze (...) où? (.) dans la maison (.) de (.) >cyrill< (..) qui? notre qui? notre copains et^nos copines. (2.5) liste de nos commissions. (.) cinq litres des coca (..) trois litres des (1.5) jus^d'orange (.) quatre kilos des (.) +viande ((an non nasalisé))+ et=
Ens: =là je n'ai pas compris tu peux répéter s'il te plaît?
Mau: quatre kilos des +viande ((an non nasalisé))+
Ens: quatre kilos de viande=
Mau: =viande
Ens: ah vous voulez faire une grillade? (...) cyrill. vous voulez faire des grillades?
Cyr: non
Maur: ((rit))
28m13s
Ens: alors qu'est-ce que vous allez faire avec quatre kilos de viande.
(2.5)
Mau: oui
Cla: ((rires))
Ens: mh?
Cyr: ((rit))ehm (3.0) nous veut
Ens: nous voulons?
Cyr: nous v- nous voulons? (4.1) nous voulons ehm (.) (faire) (2.0) °(xxx)°
(3.0)
Ens: allez-y (.) allez
Cyr: oui nous voulons. faire (.) grillades
Ens: faire des grillades?=
Cyr: =oui=
Ens: =mhm (.) d'accord
Mau: (sie) (..) un gâteau
Ens: (plaît-il)? (.) je n'ai pas compris (.) et
Mau: et (.) un gâteau
Ens: c'est toi qui fais le gâteau?
Mau: oui
Cla: ((rires))
Ens: quelle sorte de gâteau.
?: (xx)
(2.7)
Ens: cyrill quel gâteau fais-tu.
?: °ärbeer°
(3.2)
Mau: ärdbeer
(1.9)
Ens: hm?
Cyr?: °ärdbeer°
Ens: un gâteau au chocolat ou quoi=
Mau: =[non
Cyr?: [(no-) schoggichueche
Mau: erdbeer (..) erdbeer
(2.2)
Ens: aux fruits? (.) aux fraises.
Mau: fruits (oui)
Cla: ((rires))
Ens: continuez
29m34s
Mau: liste des (.) décorations. (1.5) quatre ballons et^une grande (ballon)
?: ((rires))
(2.9)
Mau: belles serviettes? (..) et^une titre des décorations.
Ens: et?
Mau: une titre de décora[tion.]
Ens: [un] titre (.) bienvenue à notre fête. okay. gut d'accord
on va: écouter damien et (4.0) son copain? (2.0)

588 [loris?]
589 Luc: [°wenn] sie mi nachär seit (.) lis du okay°
590 Ens: bscht silence s'il vous plaît ce n'est pas le moment de parler. (.) entre
591 vous mais d'écouter les autres
592 (8.0)
593 Dam: inventa à notre fête. (4.4) quand. nous faisons une fête de disco (..) à
594 mardi le (.) six jan- [jan-]
595 Ens: [jan]vier?=
596 Dam: =janvier (.) deux-milles six (..) le soir à neuf heures
597 **30m55s**
598 Lor: nous font la fête dans le restaurant (xxx) tu es (...) inventa à- à notre
599 fête avec nos parents et avec les enfants (...) de le de la classe
600 Ens: oui tu es^invité hein invité (...) mhm=
601 Dam: =nous avons acheté des (.) quinze litres (.) du de l'eau de l'eau?
602 Ens: d'eau minérale=
603 Dam: =jo (doch) (..) eh deux litres du bière (...) dix litres (.) du coca et trois
604 litres de thé [pour manger]
605 Luc: [(°mach no du öppis hee°)]
606 (1.5)
607 Dam: une gâteau au chocolat.
608 Ens: vous le faites vous-même le gâteau (.) au chocolat=
609 Dam: =ouais
610 Ens: très bien bien [mhm] okay (...)&
611 Rub: [((râclement de gorge))]
612 Ens: &maintenant le groupe [(...)&
613 Luc: [°lis du (da)°=
614 Ens: &rubén luciano et kader
615 (4.0)
616 **32m04s**
617 Rub: ((râclement de gorge))
618 Luc: inventation à notre fête. fête de carnaval. la fête c'est le vingt-quatre
619 février (.) février (.) à dix-huit heures (..) la fête se- se trouve dans la-
620 salle de classe de de l'un (.) un +b ((lettre))+ (..) se sont invités les
621 parents (...) de toute l'élève et le les amis de toute l'élève. se sont (..)
622 septante-cinq persons.
623 Rub: mh- liste des commissions. vingt bouteilles de l'eau minérale (.) huit
624 bouteilles de coca quatorze bouteilles du- vin blanc (.) cinq buteilles de
625 thé? vingt-huit pizzas? (.) grands? (.) sept salades spéciales de la france.
626 (2.8)
627 Kad: les décorations de photos de carnaval de ballons de confettis. (...) c'est
628 fini
629 Ens: et vous voulez faire cette fête (...) quel jour exactement le soir avant? (.)
630 qu'est-ce que vous avez dit avant?=
631 Luc: =le vingt-quatre (.) février
632 Rub: à six heures. à dix-huit heures
633 Ens: vous avez dit que vous aimeriez faire cette fête un soir avant (1.5) le (.)
634 morgenstreich=
635 Rub: =mhm=
636 Ens: =c'est ce que vous avez dit. hein? donc avant le carnaval.=
637 Rub: =mhm [(xxx)]
638 Luc: [söttis zeige]
639 Dam: zeigs id kamera=
640 Ens: =je pense ce qui est important maintenant (..) c'est que:
641 Cla: [((rires))]
642 Ens: [+(xxx)] d'accord. (..) maintenant (..) les filles? le dernier groupe? (1.5)
643 silence s'il vous plaît (..) natalie adira et semra
644 Sem: nous¦ avons fait l'invitation pour l'anni- l'anniversaire de ma copain adira
645 Ens: ma copine c'est une fille [hein?]
646 Sem: [°copine°]=
647 Ens: =copine mhm
648 Nat: cette fête est été jeudi le dix-sept mars. (..) elle a commen:cé=
649 Ens: =mais c'est déjà fini? (2) tu tu (.) tu dis les (.) les choses les les
650 phrases au passé composé. (.) j'ai pensé que c'est une invitation. (3.0) oui?
651 semra
652 Sem: (das isch ide) vergangeheit
653 Ens: das ist jetzt nicht ganz logisch warum in der vergangenheit. (2.2) vous
654 invitez à une fête qui va (..) venir (.) dans deux semaines dans dix jours

(..) [(xxx)]
Rub: [das] fest kommt noch (.) es ist noch nicht
Ens: ja einladen nachdem es vorbei ist ist ein bisschen schade hein (.) da kann man ja gar nicht hingehen (.) non dites-le au présent s'il vous plaît hm?
(3.8)
34m56s
Nat: elle a commencé [à]
Ens: [elle] commen:ce=
Nat: =commence à (.) dix-neuf heures elle a fini [fini]
Ens: [elle] est finie=
Nat: =elle a fini
Ens: non elle finit
Nat: elle finit à (.) une heure. la fête était [dans la]
Ens: [toujours] au présent natalie
Nat: °ou mann° (xxx) °adira°
(4.0)
Adi: la fête dans la (xxx) nous invite invitez=
Ens: =nous invitons
Adi: nous invitons (.) des copines (.) et des copains (.) de adira. (.) il y a (xxx) il y a quatorze personnes. (2.2) de coca cola (xxx) de ice tea
Ens: du thé glacé mhm du thé glacé eistee mhm (...)
Adi: ehm vingt litres (xxx) de siroup (xxx) des pommes chips des biscuits cinq gât- de chocolat?
(2.5)
36m16s
Sem: nous avons organis-
Ens: non non=
Sem: =ah non [nous]
Ens: [nous] organisons
Sem: nous organis:ez organis-
Ens: [sons]
Sem: [ons] ehm (xxx) pour la musique=
Ens: =(très bien)=
Sem: =la disco nous^(..) décoration avec de ballons de serviettes rouges et de lumières.
Ens: nous décorons mhm ou bien nous faisons la décoration oui (...) uhm? (1.7) et c'est pour quel jour alors quel date le
Sem: [dix-sept mars]
Nat: [dix-sept mars]
Ens: le dix-sept mars. adira c'est ton anniversaire? tu auras quel âge
Adi: ehm quat- (...) (quarante- ans)
Ens: quatorze
Adi: quatorze ans
Ens: ans (.) d'accord très bien okay **37m06s** (...) bien alors on a vu il faut faire cette présentation au présent et non au passé composé? vous ne faites pas une invitation pour quelque chose qui s'est déjà (..) produit qui est déjà fini? tu invites pour quelque chose (.) qui va venir hein? donc le présent. (..) mainteant vous finissez votre décoration sur (.) la carte ou bien si vous aimeriez faire encore ehm (..) un deuxième texte ou un dessin allez-y vous avez encore cinq minutes jusqu'à la fin de la leçon
37m39s
Kad: weisch wa mümmer mache weisch was mer mache münd=
Rub: =dasch stern
Kad: nei was stern
Rub: confettis was sind confettis
Luc: wi wart [schnäll da isch e pirat] (.)
Kad: [mer mached (xxx)]
Luc: nei wart schnäll das isch im fall e pirat gäll (.) ich bruch das und das (...) also
Kad: was willsch (mache)
Luc: da isch e pirat
(4.0)
Rub: was willsch mache
(1.2)
Luc: was möchtsch (du)
(2.5)
Kad: nur vorne

(6.3)
Ens: qui c'est ça?
Kad: pirate
Ens: c'est toi non?
Kad: non ((rit))
Ens: c'est ton nez ça
(1.5)
Luc: ((rit))
Ens: c'est ton profil hein?=
Kad: =non=non ((rire))
Luc: kader est le pirate
Kad: +.hhh ((petit rire))+
(3.0)
?: ich ha wele säge luciano ((rire))
Luc: +halt d'frässi mann ((rit))+
?: schwer
(1.5)
Kad?: nei mann da
?: ((rit))
Rub: was isch das
Kad: mmh: kennsch das ned?
Rub: jo=ich weiss ned.
Luc: piratezeiche (.) pirateflagge
Kad: (xxx)
Luc: wa:s?
Kad: das teil
Luc: aha(d stadt jo)
Rub?: stadt basler (oder isch das)
(8.3)
39m06s
Luc: e ma:st
Kad: chum mach ein schiff no
Luc: oha
Rub?: schiff kasch do klei mache
Kad?: jo mach ei schiff no
Luc: wart wart
(3.2)
Rub: isch das carnaval oder e pira- e piratetour.
Kad: de morgenstreich
Luc: hm hesch no nie gseh piratewage pirate(.)dings wage am fasnacht.
Rub: ts
Kad: [doch]&
Luc: [ni:d?]
Kad: &es gitt immer
Luc: es gitt fascht immer
Rub: i bi [dis johr gar ned gange]
Luc: [das isch scheiss] das isch nüt schlaus (xxx)
Rub: i bi im zweitusigundfünf gar ned gange=
Luc: =nid
Kad: wiso wo bisch gse.
Luc: [spanie jedesmol]
Rub: [bi jedesmol go] spiele (xxx)
Luc: jaja zwei wuche lang
Rub: jo (...) jede tag=
Kad: =fuessball lager.
Rub: ts (.) [eifach]
Kad: [(du glogesch] hütt) (..) mit
Rub: eifach eso mit kollege
Luc: mit anil und so.
Rub: anil isch glaub ei mol ko
Kad: mh?
Rub: anil isch glaub emol ko (.) go spiele
Kad: wo? (..) wo isch das
Luc: jo (xxx) strasse
Rub: det wo mer wohne (.) wo ich wohn
Luc: ja=ja
Kad: (bi tomaso)

Rub: ts
Luc: ((chantonne pendant 7.0 s))
Rub: weisch was mer tema nähme jetz. wenn de (entdecker). ha mega vil vo däne (2.8)
Luc: entdecker napoleon (..) columbus
Rub: jo napoleon passt (xxx)
Kad: napoleon (xxx)
Luc: sind beides italiäner
Rub: nei kolumbus isch e spanier (xxx)=
Luc: =jojo=
Kad: =kolumbus
40m31s
Ens: c'est pas le moment de parler de (xxx) [(xxx)]
Rub: [non non (.) ça c'est columbus]
Luc: non mais
Ens: vous avez fini?=
Luc: =oui
Kad: oui=
Rub: =oui
((24.0 secondes de bruits divers, bavardement, rire))
41m05s
Ens: ce qui est bien c'est que vous ayez vite e- travaillé vous avez (...) toujours travaillé au fond vous étiez toujours concentrés mais^il y a quelques fautes hein? quelques fautes d'orthographe ce n'est pas très grave parce que c'était surtout un exercice maintenant (.) oral parlé (..) mais ce n'est pas carneval mais on avait dit car
Luc: +carnaval ((r roulé))+
Ens: carnaval oui comme en italien carnavale hm? et [c'est]
Luc: [nei] uf italiänisch seit me carnevale (.) mit +e ((lettre))+
Ens: ah d'accord mais en français c'est avec +a ((lettre))+. (.) et puis ehm (.) le mois de février la date février
Luc: mit +b ((lettre))+
Rub: vingt-quatre (..) de
Ens: non non=
Rub: =ehm [deux-milles-]
Ens: [aber klein] geschrieben février hein (.) dix-huit heures avec +s ((lettre))+
Rub: (xxx)
Ens: mhm (3.0) oui
Luc: sunsch isch guet
Ens: vingt-huit (.) grandes pizzas
Luc: +s ((lettre))+
Ens: +grosse pizzas ((en allemand))+ hein grandes pizza [(xxx)]&
Rub: [(xxx)]
Ens: &d'abord adjectif et après le nom oui oui (.) mhm (..) donc on pouvait encore (1.5) travailler encore un peu sur le texte hein (..) vous voulez le faire? (..) qui veut le faire de vous?=
Luc: =mach's du
Rub: was? [(x)
Luc: [jo ich ha scho s'ganz zü: (xxx) schriebe
Rub: korrigier
Ens: oui ou re- refaire encore un autre exemple ((s'éloigne du groupe))
Luc: [wieso]
Rub: [mümmer's] nomol mache
Kad: nomol döfemer nomol mache
Luc: spinnsch du (xxx)
Rub: denn schnide mer das ab und (xxx)
Kad: döfemer namal mache
42m35s
Ens: vous pouvez faire une deuxième variante parce qu'on va les suspendre au mur (...) et il y a encore quelques fautes.=
Rub: =hä=
Ens: =alors écoutez je vous propose la chose suivante. (...) vous me donner votre (..) bscht écoutez s'il vous plaît (.) silence (2.5) vous me donnez votre euh feuille (..) je vais la corriger (..) et ensuite un de vous pourra faire le travail à la maison ou bien vous pouvez le faire en groupe encore une fois

```
856          mais à la maison hein? donc vous l'apporterez en classe et on va suspendre
857          ((sonnerie)) vos invitations au mur
858    Rub:  bis morn
859    Ens:  alors donnez-moi les feuilles maintenant pour que je puisse les corriger
860    Luc:  mm
861    Rub:  madame fournier le corrige
862    Ens:  et je vais vous les rendre (.) lundi (...) ou quand est-ce qu'on a français
863    Rub:  et pour [mar-]
864    Ens:          [mardi]=
865    Rub:  =mardi (3.0) et pour mercredi c'est c'est le devoir corriger (5.0) (xxx)
866    Ens:  apportez-moi les feuilles s'il vous plaît (xxx) je vais corriger (xxx)
867    @End
```

ANNEXE IV: Organisation des tâches

Tab.1 Récapitulatif des groupes enregistrés (cf. chapitre 6)

Classe TSCHU	TG1 (le 18.11.05) • enregistrement de 2 groupes en parallèle • durée: env. 2 x 30 minutes de travail en groupe sur une leçon	Le thème du travail en groupe est l'organisation d'une fête. Les groupes d'élèves discutent de différents éléments mentionnés sur la feuille de consigne puis présentent une synthèse de leur discussion devant la classe à la fin.
	TG2 (le. 21.12.06) • enregistrement de 2 groupes en parallèle • durée: env. 2 x 20 minutes de travail en groupe sur une leçon	Le thème du travail en groupe est l'achat de vêtements pour une amie, ainsi que ses propres habitudes d'achat. Les groupes d'élèves discutent de différents éléments mentionnés sur la feuille de consignes puis présentent une synthèse de leur discussion devant la classe à la fin.
	TG3 (le 21.06.06) • enregistrement de 6 groupes à la suite • durée: env. 6x 15 minutes de travail en groupe sur deux leçons	Le thème du travail en groupe est la description d'itinéraires et de lieux. Le travail se divise en deux parties distinctes: une première partie de préparation d'un itinéraire sur la base d'un plan de ville puis une deuxième partie qui consiste en un jeu de rôle avec l'assistante où le groupe lui explique l'itinéraire à suivre et fournit une description des différents lieux à parcourir.
Classe FRAI	TG1 (le 23.01.06) • enregistrement d'un groupe • durée: env. 20 minutes de travail en groupe sur une leçon	Le thème du travail en groupe est l'organisation d'une fête. Les groupes d'élèves discutent de différents éléments mentionnés sur la feuille de consigne puis présentent une synthèse de leur discussion devant la classe à la fin (idem à Tschu-TG1).
Classe FRAI A-zug	TG (le 30.11.05 et 01.12.05) • enregistrement d'un groupe • durée: env. 2 x 20 minutes de travail en groupe sur deux leçons	Après avoir lu ensemble en classe plusieurs textes de leur manuel sur le thème de l'organisation d'une fête, les élèves se mettent en groupe pour discuter de l'organisation d'une fête. L'enseignante note les points importants à discuter au tableau. Ils élaborent une liste de commissions ainsi qu'une affiche d'invitation. A la fin de chacune des 2 leçons, les groupes présentent une synthèse de leur discussion devant la classe.

Consignes distribuées lors des travaux en groupes

Consignes du TG1

Choisissez un des deux sujets et discutez-le *en français* entre vous

Aller à une fête

Vous êtes invité(e)s à une fête d'anniversaire d'un copain / d'une copine, samedi prochain.

Avant d'y aller, vous devez vous organiser et régler encore quelques questions :

- Qu'est-ce qu'on lui offre comme cadeau et combien d'argent est-ce qu'on peu dépenser ?
- Qui s'occupe d'acheter le cadeau?
- Qu'est-ce qu'on prépare à manger
- Qu'est-ce qu'on apporte comme boisson ?
- Qui s'occupe de cela?
- Qui organise de la musique et quelle musique?
- Comment est-ce qu'on s'habille ? Quels vêtements est-ce qu'on met ?

Vous avez 25 minutes pour discuter à trois et *en français* et ensuite, vous présentez vos résultats à la classe.

Organiser une fête

Vous voulez organiser une fête et vos parents vous ont donné un peu d'argent pour le faire.

Mais avant d'inviter vos amis, vous devez encore vous organiser et régler quelques questions.

- Quand est-ce que la fête va avoir lieu ? Où, chez qui ?
- Quel est le thème de la fête ?
- Qu'est-ce qu'on prépare ou achète à manger
- Qu'est-ce qu'on offre à boire?
- Qui s'occupe de cela?
- Qui organise la musique ? Quelle musique ?
- Comment est-ce qu'on va s'habiller ? Est-ce qu'on va se déguiser ? Quels vêtements est-ce qu'on va mettre ?

Vous avez 25 minutes pour discuter à trois et *en français* et ensuite, vous présentez vos résultats à la classe.

Consignes du TG2

Acheter des vêtements

Marc de Genève est invité a une fête pour le 31 décembre, pour faire le réveillon (= *Silvester feiern*).
Il ne trouve plus de jolis vêtements dans son armoire et il n'a plus de chaussures cool non plus. Alors, il veut aller en ville pour acheter de nouveaux vêtements pour aller à cette fête.
Marc reçoit de ses parents 40.- francs par semaine comme argent de poche et avec cet argent, il paye lui-même ses vêtements. Au moment, il a épargné 120. – francs.

Discutez entre vous :
- Où est-ce qu'il peut aller faire ses courses à Bâle pour acheter des vêtements?
- Dans quels magasins est-ce qu'il peut aller pour trouver des vêtements cool?
- Qu'est-ce qu'il peut acheter comme vêtements pour cette fête ?

Et vous ?
- Est-ce que vous achetez vos vêtements vous-même ?
- Où est-ce que vous achetez vos vêtements ?
- Est-ce que vous devez payer vos vêtements avec votre argent de poche ? Comment est-ce que vous avez réglé cette question chez vous, dans votre famille, avec vos parents ?

Acheter des vêtements

Claudia de Genève est invitée a une fête pour le 31 décembre, pour faire le réveillon (= *Silvester feiern*).
Elle ne trouve plus de jolis vêtements dans son armoire et elle n'a plus de chaussures cool non plus. Alors, elle veut aller en ville pour acheter de nouveaux vêtements pour aller à cette fête.
Claudia reçoit de ses parents 40.- francs par semaine comme argent de poche et avec cet argent, elle paye elle-même ses vêtements. Au moment, elle a épargné 120. – francs.

Discutez entre vous :
- Qu'est-ce qu'elle doit acheter?
- Où est-ce qu'elle peut aller faire ses courses à Bâle?
- Dans quels magasins est-ce qu'elle peut aller pour trouver des vêtements ?

Et vous ?
- Est-ce que vous achetez vos vêtements vous-même ?
- Où est-ce que vous achetez vos vêtements ?
- Est-ce que vous devez payer vos vêtements avec votre argent de poche ? Comment est-ce que vous avez réglé cette question chez vous, dans votre famille, avec vos parents ?

Voici Marc & Claudia

« Ils sont invités a une fête pour le 31 décembre.

Ils ne trouvent plus de jolis vêtements dans leurs armoires.

Ils n'ont plus de chaussures cool non plus.

Donc, ils veulent aller en ville pour acheter de nouveaux vêtements pour cette fête.

Ils reçoivent de leurs parents 40.- francs par semaine comme argent de poche et avec cet argent, ils payent eux-mêmes leurs vêtements. Pour le moment, ils ont économisé (= *gespart*) Fr. 120.-. »

Consignes du TG3

Dialogue à trois

Vous êtes à Bâle à la place du marché (Marktplatz). Une charmante dame vous demande le chemin pour aller à:

a) Marktplatz – Münster
b) Münster – Messeplatz
c) Messeplatz – St. Jakob

Chacun, chacune donne l'explication pour arriver à un de ces lieux et raconte ce qui a d'intéressant à voir.

Temps : 15 minutes pour préparer et jouer le dialogue

Dialogue à trois

Vous êtes à Bâle à la place du marché (Marktplatz). Une charmante dame vous demande le chemin pour aller à:

d) Marktplatz – Münster
e) Münster – Messeplatz
f) Messeplatz – St. Jakob

Chacun, chacune donne l'explication pour arriver à un de ces lieux et raconte ce qui a d'intéressant à voir.

Temps : 15 minutes pour préparer et jouer le dialogue

Dialogue à trois

Vous êtes à Bâle à la place du marché (Marktplatz). Une charmante dame vous demande le chemin pour aller à:

g) Marktplatz – Münster
h) Münster – Messeplatz
i) Messeplatz – St. Jakob

Chacun, chacune donne l'explication pour arriver à un de ces lieux et raconte ce qui a d'intéressant à voir.

Temps : 15 minutes pour préparer et jouer le dialogue