**Nom de l’auteur** : Chantal GUYOMARD GUIHARD

**Biographie de l’auteur** : Je suis à la fois enseignante d’anglais dans un lycée général et agricole et chargée de cours à l’Université de Géographie (IGARUN) à Nantes. Depuis novembre 2012, je suis également doctorante en didactique des langues, sous la direction de Madame Marie Françoise Narcy Combes et Monsieur Yvon Rolland.

Je m’intéresse particulièrement à l’apprentissage de la compréhension de l’oral et à la production orale de l’anglais (L2) en milieu secondaire francophone et cherche des solutions pour exposer les apprenants à la L2 afin de rendre l’apprentissage plus efficace et de permettre aux apprenants d’avoir des interactions en temps réel avec des locuteurs experts. Ma recherche porte sur l’étude d’un dispositif audio-synchrone à distance dans une perspective acquisitionnelle.

**Affiliation** : Lycée Briacé / Le Landreau et Université de Nantes / IGARUN

**Courriel**: chantal.guihard@briace.org

**Adresse** : CRINI / Université de Nantes

Chantal.guihard@univ-nantes.fr

**Titre** : Dispositif audio-synchrone multimodal : quelle plus-value pour l'apprentissage de la compréhension de l'oral et la production orale en milieu secondaire français ?

**Résumé** :

Dans un contexte d'apprentissage de l'anglais dans le secondaire, comment immerger les apprenants dans un environnement anglo-saxon tout en restant dans la salle de classe pour qu'ils pratiquent régulièrement la langue cible et se familiarisent avec sa musicalité / prosodie ?

Pour essayer d'atteindre cet objectif, la mise en place d'un dispositif d'apprentissage audio-synchrone, multimodal *Skype,* avec des locuteurs natifs a été retenue. Ce dispositif a pour objectif de permettre aux apprenants d'avoir des conversations oralo-graphiques en ligne avec des locuteurs natifs du même âge, apprenant le français dans les mêmes conditions. Les conversations bi-mensuelles, institutionnalisées de part et d'autre, d'une durée de 55 minutes, permettent à chaque locuteur français de pratiquer l'anglais avec son partenaire irlandais devenu 'expert´ pour l'exercice et au locuteur irlandais de pratiquer le français avec son partenaire français devenu à son tour 'expert´. Même si *Skype* permet une communication multicanale (visioconférence et audio) et plurisémiotique (oral et écrit), cette étude ne s'intéressera pas à l'image car les apprenants ne disposent pas de caméras.

Notre dispositif d'apprentissage s'appuie sur les théories socio-constructivistes et interactionnistes, qui rappellent que l'interaction est un élément central pour l'acquisition de la L2 car elle génère des **négociations** **de** **sens** qui facilitent la compréhension de l'input / matériau langagier, apportent des rétroactions correctives et incitent les apprenants à reformuler leur propre production / output.

Cette étude présentera dans un premier temps la mise en place du dispositif, puis, à partir d'un corpus de conversations exolingues synchrones mettant en scène une tâche de type échange d'information abordant la notion de mondialisation, on proposera une analyse des interactions selon le modèle de Varonis and Gass (1985) revisité par Smith en 2003 en l'adaptant à la communication électronique. Pour chaque conversation, nous mettrons en exergue les **types** **de** **déclencheurs**, les **types** **de** **signaux, les types de réponses**, les **types** de réactions**.**

Nous tenterons de répondre aux interrogations sur le potentiel acquisitionnel d'un tel dispositif audio-synchrone censé permettre aux apprenants de focaliser leur attention sur le code linguistique en même temps qu'ils s'impliquent dans une situation de communication authentique

**Mots clés** : Dispositif audio synchrone, expert, input, multimodalité, négociations de sens, output, tâches

**Title**: Multimodal audio-synchronous learning tool: what added value can this bring to the learning, oral comprehension and oral production in a French secondary setting?

**Abstract**:

Within a context of learning English in a French Secondary school, how is it possible to immerse learners in an Anglo-Saxon environment while remaining in the classroom domain so that they regularly practise the target language and familiarise themselves with the pronunciation and intonation of that language?

In an effort to reach this objective, the implementation of an audio-synchronous and multi-modal learning tool, *Skype*, with native speakers was initiated. This learning tool aims to enable learners to have oral and written chat conversations online with native speakers of the same age, learning French in the same conditions. The bi-monthly conversations, institutionalized on both sides, last 55 minutes, allowing each French speaker to practise English with his/her Irish partner, becoming an 'expert' and the Irish speaker to practise French with her French partner in turn becoming an 'expert'. Although *Skype* allows a multi-channel communication (video conferencing and audio) and is pluri semiotic (oral and written); this study will not focus on images because students do not have web-cams at their disposal.

Our learning system relies on the socio-constructivist and interactionist theories, reminding us of that interaction is central to L2 acquisition because it generates negotiations of meanings that facilitate the understanding of the input / language material, provide corrective feedback and encourage learners to reformulate their own production / output.

This study will present first hand, the implementation of this learning tool, then from a corpus of exolingual conversations featuring a task of information exchange tackling the notion of globalization, we will propose an analysis of interactions according to the Varonis and Gass (1985) model revisited by Smith in 2003, adapted to electronic communication. For every conversation, we will highlight the different types of triggers, signals, answers and reactions.

**Key words**: audio-synchronous learning tool, expert, input, multimodal, negotiation of meaning, output, tasks

**1. Introduction.**

**2. Contexte théorique**

**2. Approche interactionniste pour l’acquisition d’une L2**

**2.1Théorie socio constructiviste**

**2.2 Approche interactionniste**

**2.2.1 Interaction constitutive du processus d’acquisition**

**2.2.2 Approche interactionniste et analyse conversationnelle**

**2.2.3 Approche interactionniste et négociation de sens**

**2.2.4 Négociation de sens et interlangue**

**2.2.5 Negociation de sens selon Varonis et Gass**

**3. Apprentissage en ligne et communication exolingue**

**3.1 Définition**

**3.2 Communication exolingue et dénativation phonologique**

**3.3 Tâches d’apprentissage en ligne**

**3. Contexte et méthodologie**

**4. Résultats et Discussions**

**4.1 Conversations exolingues des Français pendant la tâche et hors tâche.**

**4.1.1 Durée de la conversation**

**4.2 Temps lié à la négociation sur le temps total de la conversation**

**4 3 Temps de négociation sur la conversation totale consacré à la tâche et à la hors tâche**

**4 3 1 Déclencheurs des négociations initiés par les Irlandais et par les Français : dimension interculturelle**

**4. 3 2. Les Signaux.**

**4. 3 3. Les réponses.**

**4. 3 2. Les réactions.**

**5. Conclusion**

**1. Introduction**

Des connexions Internet à haut débit et des logiciels toujours plus performants ont ouvert de nouvelles possibilités pour des échanges authentiques entre apprenants habitant différents endroits de la planète. Cet article considère l'une de ces possibilités que Telles appelle le « télétandem » (Telles, 2009) et ses potentialités pour l'acquisition des langues étrangères. Notre dispositif audio synchrone s'appuie sur les théories socio-constructivistes (Vygotsky, 1985 ; Bruner, 1983) et sur les travaux d’orientation interactionniste abordant le lien entre interactions et apprentissage comme étant à la fois un lieu d’exposition à la langue , de mise en pratique des compétences langagières, facilitant l’apprentissage (Mondada & Pekarek Doeler, 2001), et aussi une ressource qui met en place des stratégies dialogales d’apprentissages générant des séquences potentiellement acquisitionnelles (Kraft & Dausendschön, 1991).

Cet article s’intéressera au rôle constitutif de l’interaction qui structure les processus socio-cognitifs liés à l’apprentissage (Tomasello, 2003 ; Mondada & Pekarek Doeler, 2004) et qui, dans notre contexte exolingue, permet aux participants de lui attribuer un projet d’apprentissage les autorisant à utiliser la communication pour apprendre, pour modifier l’interlangue (Gajo et Mondada, 2000). Les travaux de Long (1991) résumés par Ellis vont dans ce sens car ils montrent que l'interaction est un élément central pour l'acquisition de la L2 car elle donne lieu à des «  **négociations** **de** **sens** qui facilitent la compréhension de l'input / matériau langagier, apportent des rétroactions correctives et incitent les apprenants à reformuler leur propre production / output ». (Ellis, 2003 : 80).

Après avoir rappelé les théories sur lesquelles vient s’asseoir ce dispositif audio synchrone, cette étude présentera dans un premier temps la mise en place du dispositif, puis, à partir d'un corpus de conversations exolingues synchrones mettant en scène une tâche de type échange d'information abordant la notion de mondialisation, on proposera une analyse des interactions selon le modèle de Varonis et Gass (1985) revisité par Smith en 2003 en l'adaptant à la communication électronique. Pour chaque conversation, nous mettrons en exergue les **types** **de** **déclencheurs**, les **types** **de** **signaux, les types de réponses**, les **types** de réactions**.**

Nous tenterons de répondre aux interrogations sur le potentiel acquisitionnel d'un tel dispositif audio-synchrone censé permettre aux apprenants de focaliser leur attention sur le code linguistique en même temps qu’ils s'impliquent dans une situation de communication authentique. Les interactions exolingues basées sur la réalisation de différentes tâches vont-elles générer des négociations de sens entre les locuteurs français et les locuteurs irlandais ? Si oui, comment ces négociations peuvent avoir un impact sur le développement de l‘interlangue du Français et lui permettre une potentielle acquisition ?

**2. Contexte Théorique**

L'apprentissage des langues en tandem est une approche pédagogique où deux apprenants de langue maternelle différente et étudiant chacun la langue de l'autre interagissent pour s'entraider dans leurs apprentissages (Helmling, 2002). Les partenaires interagissent la moitié du temps dans une langue et l'autre moitié dans l'autre, en prenant en alternance les rôles d'apprenant et d'usager expert de la langue parlée. Cette symétrie dynamique dans les échanges (Telles, 2009) associe les avantages des interactions entre apprenants et des interactions avec un locuteur expert car il y a une très faible possibilité d'’incorrections. (Gass & Varonis, 1994).

L'apprentissage des langues en tandem est basé sur les principes de l'autonomie de l'apprenant et de la réciprocité. Le principe d'autonomie implique que les apprenants sont responsables de leur apprentissage et peuvent donc fixer leurs objectifs d'apprentissage et choisir comment les atteindre. Le principe de réciprocité implique que l'aide reçue quand on prend le rôle d'apprenant est liée à l'aide offerte quand on prend le rôle d'usager expert. (Helmling, 2002)

2. Approche interactionniste pour l'acquisition d'une L2

2.1 La théorie socio-constructiviste du développement (Vygotsky, 1985 ; Bruner, 1983)

Les chercheurs interactionnistes dans le domaine de l’acquisition des langues s’appuient

principalement sur les théories socio-cognitives du développement élaborées par Vygotski

(1935 / 1985) et Bruner (1983). Selon Vygotski, les interactions sociales et culturelles sont

centrales dans le processus d’apprentissage et de développement cognitif. Pour lui la vraie direction du développement de la pensée ne va pas de l’individuel au social, mais du social à l’individuel. Il développe le concept de *Zone Proximale de Développement* (ZPD), définie comme l’écart entre le niveau de développement actuel de l’apprenant déterminé par la résolution autonome d’un problème et son niveau potentiel de développement déterminé par la résolution d’un problème lorsqu’il est aidé par un expert (Vygotski, 1985). Ainsi Vygotsky considère que chaque fonction supérieure apparaît deux fois au cours de l’apprentissage: tout d'abord dans une activité collective soutenue par des partenaires plus compétents et dans un deuxième temps, lors d'une activité individuelle, elle devient alors une propriété intériorisée.

Après Vygotski, Bruner (1983) développe les notions *d’* « *interaction de tutelle* » et d’ « *étayag*e» dans l’acquisition du langage par l’enfant. L’interaction de tutelle *« comprend une sorte de processus d’étayage qui rend l’enfant ou le novice capable de résoudre un problème, de mener à bien une tâche ou d’atteindre un but qui auraient été, sans cette assistance, au-delà de ses possibilités »* (Bruner 1983 : 263). Les processus d’étayage s’inscrivent dans ce que Bruner appelle le « *système de support à l’acquisition du langage* » (*Language Acquisition Support System, LASS*)

Les concepts théoriques et les outils développés par ces deux chercheurs ont été largement repris par les interactionnistes dans le domaine de l’acquisition des langues étrangères (De Pietro, Matthey, Py, 1989 ; Dausendschön-Gay et Krafft, 1993 ; Dausendschön-Gay, Krafft, 1994 ; Matthey, 1996)

2.2. Approche interactionniste

2.2.1 L’interaction constitutive du processus d’acquisition

Au cœur de l’approche interactionniste de l’acquisition se trouve le postulat du rôle constitutif de l’interaction sociale pour l’apprentissage des langues :

« *L’approche interactionniste […] se fonde sur l’idée que l’interaction sociale est constitutive des processus cognitifs, voire constructive des savoirs et des savoir-faire langagiers et de l’identité même de l’apprenant. L’interaction est comprise non pas comme un simple cadre qui fournirait des données langagières et permettrait de déclencher ou d’accélérer certains processus développementaux ; elle est un facteur structurant le processus même de ce développement.* » (Pekarek Doehler, 2000).

Dans cette perspective, l’objet de l’acquisition est radicalement redéfini : l’acquisition *« ne peut être réduite à l’apprentissage ni d’un système ni de règles communicatives, mais apparaît comme la capacité même de participer à une pratique sociale. »* (Pekarek-Doehler, 2000). L’auteur propose d’identifier trois postulats de base qui se trouvent au centre de l’approche interactionniste :

 - le rôle constitutif de l’interaction pour le développement langagier ;

 - la sensibilité contextuelle des compétences langagières ;

 - la nature située et réciproque de l’activité discursive (et cognitive).

L’auteur fait remarquer qu’aucun des trois points ne constitue en soi l’originalité de la perspective interactionniste. C’est la réunion de « *ces trois postulats dans une démarche interprétative et analytique rigoureuse qui cherche à comprendre le fonctionnement socio interactionnel (et même socio-cognitif) lié à différents processus, conditions et occasions d’apprentissage* » que constitue l’originalité de cette approche (Pekarek Doehler, 2000).

2.2.2 Approche interactionniste et analyse conversationnelle

Arditty et Vasseur (1999) présentent les objectifs de la recherche interactionniste de la manière suivante :

« *Le but des interactionnistes est de rendre compte de la manière dont les individus concrets entrent en contact dans des situations concrètes et interagissent pour atteindre des objectifs concrets - convergents ou divergents – notamment, mais pas uniquement, à travers le langage […] pour un interactionniste s’intéresser à la pratique et à l’acquisition d’une langue étrangère c’est tenter de rendre compte de cette collaboration. » (Arditty et Vasseur, 1999 : 4).*

Les chercheurs mettent l’accent sur la coordination des activités individuelles dans une situation concrète et comme le souligne Pekarek Doehler (2000), cette coordination est une composante centrale des capacités de communication de l’apprenant. Pour Bange (1992a), les mécanismes interactionnels constituent les conditions de déclenchement des processus acquisitionnels, dont les résultats constituent l’interlangue. Selon cet auteur *« le travail de recherche dans la perspective interactionniste consiste donc à préciser la relation entre communication et acquisition, la relation entre la phase interactionnelle de la communication et la phase intrapsychique de l’acquisition. » (*Bange, 1992a : 54*).*

S’appuyant sur une méthodologie strictement empirique et des données conversationnelles recueillies sur le terrain dans leur contexte d’énonciation et minutieusement retranscrites, les chercheurs interactionnistes se proposent d’identifier et de décrire les processus et les mécanismes socio-interactifs qui cadrent les processus d’apprentissage. Pour Arditty, *« décrire l’interaction verbale c’est en effet faire apparaître sa structure et ses enchaînements, montrer la part de chaque participant, en répondant à des questions telles que « qui enchaine sur qui et quoi sur quoi ? qu’ est-ce qui provoque telle réaction et que provoque-t-elle en retour ? ». Cela exclut de travailler sur des énoncés isolés, voire sur des simples couples de répliques. » (Arditty, 2005, p. 10).*

Pour notre étude, nous avons suivi les principes de base de l’analyse conversationnelle résumés par Mondada (2000, 2006) comme suit :

1. La primauté n’est pas accordée au langage, mais aux activités interactionnelles.
2. La conversation est ordonnée.
3. Les tours de parole sont respectés
4. Le contexte joue un rôle important.
5. Tous les détails de la conversation sont pertinents.
6. Au cours de l’interaction, les participants mobilisent des ressources langagières et multimodales pour construire leurs actions.

2. 2.3 Les théories interactionnistes et la négociation de sens.

Long (1985) développe la *théorie interactionniste* (*interaction hypothesis*). Selon cette théorie, l'acquisition d'une L2 serait facilitée par les interactions interpersonnelles qui se produisent durant la réalisation d'une tâche. La notion centrale de sa théorie est la focalisation sur la forme, qui implique des processus cognitifs permettant à l'apprenant de porter son attention sur le code linguistique en même temps qu'il s'implique dans une situation de communication. Ces moments de focalisation se concrétisent à travers les négociations de sens (*negotiation of meaning*). Ces dernières émergent lorsque la structure discursive normale de l'interaction est modifiée suite à une demande de répétition, une demande de clarification, une vérification de compréhension ou de reformulation de l’*input*.

La théorie de l’*output compréhensible* (*comprehensible output*) de Swain et Lapkin (1995)

complète celle de Long, en prenant en compte non seulement la compréhension de l’*input*,

mais aussi l’*output* (la production langagière). Ils expliquent qu'en compréhension, les apprenants s'appuieront essentiellement sur le lexique pour comprendre les énoncés, tandis qu'en production, ils seront forcés d'aborder une analyse syntaxique afin de faire passer leur message. Ce point de vue est corroboré par Gass et Selinker (2008). Ils recensent quatre fonctions que remplit la production dans l’acquisition d’une L2 :

 *« We consider four possible ways that output may provide learners with a forum*

 *for important language-learning functions:*

 *(a) receiving crucial feedback for the verification of these hypotheses ;*

 *(b) testing hypotheses about the structures and meanings of the target language;*

 *(c) developing automaticity in IL [interlanguage] production;*

 *and (d) forcing a shift from a more meaning-based processing of the second language to a more syntactic mode”* (Gass et Selinker, 2008 : 327 - 328).

Nous retenons de ces hypothèses que l'interaction est un élément central pour l'acquisition de la L2 car elle donne lieu à des négociations de sens qui facilitent la compréhension du matériau langagier, apportent des rétroactions correctives aux apprenants et incitent les apprenants à reformuler leurs propres productions (Ellis, 2003 : 80).

En s’appuyant sur ces théories, de nombreuses études ont été réalisées pour analyser les

épisodes interactionnels propices à l’acquisition, tels que les négociations de sens et les

rétroactions correctives. Ces études ont montré l’effet positif de ces épisodes sur

l’appropriation d’une L2 (Long, 1991 ; Pica, 1994 ; Gass et Varonis, 1994 ; Gass, Mackey et Pica, 1998 ; Swain et Lapkin, 1995 ; Lyster et Ranta, 1997 ; Shehadeh, 2002 ; Lyster et Mori, 2006).

2. 2. 4 Négociations de sens et interlangue

D’après les travaux de nombreux chercheurs de la branche « interactionniste » de recherche en langue seconde (tels que Long, 1996 ; Doughty, Chapelle, 1997 ; Warshauer, 1998 ; Pelletieri, 2000), la négociation du sens est un moteur principal de l’apprentissage de la langue seconde car elle a un impact sur l’interlangue, définit par Nehaoua (2010 : 86) comme étant: « *la nature et la structure spécifique du système d’une langue cible intériorisé par un apprenant à un stade donné ».*

Les travaux Long (1980, 1996) ont montré que la négociation du sens facilitait l’acquisition de la langue étrangère et que les manifestations les plus bénéfiques à l’évolution de l’interlangue de l’apprenant étaient les répétitions, les vérifications, les reformulations, les questions de compréhension, les corrections, les demandes de confirmation ou de clarification (Long, 1996).

Ces manifestations font écho aux séquences décrites dans le cadre d’un support proposé par Krafft et Dausendschön-Gay (1994) : *Second Language Acquisition Support System* (SLASS). Le SLASS, d’inspiration ethnométhodologique, est caractérisé *« par l’ensemble des méthodes interactives qui dans les interactions exolingues, conditionnent les séquences favorables à la transmission et àl’acquisition par le partenaire faible du savoir linguistique. »* (Krafft et Dausendschön-Gay, 1994 : 132). Ce système réunit au niveau global des formats et des méthodes interactifs d’organisation de la communication et au niveau local des schémas communicatifs pour travailler le code et traiter l’information. Les auteurs du SLASS identifient trois domaines où un rapport de tutelle entre un expert en L2 et un novice peut s’instaurer et qui correspondent chez l’apprenant à trois types de déficits : *« le contrôle de la production discursive et de la compréhension, le répertoire lexical et morpho-syntaxique et le savoir-faire qu’il faut pour maintenir la coordination entre les partenaires* » (Krafft et Dausendschön-Gay, 1994 :153). Ils soulignent également que le contrat didactique est *« le moyen dont se servent les interactants pour garantir aux éléments du SLASS, en levant les contraintes de l’efficacité communicative, un maximum d’efficacité acquisitionnelle. »* (*Ibid*, p. 154). A ce sujet, Gajo et Mondada rappellent que le contrat didactique *« autorise les uns et les autres à utiliser la communication pour apprendre, pour modifier l’interlangue.* » (Gajo et Mondada, 2000 : 156-157).

2.2.5 L’analyse des négociations de sens de Varonis et Gass

En ce qui concerne la structure d'une négociation de sens, nous gardons le modèle de Varonis et Gass (1985) qui paraît parfaitement adapté à notre contexte, puisqu’il a été initialement développé pour l'étude d'interactions entre locuteurs natifs et non-natifs. Par négociation de sens, ils désignent *« those exchanges in which there is some overt indication that understanding between participants has not been complete. »* (Varonis et Gass, 1985 : 73).

Le modèle de Varonis et Gass (1985) identifie quatre éléments principaux : le déclencheur

*(trigger*), l'indicateur (*indicator*) – ensuite appelé signal (*signal*) (Pica, 1994) – la réponse

(*response*) et la réaction à la réponse (*reaction to response*), qui est optionnelle. Le

déclencheur est un élément langagier énoncé par A qui pose problème à B. Le signal est un élément langagier, paralinguistique et/ou posturo-mimo-gestuel (Cosnier et Develotte in

Develotte et al. 2011) par lequel B signale à A qu'il y a un problème. La réponse est ce que A énonce ou fait afin de résoudre le problème. Enfin, la réaction à la réponse est ce que B éventuellement dit pour signaler que le problème est résolu.

Ce modèle a été souvent repris dans les recherches anglophones portant sur les séquences de négociation générées par les interactions en face-à-face, mais également dans les études sur les interactions négociées en environnement électronique.

2.3. Apprentissage en ligne et communication exolingue

2.3.1 Définition

Dès les années 80, les chercheurs interactionnistes francophones dans le domaine de

l’acquisition des langues se focalisent sur le fonctionnement interactionnel comme lieu de

mobilisation et de construction des compétences langagières (Pekarek Doehler, 2000). Les premiers travaux dans ce domaine se sont focalisés sur l’étude de la communication exolingue entre natifs et alloglottes.

La notion de communication exolingue, introduite par Porquier (1984) désigne les interactions où la langue de communication est inégalement maîtrisée par les interlocuteurs. La situation de communication exolingue se caractérise donc par son caractère asymétrique. Vasseur (2000) souligne que « *la distribution inégale des compétences linguistiques peut s’ajouter à une distribution, inégale par ailleurs, des statuts et des rôles* », celle-ci pouvant être plus facilement gommée et renvoyée à l’arrière-plan dans une situation de type conversation. Véronique revisite les travaux de Long (1983) et rappelle que dans ce type de conversation : *« - Les thèmes conversationnels sont traités rapidement et simplement. Ils sont souvent décomposés par le natif. Les incohérences thématiques de l’alloglotte sont tolérées »* (Véronique, 1992 : 12).

La communication exolingue renvoie à la notion de bifocalisation développée par Bange (1992). Il explique que dans la communication exolingue, il y a à la fois une focalisation centrale de l’attention sur l’objet thématique de la communication et une focalisation périphérique sur le code de la communication lorsque des problèmes formels apparaissent dans la réalisation des activités de communication non compréhension, malentendus, sollicitation d’aide, etc.).

2.3.2 Communication exolingue et dénativisation phonologique

Rappelons qu’en France, l’enseignement de la prononciation anglaise a été mise en avant pendant la période structuro-globale, de 1945 à 1965, mais a été négligée depuis. Cette négligence nationale a eu un impact sur la fossilisation de la nativisation phonologique des Francophones qui ont tendance à calquer le modèle syllabique français lorsqu’ils produisent la L2. Ils oublient ou méconnaissent les principales différences rappelées par Duchet (1991) entre le français et l’anglais au niveau segmental (système vocalique et consonantique) et supra segmental, à savoir l’accentuation de mot, ou l’accentuation lexicale, qui permet d’établir un contraste entre syllabes accentuées et inaccentuées. Ce contraste distingue l’anglais (*stress-timed language*) du français (*syllable-timed language*) qui accorde un poids plus égal aux différentes syllabes d’un mot. D’autre part, Frost (2008) rajoute que pour la partie supra segmentale, la distinction entre syllabes fortes et syllabes faibles pose également un réel problème aux francophones, et l’apprenant en a rarement conscience. La non maîtrise de ces éléments complique à la fois la production de l’apprenant français, mais aussi sa capacité à décrypter un message et à le comprendre. Par méconnaissance du système accentuel et rythmique de la langue anglaise, les apprenants français imitent donc le modèle de la L1, seule référence pour eux dans leur mémoire, et par conséquent, rendent souvent leur discours en L2 inaudible et incompréhensible pour des locuteurs anglophones.

La recherche a montré qu’au-delà d’un certain âge, la plupart des apprenants auront besoin d’une forme de médiation pour saisir l’*input* oral, et aussi produire un *output* conforme à leurs attentes (Khreim 2008). Face à cette fossilisation de la prononciation des sons et du schéma accentuel qui semble difficile à modifier chez des jeunes adultes, le dispositif audio-synchrone est une médiation qui prend tout son sens dans notre contexte d’apprenants tardifs. A ce sujet, Dupoux (2001) rappelle qu’une médiation permettra une dénativisation phonologique, rendue possible par une plus grande focalisation de l’attention lors de l’interprétation des messages. Cela engendra un besoin plus grand au niveau du traitement des données ascendantes (ici les sons) au détriment du traitement descendant (la prise en compte du contexte et de l’expérience (Randall, 2007 : 51). Même si, comme le rappelle Brown (2008), l’expérience décontenance et génère de l’anxiété, cette médiation est nécessaire pour aider l’apprenant à élargir « ses zones de confort », et aller vers des « zones de croissance » (Luckner et Nadel, 1997).

2. 3.3 Tâches d'apprentissage en ligne et négociation de sens

La définition de la tâche proposée par Ellis (2003) servira de cadre aux différents plans d’action. Il rappelle qu’une tâche est une activité dont les étapes sont planifiées, qu’elle concerne essentiellement le sens plutôt que la forme de la langue, qu’elle nécessite l'utilisation de la langue telle qu'elle s'emploie dans la vie de tous les jours, qu’elle peut impliquer les 4 compétences mais débouche souvent sur l'oral. Elle engage des processus cognitifs et qu’elle a une issue, un résultat clair.

Selon le critère de l'activité interactionnelle, Pica et al. (1993) expliquent que la tâche – où

les apprenants possèdent chacun des informations différentes et où l'ensemble de ces informations est nécessaire pour sa réalisation – est susceptible de provoquer plus de négociations de sens. Quant au but communicatif, ils avancent qu'il y a plus de négociations lorsque les interactants partagent des buts convergents et non des buts divergents. En tenant compte de ces deux critères, Pica et al. (1993) postulent que les tâches du type échange d'information seraient les plus aptes à générer des négociations de sens, tandis que les tâches de type échange d'opinion seraient les moins propices. Dans cet article, nous retiendrons la tâche basée sur l’échange d’informations.

**3. Contexte et méthodologie.**

Dans un contexte d'apprentissage de l'anglais dans le secondaire, le corps enseignant ne cesse de chercher des solutions pour exposer les apprenants à la langue cible régulièrement pour les familiariser avec sa musicalité et sa prosodie et les faire pratiquer avec des locuteurs experts.

Dans notre contexte du lycée général ‘Briacé’, situé dans le vignoble nantais, la mise en place d'un dispositif d'apprentissage audio-synchrone, multimodal *Skype,* avec des locuteurs natifs irlandais a été retenue. Ce dispositif permet aux 15 élèves francophones de classe de 1ere scientifiques de converser avec 20 élèves anglophones, apprenantes de français du même âge, dans un lycée catholique non mixte, ***Secondary School Scoil Chriost Ri- County Laois.*** Les conversations bi- mensuelles, institutionnalisées de part et d'autre, d'une durée de 55 minutes, permettent à chaque locuteur français de pratiquer l'anglais avec son partenaire irlandais devenu 'expert´ pour l'exercice et au locuteur irlandais de pratiquer le français avec son partenaire français devenu à son tour 'expert´. Même si *Skype* permet une communication multicanale (visioconférence et audio) et pluri sémiotique (oral et écrit), cette étude ne s'intéressera pas à l'image car les apprenants ne disposent pas de caméras.

Nous avons composé les binômes locuteurs français / locuteurs irlandais en fonction de leurs niveaux dans la langue cible (l’anglais pour les Français et le français pour les Irlandais) afin que s’opère un véritable échafaudage mutuel entre eux et que chacun puisse développer sa zone proximale de développement en L2. Nous avons trouvé un compromis pour que chaque participant puisse pratiquer sa L2 au-moins 25 /30 minutes à chaque séance.

Les interactions exolingues reposent sur des tâches sociales à réaliser qui sont de véritables scénarios impliquant plusieurs compétences en même temps. Plusieurs tâches de type échange d’information en lien avec le programme du baccalauréat général ont servi de toile de fond aux interactions exolingues durant lesquelles les apprenants se sont focalisés à la fois sur le contenu conversationnel et à la fois sur le code linguistique pour comprendre l’autre et se faire comprendre. Le contrat didactique entre les locuteurs français et irlandais leur a permis **d’attribuer un projet d’apprentissage à leur interaction**  et grâce à ce contrat, les apprenants ont pu exposer leur incompétence, hésiter, poser des questions, reformuler, demander de l’aide, et négocier avec leur partenaire en cas d’incompréhension.

Toutes ces interactions exolingues génèrent des négociations de sens qui apparaissent chaque fois que la nature discursive est interrompue pour cause d’incompréhension. Ces négociations de sens ont un impact sur le développement de l’interlangue des apprenants et à long terme sur l’acquisition langagière.

Cette étude se propose d’analyser la transcription de conversations exolingues de huit apprenants ayant réalisé le 25 mars 2014 une tâche de type échange d’information allant vers une prise de décision avec leur partenaire irlandais. Chaque binôme devait choisir une entreprise mondiale, dire en quoi elle était mondiale et expliquer les stratégies utilisées par l’entreprise pour maintenir un succès sur la scène internationale.

Selon le modèle Varonis et Gass, réactualisé par Smith en 2003 pour les interactions exolingues en ligne, nous avons analysé les différentes négociations de sens entre les locuteurs français et irlandais pendant la tâche et la hors tâche générées lors de la conversation anglaise. Nous avons souligné les différents types de déclencheurs, qu’ils soient morphosyntaxiques, lexicaux, phonologiques ou discursifs, et avons mentionné la provenance du déclencheur (qu’il vienne du Français ou de l’Irlandais). Ensuite, pour chaque déclencheur, nous avons souligné les différents signaux avec les différentes réponses utilisés de part et d’autre ainsi que les différentes réactions avec ou sans expansion au sens de Smith.

Nous avons donc comptabilisé le nombre de tours de paroles et le temps de parole de chacun et le temps consacré à la négociation de sens pendant la tâche et pendant la hors tâche afin de voir s’ils négocient plus ou moins pendant la tâche imposée par l’institution ou pendant la discussion informelle.

**4. Résultats et discussions.**

4.1 Conversations exolingues des Français pendant la tâche et hors tâche.

Le tableau 1 ci-dessous fait la synthèse des temps de conversation pour chaque apprenant. Dans un premier temps, il met en exergue la durée de l’échange consacré à la tâche et à la hors tâche, et dans un deuxième temps, le temps passé à négocier pendant la tâche et pendant la hors tâche.

4.1.1 Durée de la conversation

Tableau 1 Conversations exolingues

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  | CONVERSATION EXOLINGUE |   |
| Nom Prénom | DUREE en MN | Tours de parole | dont NEGOCIATION |  DontTP | Durée Négo/Durée totale | TP Négo/TP Total |
| Adrien | 10  | 101 | 4 mn | 41 | 40% | 41% |
| Carole | 10  | 125 | 2 mn | 27 | 20% | 22% |
| Agathe | 21  | 164 | 7 mn | 71 | 33% | 43% |
| Lucie | 23  | 187 | 7 mn | 95 | 30% | 51% |
| Gwendoline | 19  | 131 | 5 mn | 40 | 26% | 31% |
| Julie | 22  | 162 | 11 mn | 80 | 50% | 49% |
| Marina | 10  | 111 | 2 mn | 30 | 20% | 27% |
| Nathalie | 21  | 114 | 4 mn | 36 | 19% | 32% |
| **Total** | **136**  | **1095** | **42 mn** | **420** | **31%** | **38%** |

Tout d’abord, ce qui est absolument frappant dans ce tableau 1, c’est de constater que les apprenants ne vont pas s’approprier un même exercice de la même façon. En effet, il suffit de regarder les écarts importants des temps de conversation des apprenants qui vont de 10 à 23 minutes alors qu’ils ont au départ les mêmes conditions de travail, le même exercice à réaliser et ont reçu les mêmes consignes de part et d’autre. Ces écarts mettent en exergue la difficile mise en route des sessions exolingues principalement due à trois facteurs qui peuvent se résumer sous la forme suivante :

Le premier facteur est d’ordre technique. En effet, les interactions exolingues sont souvent gênées par des problèmes de son, dû en partie à la mauvaise qualité des casques de part et d’autre, problèmes récurrents en Communication Médiée par Ordinateur (CMO). Parfois la réception orale fonctionne côté français, mais pas la production orale côté irlandais, ou vice-versa, donc les apprenants utilisent la conversation écrite (chat écrit) pour expliquer le problème et essayer de trouver une solution avant de démarrer la conversation orale.

Le deuxième facteur est lié à des problèmes d’absences d’apprenants qui déstabilisent l’organisation des binômes faite en amont par les enseignants car des changements de partenaires doivent être faits au tout dernier moment, c’est-à-dire lorsque la session commence. Les deux enseignants doivent faire un état des lieux assez rapide, constater les absences et réorganiser les binômes dans l’urgence ce qui génère un léger stress chez les apprenants car ils doivent retrouver les *pseudos skype* des apprenants et relancer la conversation avec un nouveau partenaire. Ces flottements sont souvent assimilés à des pertes de temps qui sont source d’énervements inutiles, de déceptions, voire de démotivations pour certains apprenants plus fragiles et moins confiants. Lors de cette séance Carole a dû changer de partenaire.

Le troisième facteur est d’ordre émotionnel. En effet, certains apprenants mettent du temps à répondre à l’appel *skype* du partenaire irlandais et ne décrochent pas instantanément. Malgré la régularité des sessions*,* certains apprenants se sentent toujours angoissés, voire pétrifiés, et ont besoin de cette médiation enseignante qui les rassure. La conjonction de la nouveauté du dispositif et la nouveauté de la conversation synchrone en L2 avec un anglophone a généré chez certains élèves une anxiété démesurée. Nous rejoignons les propos de Brown (2008) lorsqu’il rappelle que l’expérience décontenance, la médiation enseignante est donc nécessaire pour aider l’apprenant à atténuer son anxiété et l’aider à sortir de ses zones de confort pour aller vers des ‘zones de croissance’.

4.2 Temps lié à la négociation sur le temps total de la conversation

Concernant le temps consacré à la négociation sur le temps total, on peut constater dans la figure 1 ci-dessous que tous les apprenants connaissent des ruptures discursives suite à des incompréhensions de part et d’autre, et que, quel que soit leur niveau de départ, ils essaient tous de négocier soit en reformulant, soit en demandant des clarifications, soit en répétant, soit en utilisant la multi modalité, à savoir le clavardage ou la L1. Ils cherchent tous une solution pour comprendre le partenaire irlandais ou être compris par lui, et que tout en communiquant, ils ont une attention particulière sur les formes linguistiques, on retrouve ici la notion de bi focalisation décrite par Bange (1992). Cette focalisation sur les formes linguistiques leur permet de réaliser le décalage qu’il y a entre la langue qu’ils ont construite au fil des années et la langue utilisée par leurs partenaires anglophones.

Figure 1 : Temps de négociation pour chaque apprenant français

On constate également dans cette figure 1 que tous les apprenants négocient, mais pas de manière identique. Prenons l’exemple de Julie, qui va négocier avec sa partenaire irlandaise pendant 50% de son temps de conversation avec des tours de parole qui s’enchaînent très rapidement. Dans ce cas de figure, la nature discursive est en permanence perturbée par un *input* incompréhensible qui a besoin d’être reformulé, clarifié, expliqué en permanence. Les caractéristiques de cet échange exolingue entre Julie et sa partenaire rejoint la description recensée par Véronique (1992) basées sur des sur-articulations, des répétitions, des recherches de synonymes, et, d’autre part, cet échange montre que la partenaire irlandaise reconnaît le contrat didactique au sens de Gajo et Mondada (2000).

4 3 Temps de négociation sur la conversation totale consacré à la tâche et à la hors tâche

Le tableau 2, ci-dessous met en parallèle le temps passé à négocier pendant la tâche et la hors tâche et le nombre de tours de parole pour chaque séquence de négociation des huit élèves.

Ce tableau 2 est assez explicite, car il montre clairement que tous les apprenants réalisent la tâche demandée par l’enseignant, et ne se lancent dans la conversation informelle que s’il leur reste du temps. De toute évidence, ce sont les apprenants qui ont longuement conversé pendant la réalisation de la tâche qui se lancent dans la conversation informelle. Ce sont ceux qui pratiquent le plus et tirent pleinement profit du dispositif audio synchrone car ils multiplient les opportunités de réception et de production et prennent des risques. Par cette conversation informelle, ils oublient peu à peu la rigidité du cadre institutionnel et de l’accomplissement de la tâche et se font plaisir en échangeant sur leurs intérêts personnels. De la même manière, ils négocient avec leur partenaire irlandais en cas d’incompréhension, et n’hésitent pas à prendre des risques et se lancer davantage dans l‘inconnu car cette conversation leur appartient.

Tableau 2 : temps consacré à la tâche et la hors tâche avec nombre de tours de parole consacré à la négociation

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  | NSINITIEESsoit par(I) (F) | TACHE |   | HORS TACHE |   |  |
|   |  |  | DUREE en MM | TOURS DE PAROLE | Dont TP en NEGOCIATION |  % | DUREE en MN | Tours de parole | dont TP en NEGOCIATION |  % |  |
| ADRIEN | 3 | 3 | 10  | 101 | 41 | 41 |  0 | 0 | 0 | 0 |  |
| CAROLE | 0 | 4 | 8  | 84 | 22 | 26 | 2  | 41 | 5 | 12 |  |
| AGATHE | 5 | 4 | 16  | 116 | 48 | 41 | 5  | 48 | 23 | 48 |  |
| LUCIE | 3 | 12 | 11  | 128 | 66 | 52 | 12  | 59 | 29 | 49 |  |
| GWENDOLINE | 3 | 4 | 19  | 131 | 40 | 31 |  0 | 0 | 0 | 0% |  |
| JULIE | 8 | 7 | 22  | 162 | 80 | 49 |  0 | 0 | 0 | 0% |  |
| MARINA | 5 | 0 | 9  | 83 | 30 | 36 | 1  | 28 | 0 | 0% |  |
| NATHALIE | 6 | 0 | 21  | 114 | 36 | 32 |  0 | 0 | 0 | 0% |  |
| Total | **33** | **34** | **116**  | **919** | **363** | **39** | **20**  | **176** | **57** | **32** |  |

Même si l’appropriation du dispositif est très disparate en fonction des apprenants, on peut dire que ce dispositif est une des réponses à la très grande hétérogénéité du groupe d’apprenants, car chacun va à son rythme, chacun travaille et négocie les incompréhensions discursives en fonction de ses propres besoins. Chacun peut donc éprouver des satisfactions et du plaisir à formuler ou à reformuler, à comprendre et à se faire comprendre ce qui aura peu à peu un impact sur les représentations qu’ils ont de l’apprentissage de la L2.

4 3 1 Déclencheurs des négociations / Dimension interculturelle

Rappelons que nous avons adopté le modèle Varonis et Gas pour analyser les négociations de sens et avons répertorié quatre types de déclencheurs phonologiques, morphosyntaxiques, lexicaux et discursifs tout en mentionnant qui était à l’origine du déclencheur, le Français (F) ou l’Irlandais (I). En fonction de l’origine du déclencheur, les signaux et les réactions sont très différents et mettent en exergue les différences culturelles des uns et des autres.

Dans la figure 2, les résultats montrent que lorsque **les déclencheurs viennent des (I),** ils sont en majorité de type lexicaux (42%) ou discursifs (35%), c’est-à-dire que le (F) est submergé par le discours de l’Anglophone et ne le comprend pas dans sa globalité. Il est asphyxié par une surcharge cognitive qui dépasse l’*input* compréhensible et ne lui permet pas de discriminer quoi que ce soit. Cela nécessite de la part de l’(I) un travail de reformulation, de clarification et de décomposition pour aider le (F), voire d’une aide extérieure qui prend la forme d’une médiation enseignante.

Figure 2 Déclencheurs initiés par les Irlandais

Prenons un exemple de déclencheur de type lexical tiré du corpus de Marina (M), initié par la partenaire de Marina (P/M) au tour de parole (TP) 78:

P/M TP68: “*First of all, you can say that good* ***advertising*** *has made google very successful:* **advertising est le déclencheur de type lexical**

M TP 69: “*Can you repeat please?”*

P/M TP 70: “*Ok, they have* ***good advertisement****, you know* ***ad****, La* ***publicité****?*

*M TP7 : “ Oh ok* ***advertisements****?”*

Dans cet exemple, le mot ‘***advertising***’ déstabilise Marina, car elle ne connaît pas le verbe ***advertise*,** et encore moins utilisé sous cette forme substantive. Elle signale son incompréhension à sa partenaire qui cerne très vite la difficulté lexicale, et au tour de parole (TP) suivant, lui répond en utilisant, à la fois un synonyme «  ***advertisement »,***  rajoute le diminutif plus connu ***« ad »*** et finalement utilise le mot français ‘la **publicité**’ pour être sûre d’être comprise et permettre à Marina de poursuivre la conversation.

Lorsque les **incompréhensions sont initiées par les (F), dans la figure 3,**  les déclencheurs sont différents. En effet, ils sont dus à des incompréhensions générées par des erreurs de type morphosyntaxique et phonologique. Concernant la morphosyntaxe, les structures de phrases sont trop souvent calquées sur le modèle de la L1, à savoir le français, et par conséquent, beaucoup trop éloignées de la langue cible, ce qui rend le discours incompréhensible pour les locuteurs irlandais.

Figure 3 Déclencheurs initiés par les Français

Prenons un exemple très révélateur de ce modèle français  pour illustrer les propos :

Exemple : Adrien (A)

 A TP 73 : *Yes, Why people like the fast food*/ : **Déclencheur morphosyntaxique (mauvaise construction interrogative) + problème phonétique (confusion pour l’Irlandais entre why / White)**

Dans cet exemple, la jeune Irlandaise comprend que les *Blancs aiment la restauration rapide*, alors qu’Adrien lui demande pourquoi les gens ont un tel engouement pour la restauration rapide. Il pose une question et attend une réponse. Il répète cette phrase à deux reprises et ne comprend pas pourquoi cela génère une incompréhension. Dans son élan de communication, il oublie à la fois les codes de la structure interrogative, et la tonalité imposée par le schéma interrogatif. Alors une longue négociation de sens va se mettre en place, avec reformulation, explicitation, clarification, jusqu’à l’utilisation de la L1 qui va permettre à Adrien de comprendre ce que sa partenaire a compris et pourquoi elle n’a compris sa pseudo question, on a bien ici une bi focalisation à la fois sur le contenu et à la fois sur le code linguistique. Adrien va prendre conscience de l’importance du schéma interrogatif et de l’emploi de l’auxiliaire ***do***et rectifier son interlangue*.*

Concernant les déclencheurs phonologiques, ils occupent avec la morphosyntaxe une part très importante. Les incompréhensions de type phonologiques repérées sont liées à des difficultés de prononciation à la fois suprasegmentales (accentuation, rythme, intonation) et segmentales (système consonantique et vocalique). Ces données confirment les propos de Frost (2008) concernant la non maîtrise du système accentuel et rythmique de la langue anglaise des francophones qui les limitent au modèle de leur L1, seule référence dans leur mémoire. Tout cela complique à la fois leur production mais aussi leur capacité à décrypter un message et à le comprendre

Prenons un autre exemple tiré du corpus de type phonologique : Lucie (L) parle de poupées et sa partenaire comprend les portes…

 L TP 155 : *I have a friend who brings with her many* ***dolls***

 **(sa partenaire comprend doors / dolls) déclencheur de type phonologique.** Lucie (L) fait une confusion entre les sons des voyelles : [] et [:]

Ce déclencheur va provoquer une négociation de sens sur plusieurs tours de parole (TP), car Lucie ne comprend pas l’incompréhension de sa partenaire. Elle est persuadée d’avoir fait le bon choix lexical, mais sous-estime l’importance de la prononciation. Elle répète le mot en le prononçant de la même manière à plusieurs reprises et ne réalise qu’à la fin de la conversation que le choix lexical est correct, mais que la prononciation défaillante rend le discours incompréhensible. L’utilisation de la multi modalité va être d’un grand secours Lucie va épeler le mot à voix haute et va l’écrire en même temps pour se faire comprendre. Cette négociation suite à un déclencheur de type phonologique, est très révélatrice des difficultés de prononciation des francophones.

Concernant la partie segmentale, les difficultés repérées sont souvent liées à la mauvaise prononciation de certaines voyelles ou consonnes. Les phonèmes consonantiques qui posent le plus de problèmes sont le /θ/ de « *think* », le /ð/ de « *then* », le /h/, le /r/. Pour les voyelles, la liste est plus longue, et les enjeux sont beaucoup plus importants. La non-distinction entre certains phonèmes vocaliques entraîne de sérieux problèmes, non seulement sur le plan de la production du francophone et donc de sa capacité à être compris, mais aussi sur le plan de sa perception de ce que dit l’anglophone. Les paires minimales suivantes illustrent le propos : *ship / sheep, sells / sales.*

Elles posent toutes des difficultés au niveau de la distinction articulatoire.

4. 3 2. **Les Signaux**.

Les diagrammes circulaires des figures 4 et 5 font l’état des lieux des signaux répertoriés dans notre corpus. Ces signaux font suite à une incompréhension du discours déclenchée soit par les locuteurs français ou soit par les locuteurs irlandais.

La figure 4 répertorie les signaux des Irlandais (I) suite à un déclencheur initié par le Français (F). On constate que ces signaux provenant du locuteur irlandais, sont en grande partie **des demandes explicites de clarification, ou soit des vérifications de compréhension.** Dans l’exemple d’Adrien cité plus haut, sa partenaire (P/A) signale son incompréhension par une demande de confirmation au tour de parole (TP) suivant :

P/A TP 73: *Do you (.) do you like fast food/* ***signal /Demande de confirmation***

Cette aide confirme qu’un contrat didactique s’est établi entre le (F) et l’(I) de manière implicite. En effet, on voit bien que même si l*’inpu*t est difficile, même si l’interaction exolingue est compliquée, la partenaire irlandaise essaie de comprendre le partenaire français pour pouvoir poursuivre la conversation. Elle le corrige en le respectant et l’aide à clarifier ses propos sans tension et dans la plus grande bienveillance. Cette décontraction propre à la culture irlandaise est très appréciée par les Français car elle leur permet de travailler dans un climat de confiance, très propice à l’apprentissage. Ce climat les encourage à prendre des risques, à oser et par conséquent à travailler leur interlangue.

Figue 4 : Les signaux des Irlandais (I) suite à un déclencheur initié par le Français (F)

Toutes ces demandes de clarification vont dans le sens des travaux de Pica (1994) qui ont montré que les modifications du contenu des interactions (*input*) sont plus abondantes durant les phases de négociation que pendant les autres phases interactionnelles entre les apprenants et qu’elles sont plus fréquentes pendant les interactions entre natifs et étrangers plutôt qu’entre étrangers parlant la langue seconde (Pica, 1994 : 506).

On remarque dans la figure 5 qui répertorie les signaux des (F) suite à un déclencheur initié par l’(I) que lorsque les signaux proviennent du (F), ils sont également en majorité des **demandes de clarification**, ce qui confirme les propos de Gajo et Mondada, que le contrat didactique est reconnu par tous les participants.

Prenons l’exemple de Marina (M) : *Can you repeat please ?*

Figure 5 : Signaux des (F) suite à un déclencheur initié par l’(I)

Ceci dit, on remarque également dans ce même tableau circulaire de la figure 5 que suite aux incompréhensions déclenchées par les Irlandaises, 16% des signaux sont des silences. Ces silences générés par les locuteurs français mettent en exergue toute la difficulté de l’asymétrie des niveaux de langue entre les apprenants natifs et non natifs dans l’interaction exolingue, présentée et expliquée par Porquier. Ces silences font souvent suite à une incompréhension de la totalité de *l’input*  du locuteur irlandais, le locuteur français se retrouve noyé devant une surcharge cognitive qu’il ne comprend pas et l’asphyxie. Contrairement aux locuteurs irlandais, qui, devant la difficulté demandent de l’aide, s’expriment, essaient, osent, tentent des solutions, les Français se renferment sur eux-mêmes, se taisent et attendent. Cette sensation de mise en danger et d’inconfort a pour effet de les tétaniser et de les laisser sans voix. On reconnaît ici l’aisance communicationnelle des Irlandais, caractéristique du peuple anglo-saxon, qui s’oppose à une certaine réserve française, freinant à la fois les prises de risque et les progrès potentiels. Figés et tendus dans un mal être, les Français attendent que le partenaire répète ou que l’enseignant se manifeste. Ils attendent une médiation, une aide extérieure. Cet état psychologique peu propice à la communication et à la négociation de sens doit être décelé très vite par l’enseignant présent dans la salle pour résoudre le problème et permettre à la conversation de poursuivre. Les deux modalités (écrit et oral) semblent trop restreintes et ne suffisent pas dans ce cas de figure, nous rejoignons les propos de Viorica Nicolaev qui rappelle que la video conférence est d’un grand secours aux locuteurs novices en L2.

4 3 3 Les Réponses

La figure 6 qui répertorie les réponses des (F) faisant suite aux demandes de clarifications des (I) permet de constater que les types de réponses les plus fréquents sont **les répétitions des déclencheurs 39%, les expansions 19% et les reformulations 17%.**

Reprenons l’exemple de Lucie (L) qui suite à la demande de clarification de sa partenaire (P/L) répète le déclencheur : ***L TP157 :*** *dolls : dolls:***répétition du déclencheur.**

On constate la même réponse pour Adrien : ***A TP75 :*** *No I mean why people like fast food/***Réponse avec répétition du déclencheur**

Figure 6 Les réponses des (F) aux demandes de clarifications des (I)

On constate dans cette figure 6 que les réponses des Français aux demandes de clarifications irlandaises sont en majorité des répétitions du déclencheur sous la même forme, la prise de conscience de l’erreur n’arrive que plus tard dans la négociation de sens. La confusion entre ***Why*** et ***White*** n’est pas cernée tout de suite par Adrien, la partenaire irlandaise sera obligée d’utiliser l’alternance codique et traduise en français pour qu’il comprenne ce qu’elle n’a pas compris. Il en est de même pour la mauvaise prononciation de ***Dolls*** qui entraîne une confusion avec ***Doors***. Ceci dit, on constate en cas d’une deuxième incompréhension, re signalée par la partenaire irlandaise, les Français utilisent l’expansion, la reformulation ou la multimodalité. On le constate dans l’exemple de Lucie, qui devant l’incompréhension de sa partenaire, utilise la multi modalité, à savoir le clavardage, tout en épelant le mot à voix haute :

 **L TP161 :** *No D-O-L-L-S* **pour répondre elle épelle à voix haute tout en utilisant le clavardage / multimodalité**

Ce type de réponse non répertorié par Varonis et Gass apparaît dans notre dispositif audio synchrone, car il constitue une aide précieuse pour les apprenants.

Par contre, Adrien répète à nouveau le déclencheur, mais en insistant sur l’interrogatif ***Why***

 ATP 75: *No, i mean* ***why*** *people like fast food*

En lisant le tableau circulaire de la figure 7 qui fait l’état des lieux des réponses des (I) aux demandes de clarifications et aux silences des (F), on se rend compte que les Irlandaises font beaucoup d’efforts pour essayer de comprendre et utilisent tous les types de signaux. Soucieuses du contrat didactique et de l’autonomie dans l’apprentissage, elles ne se contentent pas de répéter le déclencheur, mais au contraire, reformulent ou développent afin de réparer et reprendre la conversation. Elles utilisent moins le clavardage que les Français, mais passent plus par l’alternance codique ou traduction en langue cible en cas d’incompréhension, manière pour elles, de s’assurer d’être comprise et d’aider leur partenaire. Cette aide irlandaise, naturelle et spontanée est très appréciée par les Français, elle met en exergue un certain degré d’autonomie et de prise d’initiative qui semble moins développé chez les Français. Les reformulations généreuses incitent les Français à faire de même quand les Irlandais pratiquent en français.

Prenons l’exemple de la partenaire de Marina (P/M) qui n’hésite pas à sur articuler, utiliser des synonymes et traduire pour aider sa partenaire francophone à comprendre le mot ‘***advertsing***’ :

P/M TP 70: “*Ok, they have* ***good advertisement****, you know* ***ad****, la* ***publicité****?*

Figure 7 Les réponses des (I) suite aux demandes de clarifications et aux silences des (F)

Ces constats vont dans le sens des auteurs des séquences de négociations (SLASS), Krafft et Dausendschön-Gay (1994) qui identifient trois domaines où un rapport de tutelle entre un expert en L2 et un novice peut s’instaurer en communication exolingue et qui correspondent chez l’apprenant à trois types de déficits : *« le contrôle de la production discursive et de la compréhension, le répertoire lexical et morpho-syntaxique et le savoir-faire qu’il faut pour maintenir la coordination entre les partenaires* ».

4.3 4 Les réactions

On s’aperçoit que les réactions aux réponses ne sont pas les mêmes chez les Français et les Irlandais. En grande majorité, les Français répètent le mot élucidé ou ont une réaction minimale, par contre ils s’exclament peu. Cette retenue est assez révélatrice de leur timidité, leur réserve, leur manque d’aisance et pour certains leur stress.

Figure 7 Les réactions des Français

Par contre, on constate dans la figure 8 que les Irlandaises utilisent les réponses minimales et s’exclament plus. Cette exclamation permet aussi de clore la négociation de sens car elle montre qu’il n’y a plus d’incompréhensions et que le conversation peut poursuivre.

 ***PI / TP162*** *Oh! dolls:::***réaction par la répétition + exclamation**

 **PI / TP 76.** *Oh!* *why ::: why::: oh*! **reaction à la réponse (exclamation)**

Figure 8 Les réactions des Irlandaises

4.3 5. Confirmations

Smith (2003) note que le modèle de Varonis et Gass est insuffisant pour analyser les

séquences des négociations de sens qui se produisent dans les interactions médiées par

ordinateur. Il propose un modèle expansif et rajoute deux autres phases aux quatre phases du modèle de Varonis et Gass : la phase de confirmation et la phase de réaction à la confirmation (cf. cadre théorique)

Notre étude montre que la totalité des séquences de négociation de sens sont des séquences étendues, c'est-à-dire que les interlocuteurs continuent les échanges de négociation au-delà de la phase de réaction à la réponse.

Dans notre corpus, la phase de confirmation peut être déclenchée dans trois situations :

1. lorsque la réaction indique que le problème de compréhension n'est pas élucidé et devient un nouveau signal de non –compréhension ;
2. lorsque la réaction indique que le problème linguistique est éclairci, mais l'interlocuteur intervient pour compléter sa réponse initiale en apportant de nouvelles informations ou pour vérifier la compréhension ;
3. lorsque les interlocuteurs utilisent les deux modalités offertes par Skype (oral + textuel) pour étayer leurs explications

Dans le premier exemple qui suit, la négociation.va se dérouler sur 13 tours de parole (TP), dont dix qui sont utilisés pour la négociation de sens étendue (en bleu). On est donc très loin du schéma de Varonis et Gass. Ici, la négociation de sens étendue porte sur le sur le mot ***dolls* /** compris ***doors*** / par la partenaire irlandaise (P/L). Pour se faire comprendre, Lucie (L) utilise les différents canaux mis à sa disposition, à savoir le clavardage, et l’oral qui lui permet d’épeler en même temps.

**L TP155** *I have a friend who brings with her many* ***dolls* : (sa partenaire comprend doors / dolls) déclencheur de type phonologique**

P/ L TP 156 *Many* ***what****/* (**Signal explicite demande de clarification**)

**L TP157dolls : *dolls*: répétition du déclencheur**

**Début de la négociation de sens étendue :**

**P/L TP 158 *Doors::?* Re signal**

**L TP159** *Yes do you understand*? **réponse minimale**

**P/ L TP160**. *No I don’t(.)* ***doors****/ Like a door ? [aaa]* **re signal d’incompréhension**

**L TP161 *No D-O-L-L-S* pour répondre elle épelle tout en utilisant le clavardage / multimodalité**

**P/L TP162** *Oh! dolls*:::**réaction par la répétition avec exclamation**

**L TP163 *Dolls*** *yeah* **confirmation de la réponse avec hétéro correction**

**P/ L TP164** Oh *ok I thought you said* ***DOORS (Rire)*** *Oh!* ***dolls*** for the little girls **Reconfirmation**

**LTP 165** *Yeah and heu*

P/L TP 167 *I thought you said* ***PORTE / La PORTE* (reconfirmation avec usage de la L1) (Rire)** It is like **toys**

**L TP168** *Yes toys like Teddy Bear and all that* **(reconfirmation de la réponse**

**Fin de la négociation**

Dans le deuxième exemple qui suit, la négociation de sens va se dérouler sur 12 TP, dont 9 qui seront utilisés pour la négociation de sens étendue au sens de Smith. Ici, l’incompréhension de la partenaire irlandaise (P/I) porte sur l’interrogatif***why***, qu’elle comprend***white***car les codes de la morpho-syntaxe ne sont pas respectés. La formulation de la question sème le doute chez la partenaire irlandaise. En effet, elle comprend que les ‘Blancs aiment le fast food’, alors qu’Adrien (A) demande pourquoi les gens en général aiment le fast food ? Dans cet exemple, la partenaire irlandaise va utiliser la traduction française pour clore la négociation et s’assurer d’avoir compris.

1. **TP 73**. Yes Why people like the fast food/ **Déclencheur morphosyntaxique + phonétique (confusion pour l’Irlandais entre why / White**

P/A. TP 74 Do you (.) do you like fast food/ **signal /Demande de confirmation**

 **A.TP 75**. No I mean why people like fast food/ **Réponse avec répétion du déclencheur**

 P/A TP 76.Oh! why ::: why::: oh! **reaction à la réponse**

 **A. TP 77**. Yes why:::? **Confirmation de la réponse**

 P/A TP 78  : *I thought you said white like blanc* (rire) **/ reaction à la confirmation de la réponse**

 **A TP 79**  : *Oh! why people like fast food*/ **confirmation avec exclamation**

 P/ A TP 80 : *Oh I guess I see I thought you meant blanc* **reaction tentative de reparation**

 **A TP 81**. *No why:::/* **confirmation**

 P/ A TP 82 : *Oh! ok est-ce que*/ **Usage de la L1 pour reconfirmation avec autre exclamation**

 **A TP83**.: *Yeah*

 P/ A TP 84: *Ok Why/ I think you said people like the food…*

**5 Conclusion**.

Cette étude montre clairement que quel que soit le niveau de départ des élèves, tous les participants interagissent avec leurs partenaires irlandais et tous, essaient de surmonter des incompréhensions déclenchées de part et d’autre. L’objectif du dispositif audio-synchrone qui avait pour ambition de générer des interactions entre locuteurs experts et novices est donc atteint. Rappelons que dans notre perspective interactionniste, les interactions apparaissent comme étant un élément central pour l’acquisition d’une L2, car selon Ellis (2003) elles vont donner lieu à des négociations de sens qui, vont faciliter la compréhension du matériau langagier, apporter des rétroactions correctives aux apprenants et les inciter à reformuler leur propre production.

On constate que tous interagissent et tous essaient de surmonter les incompréhensions en négociant avec le partenaire expert. Pour cela, ils utilisent tous les types signaux possibles et tous les types réponses possibles, tout en s’aidant de la multi modalité du dispositif *Skype* et de la médiation enseignante en cas de rupture discursive totale due à une anxiété excessive. Ce constat va dans le sens de tous les chercheurs qui ont travaillé sur les conversations exolingues, ceci dit notre étude met également en exergue la fragilité du dispositif pour les apprenants qui ont beaucoup de difficultés avec la L2. En effet, on a pu observer que pour certains, l’asymétrie des niveaux de langue les déstabilise car ils se sentent submergés par le discours du locuteur expert qui les paralyse. Ceci dit, on a constaté que le climat de confiance généré par les locuteurs irlandais, leur aisance communicationnelle, leur modestie et leur bienveillance lors des hétéro corrections, ont pu modifier leurs représentations de l’apprentissage de l’anglais et ont apporté un sursaut d’intérêt, une motivation supplémentaire, ingrédient indispensable à l’apprentissage.

Toutes les ruptures discursives observées dans chaque conversation exolingue sont autant de moments pour se poser des questions sur la langue, comprendre ce qui n’est pas compris par le locuteur expert et surtout comprendre pourquoi. Cette bi-focalisation au sens de Bange (1992) à la fois sur le contenu de la communication et sur le code linguistique lors de ces temps de négociation avec le locuteur expert seront autant de moments privilégiés pour réfléchir sur la morpho syntaxe, pour revoir les choix lexicaux et revoir la prononciation. Cette étude rejoint les propos de Swain et Lapkin (1995), qui expliquent qu'en production, les apprenants sont forcés d'aborder une analyse syntaxique afin de faire passer leur message et se faire comprendre.

Cette étude montre que les élèves, qu’ils soient français ou irlandais, prennent conscience du décalage qu’il y a entre la langue (L2) qu’ils ont construite au fil du temps et la langue de leurs partenaires anglophones / francophones. Cette prise de conscience, qui relève de la méta cognition, est une première étape dans l’évolution de leur interlangue, mais n’est pas suffisante pour envisager une acquisition à long terme. Les conversations exolingues doivent se poursuivre pour pouvoir parler de SPA (Séquences Potentiellement Acquistionnelles).

**Concernant les Conventions de transcription, nous avons choisi les conventions de transcription** verbale et multimodale développées par le groupe ICOR (Interaction CORpus) du laboratoire ICAR à Lyon pour déterminer les signes à utiliser dans la notation des phénomènes verbaux

**(2.0)** pause égale ou supérieure à 0.5 secondes

**(.)** pause inférieure à 0.5 secondes

**:::** allongement syllabique (le nombre de : est proportionnel à l’allongement

**/** modalité interrogative

**[aaa]** les crochets indiquent le début et la fin des chevauchements oraux

**&aaa** ce symbole indique le début d’un chevauchement oral et textuel

**(rire)** rire

**(inaud.)** segment inaudible

**xxx** incompréhensible (autant de x que de syllabes discernables)

**(prêt ?)** tentative de transcription d’un segment dont l’interprétation est

incertaine

**OU**I accentuation d’un mot

**sonT** prononciation de la lettre finale muette

**{bwat}** transcription phonétique.

**Bibliographie** :

Arditty, J. (2003). Acquisition et interaction. *LINX*, 43, pp. 19-40. Disponible en ligne :

http://linx.revues.org/530

Arditty, J. (2004). Spécificité et diversité des approches interactionnistes. *AILE*, 21, pp. 167-

201.

Arditty, J. (2005). Approches interactionnistes : exemples de fondements théoriques et

questions de recherche. *Le français dans le monde, Recherches et applications*, pp. 8-19.

Arditty, J., Vasseur, M.-T. & Dausendschön-Gay, U. (1999). Interaction et langue étrangère :

présentation. *Langages*, 134, pp. 3-19.

Bange, P. (1987). *L’ analyse des interactions verbales : la dame de Caluire : une consultation :*

*actes du colloque tenu à l’Université Lyon 2 du 13 au 15 décembre 1985*, Berne: P.Lang.

Bange, P. (1992a). A propos de la communication et de l’apprentissage de L2. *AILE*, 1, pp.53-

85.

Bange, P. (1992b). *Analyse conversationnelle et théorie de l’action*, Paris: Hatier

Bange, P. (1996). Considérations sur le rôle de l’interaction dans l’acquisition d’une langue

étrangère. *Les Carnets du Cediscor*, 4, pp. 189-202. Disponible en ligne :

http://cediscor.revues.org/443

Bange, P., Carol, R. & Griggs, P. (2005). *L’apprentissage d’une langue étrangère : cognition*

*et interaction*, Paris: l’Harmattan.

Brown, M. (2008). Comfort Zone: Model or metaphor? in *Australian Journal of Outdoor Education*, 12(1), 3-12.

Bruner, J. (1983). Le développement de l’enfant : savoir faire savoir dire, Paris, PUF.

Chapelle, C. A. (2000). "Interaction, communication et acquisition d'une langue seconde en ELAO". In Duquette, L. & Laurier, M. (dir.). *Apprendre les langues dans un environnement multimédia*. Québec : Les éditions Logiques

Dausendschön-Gay, U. & U. Krafft 1990. Éléments pour l’analyse du SLASS. Communication au 3e colloque du Réseau Européen de laboratoires sur l’Acquisition des langues. Bielefeld.

Duchet, J.-L. (1991). *Code de l’anglais oral*. Paris : Ophrys

Degache, C. & Mangenot, F. (2007). Nouveaux terrains d’exploration en didactique des langues. Lidil, Les échanges exolingues via Internet, 36, pp. 5-22.

Degache, C. & Mangenot, F. (2009). Les échanges exolingues via Internet. In C. Degache & F. Mangenot (éd) Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues, 36, pp. 5-22.

Dejean-Thircuir, C. & Mangenot, F. (2006a). Présentation. Le Français dans le monde, Recherches et applications, Les échanges en ligne dans l’apprentissage et la formation, pp. 5-13.

Depietro, J-F, Matthey, M & Py, B (1989). Acquisition et contrat didactique : Les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue, in Actes du troisième Colloque régional de linguistique, Weil, D. & Fugier, H. (Eds). Strasbourg: Université des sciences humaines et Université Louis Pasteur, 99-124.

Develotte, C., Guichon N. & Kern R. (2008). Allo Berkeley? Ici Lyon... Vous nous voyez bien? Etude d'un dispositif de formation en ligne synchrone franco-américain à travers les discours de ses usagers . Alsic, 11(2), pp. 129-156.

Ellis, R. (1994). The study of second language acquisition. Oxford University Press, Oxford

Ellis, R. (2003). Task-based language learning and teaching, Oxford University Press.

Frost

Gaonac’h, D. (1987). Théories des apprentissage et acquisition d’une langue étrangère, Paris : Hatier.

Gajo, L. & Mondada, L. (2000). *Interactions et acquisitions en contexte : modes*

*d’appropriation de compétences discursives plurilingues par de jeunes immigrés*,

Fribourg Suisse: Ed. Universitaires.

Garfinkel, H. (1967). *Studies in ethnomethodology.* Cambridge: Polity Press*.*

Gass, S. M. & Varonis, E. M. (1994). "Input, interaction and second language production". *Studies in Second Language Acquisition*, vol. 16, n° 3. pp. 283-302.

Gass, S. 1997. Input, Interaction and the Second Language Learner. Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale (NJ).

Gass, S. & L. Selinker 1994. Second Language Acquisition. An Introductory Course. Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale (NJ).

Gass, S. & E.  M. Varonis 1994. Input interaction and second language production. In Studies in Second Language Acquisition n° 16, 283-302.
Guichon, N. & Nicolaev, V. (2011). Influence de certaines caractéristiques des tâches d'apprentissage sur la production orale en L2. In E. Nissen, F.Poyet & T. Soubrié (Eds.)

Interagir et apprendre en ligne, Grenoble : Ellug, pp. 61-76.

Helmling, Brigitte (Ed.). **(2002**). L'apprentissage autonome des langues en tandem. (Collection C.R.E.D.I.F Essais)

Kerbrat-Orecchioni, C. (1996). *La conversation,* Paris, Seuil.

Kerbrat-Orecchioni, C. (2011) Conversations en présentiel et conversations en ligne : bilan

comparatif. In C. Develotte, R. Kern & M.-N. Lamy (Eds.) Décrire la conversation en ligne, Le face à face distanciel, Lyon : ENS Editions, pp. 173-195.

Krafft, U & Dausendschön-Gay, U (1993). La séquence analytique, Bulletin CILA: 137-157.

Krafft, U. & Dausendschön-Gay, U. (1994). Analyse conversationnelle et recherche sur

l’acquisition ». *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 59, pp. 127-158.

Long, M. H. (1985). Input and second language acquisition theory. In S. M. Gass & C. G.

Madden (Eds.) Input in Second Language Acquisition, Rowley, MA : Newbury House,

pp. 377-393.

Long, M. H. & Robinson, P. (1998). "Focus on Form: Theory, Research and Practice". In Doughty, C. & Williams, J. (dir.). *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. pp. 15-41. New York: CUP.

Long, M. H. 1983. Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. In Applied Linguistics n° 4 (2), 126-112.

Long, M. H. 1996. The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W. C. Ritchie & T. K. Bhatia, Handbook of Second Language Acquisition, 413-468. Academic Press, London.
Luckner, J. L., & Nadler, R. S. (1997). *Processing the experience: Strategies to enhance and generalize learning* (2nd ed.). Dubuque, IA: Kendall Hunt.

Mangenot, F. (2007) Analyser les interactions pédagogiques en ligne, pourquoi, comment ? In J. Gerbault, (Ed.) La langue du cyberespace : de la diversité aux normes. Paris : L’Harmattan, pp. 105-120.

Mondada, L. & Pekarek Doehler, S. (2000). Interaction sociale et cognition située : quels modèles pour la recherche sur l’acquisition des langues ?. AILE, 12, pp. 147 -174. Disponible en ligne : <http://aile.revues.org/document947.html?format=print>

Mondada, Lorenza & Pekarek Doehler, Simona (2001): Interactions acquisitionnelles en contexte:

perspectives théoriques et enjeux didactiques. Le Français dans le Monde, juillet 2001, 107-142.

Mondada, Lorenza & Pekarek Doehler, Simona (2004): Second language acquisition as situated practice. The Modern Language Journal, 88/4, 501-518.

Nehaoua, L. (2010). Les idiosyncrasies scolaires dans l’apprentissage d’une langue étrangère.

 *synergies Algérie, No 9*, 83-91. <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Algerie9/titre.pdf>

Nicolaev, V. (2011). Les négociations de sens dans un dispositif d’apprentissage des langues en ligne synchrone par visioconférence. ACEDLE, 7(2), pp. 169-198.

Pellettieri, J. (2000). "Negotiation in Cyberspace - the Role of Chatting in the Development of Grammatical Competence". In Warschauer, M. & Kern R. (dir.). *Network-based LT : Concepts and Practice*. Cambridge: CUP. Pica, T. (1994). "Research on Negotiation: What Does it Reveal about Second Language Learning Conditions, Processes, and Outcomes ?". *Language Learning*, vol.44, n° 3. pp. 493-527.

Pekarek Doehler, S. (1999). *Leçons de conversation : dynamiques de l’interaction et*

*acquisition des compétences discursives en classe de langue seconde,* Fribourg :

Editions universitaires.

Pekarek Doehler, S. (2000). Approches interactionnistes de l’acquisition des langues

étrangères. *AILE,* 12. Disponible en ligne : http://aile.revues.org/934

Pekarek Doehler, S. (2003). Interaction, acquisition, enseignement. Une réaction aux

commentaires réunis par Thomas Studer. *Babylonia*, 1(03), pp. 69-73.

Pica, T., Kanagy, R. & Faladun, J. (1993). "Choosing and using communication tasks for second language instruction and research". In Crookes, G. & Gass, S. M. (dir). *Tasks and language learning: Integrating theory and practice*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

Porquier, R. (1984). Communication exolingue et apprentissage des langues. In B. Py (éd.)

*Acquisition d'une langue seconde III, Encrages,* Paris : Presses Universitaires de

Vincennes, pp. 17-47.

PY, B. 1994. Place des approches interactionnistes dans l’étude des situations de contacts et d’acquisition. In D. Véronique (Dir), Créolisation et acquisition des langues. Publications de l’université de Provence, Aix-en-Provence.

Skehan, P. (1996). "A framework for the implementation of task-based instruction". *Applied Linguistics*, vol. 17, n° 1. pp. 38-61.

Smith, B. (2003). Computer-mediated negotiated interaction: An expanded model. Modern

Language Journal, 87(1), pp. 38-57.

Swain, M. 1985. Communicative Competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. Gass & C. Madden (Dir), Input in Second Language Acquisition, 235-253. Heinle & Heinle Publishers, Boston (MA).

Swain, M. & Lapkin, S. (1995) "Problems in output and the cognitive processes they generate: A step towards second language learning". *Applied Linguistics,* n° 16. pp. 371- 39

Swain, M. 2000. The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. In J.P. Lantolf (Dir), Sociocultural Theory and Second Language Learning, 97-114. Oxford University Press, Oxford.

Telles, J. A. & Vassallo, M.L. (2006) Foreign language learning in-tandem:

Teletandem as an alternative proposal in CALLT. The ESPecialist, v. 27(2). PUC-SP,

189-212.

Telles, J.A. (2006) Project Teletandem Brasil: Foreign languages for all. <http://www.teletandembrasil.org/site/docs/proposal_narrative.pdf>

Telles, J.A. (Ed.) (2009) Teletandem: Um contexto virtual, autônomo e colaborativo

para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI. Campinas: Pontes Editores.

Tomasello, M. (2003). Constructing a Language: A Usage-Based Theory of

Language Acquisition. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Varonis, E. & Gass, S. (1985). Non-native/non-native conversations : a model for negotiation, Applied Linguistics, 6, pp. 71-90.

Veronique, D. (1992). Recherches sur l’acquisition des langues secondes: un état des lieux et quelques perspectives. Acquisition et Interaction en Langue Etrangère n° 1, 5-35.

Véronique, D. & Giacomi, A. (1986). *Acquisition d’une langue étrangère: perspectives et*

*recherches actes. Tome II*, Aix-en-Provence: Publ. Université de Provence.

Véronique, D. & Matthey, M. (2004). Trois approches de l’acquisition des langues

étrangères : enjeux et perspectives. *AILE*, 21, pp. 203-223.

Vygotski, L. S. (1985). *Pensée et langage*, Paris : Messidor.

Warschauer, M. (1996). "Comparing face-to-face and electronic communication in the second language classroom". CALICO Journal, vol. 13, n° 2-3. pp. 7-26.

.

**Logiciels**

*Skype.* (2003). Site de l'éditeur du logiciel : http://www.skype.com/intl/fr/welcomeback/.

*Skype Recorder*