L'apprentissage du FLE dans un dispositif vidéographique synchrone : étude des séquences métalinguistiques

Viorica Nicolaev

▶ **To cite this version:**

Viorica Nicolaev. L'apprentissage du FLE dans un dispositif vidéographique synchrone : étude des séquences métalinguistiques. Linguistique. Ecole normale supérieure de lyon - ENS LYON, 2012. Français. NNT : 2012ENSL0755 . tel-00793185

HAL Id: tel-00793185
https://theses.hal.science/tel-00793185

Submitted on 21 Feb 2013

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

École Normale Supérieure de Lyon

Université de Lyon

École doctorale Lettres, Langues, Linguistique & Arts (ED 484)

ICAR (Interactions, Corpus, Apprentissages, Représentations) – UMR 5191

L'APPRENTISSAGE DU FLE DANS UN DISPOSITIF VIDÉOGRAPHIQUE SYNCHRONE: ÉTUDE DES SÉQUENCES MÉTALINGUISTIQUES

Volume 1

Présentée par

Viorica NICOLAEV

Thèse pour obtenir le grade de

DOCTEUR DE L'ÉCOLE NORMALE SUPÉRIEURE DE LYON - UNIVERSITÉ DE LYON

Discipline : Sciences du Langage

Présentée et soutenue publiquement le 26 octobre 2012

Sous la direction de

Christine DEVELOTTE

JURY

Francine CICUREL, Professeur, Université Paris 3 – Sorbonne Nouvelle

Christine DEVELOTTE, Professeur, École Normale Supérieure de Lyon

Richard KERN, Professor, University of California, Berkeley

Véronique TRAVERSO, Directrice de recherche au CNRS, Laboratoire ICAR

Georges Daniel VERONIQUE, Professeur, Université Paris 3 – Sorbonne Nouvelle

à mes parents

Remerciements

Cette recherche n'aurait pas été possible sans le soutien de certaines personnes que je remercie ici.

Mes remerciements vont tout d'abord à ma directrice de thèse Christine Develotte pour ses encouragements, ses conseils et la liberté qu'elle m'a laissée pour choisir mon sujet de thèse et mener à bien ma recherche.

Je tiens à exprimer ma gratitude aux membres du jury qui ont accepté de lire et évaluer ce travail.

Je remercie Nicolas Guichon pour ses encouragements et pour ses remarques constructives lors de la rédaction de nos articles et de nos communications aux colloques. Cette collaboration a été une étape déterminante pour mon travail.

Un grand merci à mon amie, Samira Drissi, pour sa présence à mes côtés tout au long de ces années, pour ses conseils précieux, ses relectures et ses critiques constructives qui m'ont aidée à avancer.

Je tiens à remercier aussi tous mes amis, mes collègues de travail du CFEU et les membres du laboratoire ICAR qui, d'une manière ou d'une autre, m'ont soutenue tout au long de ce parcours. J'adresse des remerciements particuliers à Madeleine Sy, à Anne-Lise Bouchut, à Walled Alwan, à David Cross et à Tatiana Codreanu pour leurs relectures et commentaires. Je remercie également Isabelle Colon de Carvajal pour son aide technique.

J'adresse mes remerciements à tous les étudiants du Master Didactique du FLE de Lyon 2 et aux apprenants de Berkeley qui ont accepté l'enregistrement de leurs interactions.

J'ai une pensée pour ma famille qui m'a soutenue et encouragée malgré la distance.

Toute ma reconnaissance va à Yvan pour son soutien indispensable tout au long de ces années, pour ses encouragements, son réconfort et son aide précieuse pendant la dernière ligne droite.

Sommaire

Introduction.....9

1ère PARTIE : Ancrage théorique et méthodologique.....16

Introduction.....17

Chapitre 1. L'acquisition des langues dans une perspective interactionniste.....18

Chapitre 2. L'interaction et l'apprentissage d'une L2 en contexte didactique.....45

Chapitre 3. L'apprentissage des langues en ligne.....60

Chapitre 4. Présentation des données.....93

Chapitre 5. La démarche méthodologique.....119

2ème PARTIE : Analyse des séquences métalinguistiques.....147

Chapitre 1. Identification des séquences métalinguistiques.....148

Chapitre 2. Les séquences de recherche lexicale.....170

Chapitre 3. Les séquences d'intercompréhension.....209

Chapitre 4. Les séquences de vérification.....245

Chapitre 5. Les séquences de rétroactions correctives.....261

Conclusion.....306

Références bibliographiques.....318

Liste des figures.....339

Liste des tableaux.....341

Index des principaux auteurs.....343

Index des notions.....345

Tables des matières.....347

Introduction

Les projets d'enseignement / apprentissage des langues en ligne se sont multipliés ces dernières dix années grâce à l'évolution des technologies et du réseau Internet. De plus en plus de sites Internet proposent des espaces d'échanges linguistiques en ligne à partir de plateformes ou de logiciels incluant des outils de communication asynchrone ou synchrone (forum, messagerie instantanée impliquant de l'audio ou de la visioconférence) permettant de pratiquer la langue étrangère avec des correspondants distants. Sur le même principe, les établissements de l'enseignement scolaire et universitaire mettent en place de plus en plus de programmes visant l'apprentissage et la pratique des langues en ligne à travers des projets tels que *eTandem*[1], *eTwinning*[2], *Cultura*[3], *Tridem*[4]. Ils visent principalement la pratique des langues et les échanges culturels entre les apprenants de différents pays et s'effectuent sur un principe de parité. Le projet *Galanet*[5] permet à des locuteurs de différentes langues romanes de s'exprimer sur un mode asynchrone dans la ou les langue(s) romane(s) qu'ils connaissent et de pratiquer ainsi l'intercompréhension. D'autres projets s'appuyant sur des logiciels de communication synchrone intégrant la visioconférence, tels que *Skype*, *Windows Live Messenger*, *Netmeeting,* permettent de communiquer à distance grâce à la transmission conjointe du son et de l'image vidéo (cf. le projet *Français en (première) ligne*[6], le projet *FR 2003*[7]). Enfin des plateformes dédiés à l'enseignement / apprentissage, tels que *Lyceum*[8] ou *VISU*[9] donnent l'occasion à des apprenants de langue étrangère d'apprendre une langue avec des enseignants / tuteurs sur un mode audiographique synchrone (*Lyceum*) ou sur un mode vidéographique synchrone (*VISU*). Ces dispositifs d'apprentissage mobilisent de nouvelles formes d'interactions pédagogiques grâce à la diversité des ressources sémiotiques offertes par l'objet technique d'une part et aux configurations interactionnelles et pédagogiques inédites d'autre part. Ces nouvelles formes d'interactions intéressent des chercheurs dans différents domaines et sont abordées à partir de divers cadres théoriques et approches

[1] Pour plus de détails, cf. l'adresse : http://www.slf.ruhr-uni-bochum.de/etandem/etindex-fr.html
[2] Pour plus de détails, cf. l'adresse : http://www.etwinning.net/fr/pub/index.htm
[3] Pour plus de détails, cf. l'adresse : http://cultura.mit.edu/
[4] Pour plus de détails, cf. Audras et Chanier (2007)
[5] Pour plus de détails, cf. http://www.galanet.eu/
[6] Pour plus de détails, cf. l'adresse : http://w3.u-grenoble3.fr/fle-1-ligne/index.html
[7] Pour plus de détails, cf. Marcelli et al. (2005)
[8] Pour plus de détails, cf. Chanier et Vetter (2006)
[9] Pour la description de *VISU*, cf. partie I, chapitre 4, point 1.3.

méthodologiques. La présente recherche prend pour objet d'étude les interactions synchrones entre tuteurs français, futurs enseignants de français langue étrangère (désormais FLE) et apprenants de FLE se trouvant aux Etats-Unis dans une situation d'enseignement / apprentissage du FLE par visioconférence. Il s'agit pour nous de déterminer dans quelle mesure ce type d'interaction en ligne, qui se rapproche à plusieurs égards de l'interaction en face-à-face (Develotte, Lamy et Kern, 2011), facilite l'apprentissage d'une langue étrangère. La conception selon laquelle c'est en communiquant que l'on apprend[10] est largement admise par les interactionnistes en acquisition des langues étrangères. Nous situant dans cette perspective, nous considérons que l'interaction en ligne, de la même manière que celle en face-à-face, est constitutive du processus d'apprentissage. Dans le cadre de notre étude, nous nous intéressons plus particulièrement à la dimension métalinguistique de l'interaction. Nous cherchons à identifier et à décrire des traces observables de réflexivité dans l'interaction portant sur le code de la communication. Celles-ci se manifestent à travers les séquences métalinguistiques qui visent à gérer les problèmes de compréhension et de production en langue cible afin d'assurer l'intercompréhension pendant la communication et ainsi de permettre l'accomplissement des tâches d'apprentissage. La recherche se propose, sur la base d'analyse des données authentiques, d'identifier et de décrire ces séquences métalinguistiques du point de vue de leur organisation méthodique, de leur nature discursive et multimodale et de leur potentiel acquisitionnel.

Dans cette introduction, nous expliquons d'abord l'origine de ce travail, nous présentons ensuite le contexte d'étude et notre problématique de recherche et nous finirons par la présentation de notre plan de thèse.

1 Les motivations du choix du sujet

Notre intérêt pour la question de l'apprentissage des langues et les TICE est né en 2005 lors d'un stage en didactique du FLE à l'Université Catholique de Louvain-La-Neuve en Belgique dont l'un des séminaires était dédié aux ressources multimédias et en ligne pour l'apprentissage du FLE. Lors de notre Master 2 Professionnel Didactique du FLE à l'université Lyon 2, le cours « Enseignement / apprentissage du FLE en ligne » assuré par

[10] « *L'appropriation des langues se fait par le moyen de la communication. C'est en communiquant qu'on apprend à utiliser peu à peu une langue, c'est-à-dire un système linguistique et un ensemble de conventions pragmatiques ancrés dans un système socioculturel de représentations et de savoirs sur le monde. Il est évident que c'est dans l'interaction avec des partenaires sociaux compétents que l'enfant construit peu à peu pour son propre compte cet ensemble préexistant de savoirs conventionnels qui marque son accession progressive au statut de sujet cognitif et de partenaire social.* » (Bange, 1992a, p. 54)

Christine Develotte a attisé encore plus notre curiosité pour ce sujet. La découverte des dispositifs de formation à distance, tels que le *Campus Numérique*, le programme *Le français en (première) ligne*, les réflexions autour du rôle de l'enseignant et des compétences techno-sémio-pragmatiques requises pour les étudiants et pour les enseignants dans de tels contextes de formation nous ont passionnée pendant ce cours. Notre mémoire didactique lors de ce Master avait porté sur le sujet des ressources en ligne pour l'enseignement / apprentissage du FLE. La réalisation de ce mémoire a eu comme point de départ une étude réalisée en 2001 par les membres de l'équipe « Plurilinguisme et apprentissage » de l'ENS à la demande du Ministère des Affaires Etrangères. L'objectif du mémoire était de compléter et de mettre à jour cette étude. Ce travail de mémoire nous avait permis de découvrir une riche panoplie de ressources en ligne pour la classe de FLE. Suite à notre expérience de recherche pendant ce Master Professionnel, nous avons souhaité nous engager vers un parcours de chercheur en commençant par un Master 2 Recherche en Sciences du Langage, afin d'acquérir les compétences nécessaires pour pouvoir entamer une thèse de doctorat. Lors de ce Master, nous avons réalisé un mémoire de recherche sous la direction de Christine Develotte et Véronique Traverso portant sur les « négociations conversationnelles » dans le cadre des discussions plurilingues asynchrones sur la plateforme *Galanet*. Dans le cadre de ce mémoire, nous avons étudié différentes formes de négociation portant sur le contenu et la forme linguistique et nous avons cherché à savoir si les interactions plurilingues asynchrones pouvaient favoriser la construction des savoirs et des savoir-faire langagiers. Au terme de l'étude, nous avons constaté que les séquences de négociation portant sur la forme ou le sens étaient peu nombreuses dans le cadre des échanges plurilingues. Nous avions trouvé une explication dans le caractère asynchrone des échanges. En effet, le différé des réponses, dans ce cas de figure, n'était pas favorable à la focalisation sur le code. Suite à ce mémoire, nous avons souhaité continuer nos recherches dans le domaine des TICE lié à l'apprentissage des langues et mener une étude de manière plus approfondie sur les aspects acquisitionnels dans les dispositifs d'apprentissage des langues en ligne, projet qui s'est concrétisé à travers l'implication dans cette thèse.

2 Le contexte de la recherche

Avant d'exposer nos questions de recherche, il convient tout d'abord de décrire brièvement le projet qui nous servira de terrain d'analyse (pour plus de détails, cf. partie I, chapitre 4). Notre recherche porte sur le projet le *Français en (première) ligne* (désormais F1L), mis en place en 2002. Ce programme a pour objectif principal la mise en relation de futurs enseignants de

FLE avec des apprenants de français par le biais d'un dispositif synchrone ou asynchrone en ligne. Notre étude s'appuie sur la session de 2007 / 2008 qui a réuni onze tuteurs de FLE, étudiants à l'université Lyon 2 et dix-sept apprenants de français, étudiants à l'université de Californie à Berkeley dans un environnement vidéographique synchrone. Le projet s'est déroulé en deux phases. Lors de la première phase, au premier semestre, les étudiants français ont suivi le cours « Se former à l'enseignement du FLE en ligne » durant lequel ils ont été préparés à la conception des tâches en ligne et se sont initiés au tutorat synchrone par la visioconférence. Lors de la deuxième phase, au second semestre, les tuteurs français ont été chargés de la conception des tâches et ont échangé de manière synchrone avec les apprenants américains par un système de visioconférence poste à poste, *via* le logiciel de messagerie instantanée *Skype*. Ces séances en ligne ont eu lieu pendant sept semaines. Elles s'inscrivaient dans le cadre pédagogique d'un cours de français de cinquante minutes qui avait lieu cinq fois par semaine pendant un semestre.

3 Notre problématique de recherche

Cette étude part de l'hypothèse que les interactions en ligne peuvent constituer un contexte socio-interactionnel propice à l'appropriation de la langue cible. Notre recherche s'inscrit dans une approche empirique et a une visée essentiellement descriptive. Il s'agit de contribuer à une meilleure compréhension des *méthodes* mises en place par les participants de l'interaction en ligne afin de gérer les problèmes de compréhension et de production en L2 et de permettre l'accomplissement des tâches d'apprentissage. Notre recherche vise à apporter des réponses aux questions suivantes :

- Les interactions vidéographiques synchrones en ligne sont-elles propices au déclenchement des séquences métalinguistiques ?
- Quel impact a l'environnement vidéographique synchrone sur la structure et la nature discursive des séquences métalinguistiques?
- Quel est l'apport de la multimodalité pour l'appropriation linguistique et de quelle manière les différents modes de communication sont utilisés dans la résolution des problèmes linguistiques ?

La recherche s'appuie sur un corpus de neuf séances, transcrites de manière multimodale[11], afin de rendre compte de la complexité de la situation d'échange. Nous empruntons les

[11] Pour les modalités de transcription et de constitution du corpus d'étude, cf. partie I, chapitre 5.

concepts et les principes de l'analyse conversationnelle et nous nous appuyons sur les recherches interactionnistes de l'acquisition des langues et de l'apprentissage en ligne pour aborder notre objet d'étude. Nous nous proposons tout d'abord d'identifier et d'élaborer une collection de séquences portant sur la gestion des problèmes linguistiques. Pour chaque type de séquence, nous nous attachons à décrire le contexte situationnel et l'organisation en phases dans une perspective interactionniste et émique. Pour chaque phase, nous nous proposons d'identifier et d'analyser les procédés mobilisés par les participants pour ouvrir, construire et clore de manière interactive une séquence métalinguistique. Nous nous interrogeons ensuite sur les effets des différentes ressources sémiotiques offertes par l'outil de communication pour gérer les problèmes émergents dans la communication. Nous abordons enfin la question du potentiel acquisitionnel de ces séquences métalinguistiques.

4 Plan de la thèse

Notre thèse est organisée en deux grandes parties : le cadre conceptuel et les analyses. Elle présente dix chapitres.

La première partie est consacrée au cadre théorique et méthodologique du travail et comporte cinq chapitres. Les trois premiers chapitres présentent les concepts théoriques et les recherches qui ont guidé le travail. Le premier chapitre est consacré à l'analyse conversationnelle et à l'approche interactionniste de l'acquisition des langues. Après une brève présentation des principes de base de l'analyse conversationnelle, nous abordons les théories et les concepts de l'approche interactionniste de l'acquisition des langues : la théorie socio-constructiviste du développement, les théories interactionnistes dans la littérature anglophone, les concepts de conscience et d'activité métalinguistique. Le chapitre s'achève sur une présentation des travaux interactionnistes anglophones et des recherches sur la conversation exolingue entre natifs et non-natifs dans la littérature francophone.

Le deuxième chapitre concerne les interactions et l'apprentissage des langues étrangères en contexte didactique. Nous commençons par un recensement des principales caractéristiques des interactions en classe de langue, ainsi que des modèles d'analyse des interactions didactiques. Nous nous intéressons ensuite à la place de la gestualité dans les études sur l'acquisition des langues en interaction. Nous achevons enfin ce chapitre par la question de la tâche en contexte didactique.

Le troisième chapitre complète cet ancrage théorique en abordant le champ de l'apprentissage des langues en ligne. Après une brève présentation des champs de recherche qui étudient les

interactions en ligne, nous nous attardons plus particulièrement sur deux d'entre eux dans lesquels s'inscrit plus précisément notre travail, à savoir l'Apprentissage des Langues Assisté par Ordinateur (ALAO) et la Communication Médiée par Ordinateur (CMO). Nous présentons ensuite un certain nombre de concepts pertinents pour aborder la communication en ligne, tels que *la médiation*, *l'affordance communicative*, *la multimodalité* et *la polyfocalisation de l'attention*. Nous terminons ce chapitre par un état des lieux des recherches sur l'apprentissage des langues en ligne dans une perspective interactionniste afin d'indiquer le positionnement du présent travail par rapport aux études déjà effectuées.

Les deux chapitres suivants présentent notre démarche méthodologique. Le chapitre quatre est consacré à la présentation du projet F1L sur lequel s'appuie notre recherche. Enfin, le cinquième et dernier chapitre de cette partie précise les spécificités de notre recherche, le mode de recueil et de traitement des données, ainsi que les principes et la démarche méthodologiques adoptés.

La deuxième partie est consacrée aux analyses. Elle est construite en cinq chapitres. Le premier chapitre apporte d'abord quelques éclairages quantitatifs relatifs à la participation globale des tuteurs et des apprenants aux interactions en ligne selon les différents modes de communication. Nous analysons ensuite de façon quantitative l'utilisation des différents modes de communication dans les séquences métalinguistiques. Nous terminons enfin par une présentation des différentes catégories de séquences métalinguistiques observées dans notre corpus.

Les quatre chapitres suivants sont dédiés à la description des séquences métalinguistiques. Chaque chapitre est consacré à un type de séquence. Ainsi le deuxième chapitre porte sur les séquences de recherche lexicale. Le troisième chapitre se penche sur l'analyse des séquences d'intercompréhension. Le quatrième chapitre aborde les séquences de vérification. Et le cinquième et dernier chapitre porte sur les rétroactions correctives. Dans chacun de ces quatre chapitres, les séquences métalinguistiques sont analysées selon quatre axes. Nous nous intéressons d'abord à la localisation des séquences et à leur contexte situationnel d'apparition. Nous nous penchons ensuite sur l'organisation des séquences métalinguistiques et proposons une description de la manière méthodique dont elles sont ouvertes, construites et closes par les participants. Nous analysons et décrivons ensuite les procédés mobilisés par les participants pour solliciter de l'aide et pour fournir l'aide demandée et nous proposons des inventaires de procédés pour chaque type de séquence métalinguistique. Nous achevons les chapitres par une

analyse des apports de la multimodalité dans la gestion des problèmes linguistiques émergents au cours de l'interaction et une réflexion sur le potentiel acquisitionnel de ces séquences.

Notre travail s'achève sur une conclusion générale. Nous y synthétisons les principaux résultats obtenus et présentons quelques réflexions didactiques, les apports de notre recherche, ainsi que les pistes pour de futures recherches.

1ère PARTIE : Ancrage théorique et méthodologique

Introduction

Cette recherche vise à décrire et à analyser les séquences métalinguistiques dans le cadre des interactions par visioconférence poste à poste entre des étudiants, futurs enseignants de FLE et des apprenants de français. Nous présentons dans cette partie les concepts théoriques et la démarche méthodologique pour aborder cet objet d'étude. Nous empruntons un certain nombre de notions et outils pertinents à notre analyse à trois champs disciplinaires : l'analyse conversationnelle d'inspiration ethnométhodologique, les recherches en acquisition des langues dans une perspective interactionniste et la didactique des langues.

Le premier chapitre est consacré à l'analyse conversationnelle et à l'approche interactionniste de l'acquisition des langues. Après une brève présentation des principes de base de l'analyse conversationnelle, nous aborderons les théories et les concepts de l'approche interactionniste de l'acquisition des langues. Ce chapitre s'achèvera sur une présentation des résultats des travaux sur la conversation exolingue entre natifs et non-natifs.

Le deuxième chapitre concerne les interactions et l'apprentissage des langues étrangères en contexte didactique. Nous commencerons par un recensement des principales caractéristiques des interactions en classe de langue. Nous nous intéresserons ensuite à la place de la gestualité dans les études sur l'acquisition des langues en interaction. Et nous finirons ce chapitre par la question de la tâche en contexte didactique.

Le troisième chapitre du cadre théorique aborde le champ de l'apprentissage des langues en ligne. Nous nous intéresserons à certains concepts de la CMO (communication médiée par ordinateur) et plus précisément à la communication par visioconférence. Nous ferons un état des lieux des recherches sur l'apprentissage des langues en ligne dans une perspective interactionniste afin d'indiquer le positionnement du présent travail par rapport aux études déjà effectuées.

Le quatrième chapitre présentera le projet « Le français en (première) ligne » sur lequel s'appuie notre recherche.

Le cinquième et dernier chapitre indiquera notre démarche méthodologique. Nous nous focaliserons sur le mode de recueil et de traitement des données et expliquerons notre démarche analytique.

Chapitre 1. L'acquisition des langues dans une perspective interactionniste

Notre étude sur le potentiel acquisitionnel des interactions vidéographiques en ligne s'inscrit dans une perspective interactionniste de l'apprentissage et dans le cadre de l'analyse conversationnelle. Dans ce chapitre, nous allons présenter quelques concepts clés de l'analyse conversationnelle et des théories sur l'acquisition d'une langue seconde (L2). Nous aborderons ensuite les notions d'activité métalinguistique et de conscience linguistique. Enfin nous présenterons les résultats des recherches sur les conversations entre natifs et non-natifs pertinents pour notre étude.

1 L'approche conversationnelle pour l'analyse des interactions exolingues

Dans cette section, nous présentons quelques concepts clés de l'analyse conversationnelle (désormais AC). Nous ne nous proposons pas d'exposer de manière exhaustive les recherches en AC, mais plutôt d'en sélectionner quelques notions et concepts qui présentent de l'intérêt pour notre étude des séquences métalinguistiques dans le cadre des interactions exolingues en ligne.

1.1 L'ethnométhodologie et l'analyse conversationnelle

L'analyse conversationnelle est issue d'un courant de la sociologie américaine, nommé *ethnométhodologie*, dont le fondateur est Harold Garfinkel (1967). L'idée centrale de ce courant concerne la primauté des pratiques sociales. Selon les ethnométhodologues, « *les faits sociaux, tout comme l'ordre social, sont des accomplissements locaux et situés des membres de la société qui en assurent constamment la production, la reproduction et le maintien dans leurs activités ordinaires* » (Mondada, 2006, p. 6). Ils s'intéressent à « *la manière dont l'ordre social est accompli dans les pratiques des membres, organisées grâce à la mise en ouvre de* méthodes *qui en garantissent le caractère sensé, intelligible et reconnaissable* » (*Ibid.*). C'est précisément ce programme qui a conduit, dans les années 70, un groupe d'ethnométhodologues (Sacks, Schegloff, Jefferson) à s'intéresser à la conversation et a

développé l'étude des *méthodes* que les participants à une interaction exploitent afin de construire l'ordre social. Mondada décrit ainsi l'objectif de l'AC :

> *« … décrire la façon méthodique dont les interlocuteurs organisent leurs activités, en se coordonnant interactivement, en établissant un ensemble de droits et d'obligations régulant l'alternance de la parole – en constituant ainsi, en définitive, l'ordre conversationnel à la base de l'ordre social et institutionnel. »* (Mondada, 2000, p. 112)

1.2 Les principes de base et la démarche analytique de l'analyse conversationnelle

La visée analytique se manifeste à travers une série de principes de base. Ces principes ne sont pas formulés de manière explicite et varient d'une étude à l'autre. Nous en présentons dans ce qui suit quelques-uns qui ont été résumés par Mondada (2000, 2006). Ainsi en analyse conversationnelle :

- La primauté n'est pas accordée au *langage*, mais aux *activités interactionnelles*. « *L'interaction joue un rôle constitutif dans l'établissement et la transformation de l'ordre social, de l'ordre grammatical et de l'ordre cognitif.* » (Mondada, 2006, p. 7). Le langage n'est qu'une ressource, parmi d'autres, pour accomplir les actions.
- La conversation est ordonnée. « *Son ordre est systématiquement et méthodiquement accompli de façon endogène par les locuteurs engagés dans un travail de coordination, de synchronisation, d'ajustement constant de leurs perspectives. »* (Mondada, 2000, p. 113).
- Le *contexte* joue un rôle important. En interaction, l'action est attachée à son contexte : « *l'action s'ajuste au contexte tout en le configurant par sa manière même de l'interpréter et de le prendre en considération.* » (Mondada, 2006, p. 7).
- Tous les *détails* de la conversation sont pertinents. Au cours de l'interaction, les participants mobilisent des ressources langagières et multimodales pour construire leurs actions. « *Ils s'orientent vers le détail de ces ressources et y répondent pas à pas et en temps réel, en faisant ainsi de chaque énoncé, de chaque action un accomplissement interactif mutuellement et collectivement ajusté.* » (*Ibid.*).
- - Les notions de *séquentialité* et de *temporalité* sont fondamentales : « *L'action se déroule dans le temps de manière incrémentale et émergente. Mais cette temporalité n'est pas linéaire : chaque action s'intègre dans une organisation séquentielle où elle*

rend manifeste sa compréhension de l'action précédente, de manière rétrospective, et sa projection d'une action suivante, de manière prospective. » (*Ibid.*).

Ces principes analytiques impliquent un certain nombre d'exigences méthodologiques concernant le type de données abordé en AC, leur mode de recueil et de traitement et leur analyse. Ainsi l'AC adopte une démarche analytique strictement empirique, s'appuyant sur des données authentiques, enregistrées dans leur contexte social de production, sans qu'elles soient provoquées par le chercheur. Ces données sont ensuite retranscrites de façon très détaillée. On transcrit non seulement les mots, mais également les pauses, les chevauchements de tours, les intonations, la gestuelle, etc. Comme l'indique Mondada « *l'intérêt pour les détails enregistrés et transcrits est double : il relève de la considération que ces détails sont ce vers quoi les participants eux-mêmes s'orientent pour organiser et interpréter les conduites […] ; par ailleurs il relève de l'idée que ces détails ne peuvent pas être imaginés mais seulement observés in situ.* » (Mondada 2000, p. 113). L'analyse privilégie donc le point de vue des participants, « *pas pour en restituer simplement la perspective sur l'action, mais pour reconstruire les méthodes par lesquelles ils soutiennent activement cette perspective dans l'organisation de leurs conduites* » (*Ibid.*). Nous reviendrons plus en détails sur les principes méthodologiques propres à l'AC lors de la description de notre démarche analytique (cf. chapitre 5, point 2)

1.3 Quelques règles de la machinerie des tours de parole

Les travaux classiques en analyse conversationnelle s'intéressent à *la machinerie des tours de parole* et la décrivent à trois niveaux :

- au niveau de l'alternance des tours de parole ;
- au niveau de l'organisation des tours de paroles;
- au niveau des mécanismes de réparation.

1.3.1 L'alternance des tours de parole

Sacks, Schegloff et Jefferson (1974) ont étudié la façon dont les tours de parole sont structurés et gérés par les interlocuteurs et ont proposé un modèle de l'organisation des tours de parole. Selon ce modèle, un tour de parole est une unité interactionnelle constituée d'unités de construction du tour (*turn construction unit* ou TCU). L'alternance des tours de parole se fait grâce aux points de transitions (*transition relevance point* ou TRP) projetés par les TCU. Le système de l'alternance des tours de parole repose sur un certain nombre de règles :

- un seul locuteur parle à la fois ;
- la transition d'un tour de parole à l'autre se fait sans chevauchements ni silences entre les tours ; néanmoins les transitions se réalisant avec un bref chevauchement ou une courte pause sont fréquentes ;
- l'ordre de prise des tour de parole varie et la distribution des tours n'est pas définie à l'avance ;
- la longueur des tours peut varier;
- les locuteurs ont recours à des techniques d'allocation de tour : le locuteur en cours peut sélectionner le locuteur suivant ; si le locuteur en cours ne sélectionne personne, un autre locuteur peut s'auto-sélectionner ; si personne n'a pris la parole, le locuteur en cours continue à parler.

1.3.2 L'organisation des tours de parole : la notion de paire adjacente

Les ethnométhodologues ont introduit la notion de *paire adjacente* (Schegloff et Sacks, 1973) pour décrire l'organisation de la conversation en séquences. Une paire adjacente est composée de deux tours produits par deux locuteurs différents (p.ex. question – réponse, offre – acceptation, offre - refus, etc.). Les deux tours d'une paire adjacente sont ordonnés et étroitement liés l'un à l'autre par un « *principe de dépendance conditionnelle* » (*principle of conditional relevance*). Un premier énoncé projette une action suivante (*première partie de paire*), alors qu'un autre est réalisé pour compléter l'action initiée (*seconde partie de paire*). Le non-respect d'une pertinence conditionnelle constitue souvent le signe d'un problème qui déclenche une séquence de réparation (cf. les *mécanismes de réparation*, ci-dessous). En lien avec la notion de paire adjacente, Schegloff *et al.* (1977) ont conçu la notion d'« *organisation préférentielle* ». Les participants à l'interaction manifestent une préférence sociale pour certaines normes interactionnelles. On parle de réaction préférée lorsque le second tour de parole correspond aux attentes projetées par le premier. Par exemple répondre positivement à une invitation ou à une requête serait une réaction préférée. Et on parle de réaction non-préférée lorsque la seconde partie d'une paire adjacente ne répond pas aux attentes (par exemple, un désaccord suite à une affirmation). Une réaction non-préférée est souvent accompagnée d'hésitations, de pauses et fait émerger la nécessité d'une justification.

1.3.3 Les mécanismes de réparation

Les *mécanismes de réparation* (*repairs*) constituent les procédés conçus pour traiter les problèmes qui émergent dans l'interaction. Le problème traité est appelé « *réparable* ». Les réparables peuvent se situer à différents niveaux de l'interaction : les formes linguistiques, le cadre participatif, la gestion des malentendus, etc. Le modèle du mécanisme de réparation proposé par Schegloff *et al.* (1977) fait une distinction entre celui qui initie la réparation et celui qui accomplie la réparation. En fonction de ces deux critères (celui qui initie et celui qui répare), on peut distinguer quatre types de réparations :

- auto-réparation auto-initiée (initiée et accomplie par A);
- auto-réparation hétéro-initiée (initiée par B, mais accomplie par A);
- hétéro-réparation auto-initiée (initiée par A, mais accomplie par B)
- hétéro-réparation hétéro-initiée (initiée et accomplie par B).

Les études sur les réparations se sont intéressées aux différents placements séquentiels de ces types de réparation dans la conversation. Quatre positions ont été identifiées (Schegloff *et al*., 1977):

- La réparation en première position se situe dans le même tour que le déclencheur. Cette forme constitue la forme de réparation préférée car elle est auto-initiée et auto-accomplie[12].
- La réparation en deuxième position est initiée dans le tour suivant le déclencheur.
- La réparation en troisième position apparaît deux tours après celui qui contenait le déclencheur.
- La réparation en quatrième position.

Si en conversation ordinaire, l'auto-réparation est considérée comme préférentielle, en contexte pédagogique c'est l'hétéro-correction qui est privilégiée, voire qui est systématique. L'hétéro-correction est « *un dispositif qui permet à ceux qui sont encore en train d'apprendre, d'opérer avec un système dont le fonctionnement routinier exige qu'ils se contrôlent et se corrigent eux-mêmes pour pouvoir être compétents. Il s'agit, en ce sens, d'un usage*

[12] « *On parle en général de la préférence pour l'auto-réparation, dans la mesure où c'est la solution non-marquée à un problème ; ceci est rendu manifeste par le fait que les interlocuteurs n'interviennent pas immédiatement pour hétéro-réparer un problème mais retardent leur intervention pour laisser la possibilité au locuteur d'auto-réparer la perturbation qu'il a déclenchée.* » (Gajo et Mondada, 2000, p. 39).

uniquement transitionnel, dont on attend continuellement le remplacement par l'auto-correction. » (Schegloff *et al.,* 1977, p. 381, dans Gajo et Mondada, 2000, p. 140).

Certaines notions de l'AC ont été reprises pour analyser la communication exolingue et les processus d'acquisition dans l'interaction. Ces notions, comme le souligne Mondada, ont été parfois utilisées de façon purement technique sans tenir compte du cadre théorique original. L'auteur donne comme exemple les études quantitatives sur la question des réparations, où les analyses consistent à identifier et compter des erreurs définies de façon exogène par les analystes. Elle rappelle « *qu'une démarche conversationnelle considère que les « réparables » sont pointés et définis par les participants eux-mêmes et que sans l'initiation de la réparation par l'un d'entre eux il n'y a pas de « problèmes » descriptibles comme tel dans l'interaction.* » (Mondada 2000, p. 4). D'autres études ont emprunté la notion de réparation et ont mené des analyses en appliquant la démarche analytique de l'AC. Il s'agit par exemple des recherches en conversation exolingue qui s'attachent à décrire les séquences susceptibles de favoriser l'acquisition (cf. la présentation de ces travaux dans ce chapitre, point 2.6). Selon Mondada, « *…ces séquences permettent d'identifier et de traiter un problème de communication, en suivant une certaine trajectoire interactionnelle : elles jouent donc un rôle fondamental dans l'accomplissement de la compréhension mutuelle en situation interculturelle et dans la mise à disposition d'objets de savoir pour l'apprenant.* » (*Ibid.*).

Dans notre travail, nous reprendrons la notion de réparation afin de décrire les procédés (dans le sens de *méthodes*) mis en oeuvre par les interlocuteurs pour traiter les éléments linguistiques perturbateurs et pour se comprendre au cours de la conversation. Nous ferons également la distinction, proposée par Jefferson (1983) entre les réparations qui sont incorporées (*embedded*) et exposées (*exposed*). Dans le premier cas, le cours de l'activité n'est pas interrompu, la réparation passant presque inaperçue ; dans le second cas, l'activité en cours est suspendue pour laisser la place à l'activité corrective, celle-ci pouvant s'étendre sur plusieurs tours de parole.

2 L'approche interactionniste de l'acquisition de la langue

Dans cette section, nous aborderons dans un premier temps, les théories et les notions qui se trouvent à la base des travaux interactionnistes dans le domaine de l'acquisition des langues et sur lesquelles s'appuie la présente étude. Dans un second temps, nous présenterons quelques études portant sur les aspects acquisitionnistes dans la recherche anglophone et la recherche francophone.

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

Les chercheurs interactionnistes dans le domaine de l'acquisition de 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 développe les notions *d'* « *interaction de tutelle* » et d' « *étayage* » dans l'acquisition du langage par l'enfant[13]. 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, p. 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*) :

> « *[Le] LASS (Language Acquisition Support System) regroupe les "formats", "script", "routines" et autres cadres communicationnels étroits, ritualisés, qui permettent à l'enfant de s'exercer à développer ses facultés sémiotiques et dans lesquels l'adulte facilite, par le jeu ou d'autres activités, l'accès à la signification en contexte, la décontextualisation puis la généralisation à d'autres contextes*. »
> (Arditty, 2005, p. 15)

Les concepts théoriques et les outils développés par ces deux chercheurs ont été largement repris par les chercheurs 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)[14] (cf. ce chapitre, point 2.6.2).

[13] Bien qu'il s'intéresse principalement à la relation « mère-enfant », Bruner étudie d'une manière plus générale la relation de tutelle entre un apprenant et un expert.
[14] Pour une présentation de l'apport des concepts de Vygotsky à une théorie de l'acquisition des langues secondes, cf. Matthey, 1996 ; Pekarek Doehler, 2000 ; Dausendschön-Gay, Krafft, 1994

2.2 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[15]. 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). Arditty et Vasseur (1999) présentent les objectifs de la recherche interactionniste de la manière suivante :

> « *Le but des interactionniste 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*

[15] « *Aucun de ces points ne constitue en soi l'originalité de la perspective interactionniste sur l'acquisition. Le premier, relevant essentiellement de l'héritage vygotskien, est mis en avant à la fois à l'intérieur d'une approche interactionniste, dans le cadre de l'approche socioculturelle et dans une optique plus centrée sur les processus cognitifs (p. ex. Bialystok, 1993). Le second rappelle les versions variationnistes de l'interlangue. Le dernier, enfin, témoigne des racines de l'approche interactionniste dans la sociologie interprétative (voir la réciprocité des attentes normatives selon Schutz, 1967) et de ses affinités avec l'analyse conversationnelle d'inspiration ethnométhodologique (voir la notion d'accomplissement : Schegloff, 1982).* » (Pekarek Doehler, 2000).

> *la pratique et à l'acquisition d'une langue étrangère c'est tenter de rendre compte de cette collaboration.* » (Arditty et Vasseur, 1999, p. 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[16]. Pour Bange (1992a), les mécanismes interactionnels constituent les conditions de déclenchement des processus acquisitionnels, dont les résultats constituent l'interlangue[17]. 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, p. 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).

Les analyses interactionnistes permettent d'identifier des traces « *qui non seulement nous renseignent sur l'interprétation que les locuteurs font de leur relation interlocutive, du statut de l'apprenant, des conditions de l'apprentissage, mais qui nous indiquent aussi comment, à travers la multiplicité des pratiques exolingues, se forgent les compétences langagières et les processus de socialisation et de (re)configuration identitaires liés à l'exercice du langage.* » (Pekarek Doehler, 2000).

---

[16] *« ...postuler en ce sens la coordination même des activités comme une composante centrale des capacités de communication attire notre attention sur l'importance capitale, non pas de ce que l'apprenant est capable de produire seul, mais de ce qu'il arrive à faire avec autrui et, surtout, de ce que la situation lui demande de faire. »* (Pekarek Doehler, 2000).

[17] L'interlangue constitue *« la langue qui se forme chez un apprenant d'une langue étrangère à mesure qu'il est confronté à des éléments de la langue-cible, sans pour autant qu'elle coïncide totalement avec cette langue. Dans la constitution de l'interlangue entrent la langue maternelle, éventuellement d autres langues étrangères préalablement acquises, et la langue cible*. » (Vogel, 1995, p. 20).

2.3 Les activités métalinguistiques

Beaucoup de chercheurs interactionnistes qui étudient l'acquisition d'une L2 s'intéressent aux traces de réflexivité présentes dans la communication verbale :

> « *[…] le comportement des sujets parlants porte de nombreuses traces de la perception qu'ils ont eux-mêmes de la complexité de l'activité qu'ils accomplissent […] la communication verbale exige pour être réalisée que le savoir sur lequel elle repose soit ignoré, refoulé hors de la conscience, elle suppose en même temps une constante évaluation de l'adéquation du résultat obtenu à la situation d'interlocution.* » (Vasseur et Arditty, 1996, p. 58).

Ces traces de réflexivité peuvent être par exemple des jugements de grammaticalité ou d'acceptabilité du discours, des répétitions, des reformulations, des commentaires explicatifs, des hésitations, des bafouillages, des interruptions d'énoncés, des modifications en cours de route des choix phonologiques, morphosyntaxiques ou lexicaux, etc. (Vasseur et Arditty, 1996). Les auteurs soulignent que ces activités ne sont pas déclenchées uniquement par l'apparition d'un problème d'intercompréhension et ne servent pas seulement à compenser un déficit dans les ressources linguistiques. « *Elles sont, en fait, inhérentes à la communication verbale et au nécessaire travail d'ajustement réciproque des interlocuteurs, à différents niveaux, dans le cadre d'échanges dont les enjeux dépassent de loin la stricte intercompréhension d'énoncés isolés plus ou moins réussis.* » (*Ibid*, p.59). Ils notent enfin que la réflexivité est liée au processus d'acquisition :

> *« L'acquisition est difficilement concevable sans un minimum de centration sur les formes à acquérir et sur les opérations permettant leur décodage, leur mise en mémoire, leur intégration à un système et leur production. »* (*Ibid*, p. 60).

Il existe une panoplie de définitions et terminologies pour désigner ces activités réflexives. Beaucoup d'auteurs les appellent *activités métalinguistiques* si elles portent sur le code et *activités métalangagières*, si elles portent sur le discours et la communication[18]. À la suite de Culioli (1968), certains auteurs emploient le concept d'*épilinguistique* pour les activités métalinguistiques inconscientes (Trévise, 1994). Bouchard et De Nuchèze (1987, p. 57) distinguent cinq types d'activités métalangagières *: métalocutoire* (portant sur les conditions de réception-production physique du message), *métalinguistique* (portant sur le code), *métadiscursive* (portant sur l'organisation du discours), *métacommunicative* (portant sur l'organisation des unités dialogales de l'événement communicatif) et *méta-interactionnelle*

[18] Pour les différents emplois des termes *métalinguistique, métalangagier, épilinguistique, métadiscursif, réflexif* cf. Huot et Schmidt (1996).

(portant sur la régulation de l'événement communicatifs dans ses réalisations langagières et non-langagières). Vasseur et Arditty (1996, p. 61) choisissent, pour leur part, le terme plus général *réflexif* qui « *permet de regrouper tous ces mouvements discursifs, toutes ces activités de commentaire et de manipulation, nombreuses dans la communication exolingue, par lesquelles le locuteur prend ses distances par rapport à l'échange, à ce qui s'y passe et aux outils utilisés* ». Ces deux auteurs retracent l'évolution de la question des activités réflexives dans la recherche en acquisition des langues étrangères. Deux évidences ressortent des travaux qu'ils évoquent: le *caractère collaboratif de l'interaction* et *la réflexivité* qu'elle implique. Si les auteurs semblent être d'accord sur le rôle de ces activités pour l'acquisition, ils soulignent que :

> « *Ces activités réflexives, traces d'activités socio-cognitives à la base de la composition et de l'acquisition, ne renvoient pas au seul travail interactif. Elles reflètent aussi un travail cognitif personnel de l'apprenant que l'étude des interactions nous a fait négliger et qui se conjugue avec le travail conjoint des partenaires.* » (Vasseur et Arditty, 1996, p. 67).

Ils précisent que « *pour mieux cerner à la fois la source et l'impact du travail cognitif qu'accomplit l'apprenant* » il est nécessaire « *d'associer dimension interactionnelle et dimension longitudinale pour appréhender l'apprenant dans son histoire interactionnelle et acquisitionnelle.* » (*Ibid*., p.79).

Pour notre étude, nous adoptons la notion de métalinguistique telle que définie par Trévise (1996). Selon cette chercheuse, le métalinguistique renvoie *« à toutes les traces observables de la réflexivité constitutive des activités langagières* » et *« a pour objets à la fois les codes linguistiques, la communication, les représentations sur les langues, l'apprentissage.* » (Trévise, 1996, p. 7-8). Comme la plupart des chercheurs, Trévise précise qu'il serait illusoire de croire que l'activité métalinguistique, en particulier d'attention aux codes est efficace dans tous les cas. Elle pense néanmoins *« que lorsque l'attention - et donc la conscience des apprenants - est attirée, pour une raison ou pour une autre, sur la langue, et plus précisément sur les causes formelles d'un dysfonctionnement dans la communication, cette prise de conscience devient un moteur de l'acquisition, ou du moins une amorce motivée de rééquilibrage du système interlinguistique, si toutefois les sujets ressentent ces dysfonctionnements comme gênants. Les apprenants ont alors leur attention attirée, par ce type de feedback, sur les différences entre leurs productions ou leur compréhension et les formes cibles, et il peut s'ensuivre une modification de leurs hypothèses conscientes ou non*

conscientes » (*Ibid*., p. 25). Cette citation met en évidence le rôle central de la conscience linguistique dans le développement langagier. Cette notion fait l'objet de la section suivante.

2.4 La conscience linguistique

Un sujet étroitement lié aux activités métalinguistiques est celui de la conscience linguistique. Ce phénomène et son rôle dans l'acquisition des langues secondes ont fait l'objet de nombreuses études[19] (cf. Dabène, 1991 ; Vasseur, 1993 ; les travaux cités dans Huot et Shmidt, 1996 ; Trévise, 1996 ; Matthey, 1996).

Schmidt (1990) propose de distinguer trois types de consciences :

- *consciousness as intention* (conscience comme intention) ;
- *consciousness as awareness* (conscience comme prise de conscience) ;
- *consciousness as knowledge* (conscience comme connaissance).

Il identifie trois niveaux de prise de conscience :

1. la perception ;
2. la prise en compte (*noticing focal awareness*) ;
3. la compréhension.

L'apport majeur de Schmidt est l'hypothèse de la perception de l'écart (*notice the gap principle*), selon laquelle les éléments de l'*input* (le matériau langagier) pris en compte par l'apprenant devient de l'*intake* (la saisie) :

> « *The noticing hypothesis states that what learners notice in input is what becomes intake for learning.* » (Schmidt, 1995, p. 20).

Selon l'hypothèse de Schmidt, l'acquisition d'une forme linguistique (lexicale, morpho-syntaxique ou phonétique) peut avoir lieu uniquement si l'apprenant porte son attention sur la forme en question. Cette hypothèse stipule que la prise de conscience est la condition nécessaire pour que l'*input* se transforme en *intake*.

Dans la littérature francophone, la question de la conscience linguistique a également préoccupé les chercheurs interactionnistes (Piaget, 1974 ; Dabène, 1991 ; Vasseur, 1993 ; Moore, 1995 ; Porquier, 2001). Huot et Schmidt (1996) précisent que le problème de la conscience est traité différemment dans la recherche francophone. Si les chercheurs

[19] Pour une synthèse des travaux sur la conscience linguistique et une présentation des points de rencontre entre la notion de conscience et d'activité métalinguistique, cf. Huot et Schmidt (1996).

anglophones s'intéressent davantage au problème de l'abstraction ou de l'induction inconsciente, au centre de la recherche francophone se trouve la réflexion sur le métalinguistique. Ainsi Vasseur (1993, p. 30) utilise l'expression *activité réflexive* (cf. point 1.6 ci-dessous) pour montrer que l'apprenant est capable de « *thématiser ses problèmes, poser des questions sur la langue […] se poser en partenaire actif de son interlocuteur et prendre des initiatives concernant les méthodes utilisées pour l'appropriation de la nouvelle compétence ».* Moore (1995, p. 26) souligne que *« le développement de la conscience métalinguistique est marquée par deux traits […] la capacité à porter son attention sur les formes du langage et la capacité à manipuler les formes* ». Enfin Matthey (2003) partant des distinctions proposées par Schmidt définit la conscience linguistique des locuteurs non-natifs dans la communication exolingue comme :

> *« la faculté de prêter attention à certaines données contenues dans les énoncés des natifs (ce que Schmidt, 1994, nomme consciousness as attention) mais également comprise comme une prise de conscience intentionnelle du processus d'apprentissage (consciousness as awareness et consciousness as intentionality selon les termes de Schmidt). »* Matthey (2003, p. 162).

C'est à partir des activités métalinguistiques, où les apprenants prêtent attention aux formes langagières et les manipulent en vue de leur appropriation, que nous aborderons l'analyse et la description de nos données. Dans ce qui suit, nous présenterons les travaux dans le domaine de l'acquisition des langues dans une perspective interactionniste du côté anglophone, puis du côté francophone.

2.5 Les théories interactionnistes et la négociation de sens dans la recherche anglophone

Dans les années 80, au sein de la recherche anglophone dans le domaine du *Second Language Acquisition* (SLA), Krashen (1981) élabore l'*input hypothesis* ou la théorie de l'*input compréhensible*, selon laquelle pour qu'il y ait acquisition, il faut que l'apprenant soit exposé à un *input* (matériau langagier) de niveau plus avancé que son niveau de compétence actuel, tout en étant compréhensible. L'*input* joue donc un rôle primordial dans l'acquisition et l'exposition à l'*input* compréhensible serait le seul moyen d'acquérir une langue étrangère. Krashen distingue l'acquisition qui est un développement inconscient et non réfléchi de la langue cible de l'apprentissage qui est la connaissance explicite, réfléchie et consciente des règles d'une langue. Dans sa théorie, la production n'est qu'un moyen d'avoir accès à l'*input* compréhensible. Cette vision a été critiquée par Long (1985), qui 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, définie comme suit :

> *« Focus on form [...] overtly draws students' attention to linguistic elements as they arise incidentally in lessons whose overriding focus is on meaning or communication. »* (Long, 1991, p. 45-46).

Celle-ci 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). Selon ces auteurs, l'*output* contribue également au développement linguistique :

> *« In producing the L2, a learner will on occasion become aware of (i.e., notice) a linguistic problem (brougt to his/her attention either external feedback (e.g. clarification requests) or internal feedback). Noticing a problem 'pushes' the learner to modify his/her output into a more syntactic processing mode that might occur in comprehension. »* (Swain et Lapkin, 1995, p. 373).

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, p. 327 - 328).

Il se dégage de ces théories qu'aussi bien l'*input* que l'*output* sont importants pour le développement de la L2, les deux générant des épisodes de négociation de forme et de sens :

> *« …negotiation, as a particular way of modifying interaction, can accomplish a great deal for SLA. It can help make input comprehensible to learners, help them modify their own output, and provide opportuninities for them to acces L2 form and meaning. »* (Pica, 1994, p. 520).

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 ;
- incitent les apprenants à reformuler leurs propres productions (Ellis, 2003, p. 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). Dans ce qui suit, nous présentons le modèle d'analyse de négociation de sens élaboré par Varonis et Gass (1985, p. 74), sur lequel s'appuient la plupart d'études portant sur les négociations de sens.

2.5.1 Le modèle d'analyse des négociations de sens de Varonis et Gass

Varonis et Gass (1985) ont proposé un modèle pour analyser les séquences de négociations de sens. 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, p. 73). Leur modèle d'analyse contient quatre éléments :

Le déclencheur → le signal → la réponse → la réaction à la réponse (optionnelle) (*Ibid*., p. 74).

- **Le déclencheur** constitue un énoncé ou une partie d'un énoncé qui pose un problème de compréhension. Il peut être de nature lexicale, morphosyntaxique, phonétique, discursive.
- **Le signal** est l'énoncé utilisé pour exprimer la non-compréhension. Varonis et Gass identifient les catégories de signaux suivantes :
  - signal explicite (par exemple : « Je ne comprends pas », « Qu'est ce que c'est ? ») ;
  - répétition du mot ou de l'énoncé précédent ;
  - signal non-verbal (silence, mimique, geste) ;

- reformulation (par exemple : « Tu veux dire… ? ») ;
- réponse inappropriée ;
- correction.

- **La réponse** représente la réparation du problème de communication. Elle peut être donnée sous forme de :
  - réponse minimale (« oui »; « d'accord ») ;
  - répétition du déclencheur ;
  - reformulation ;
  - expansion (sous forme d'explication ou définition).
- **La réaction à la réponse** constitue la réponse à la réparation. Elle peut être :
  - une exclamation (« oh ! » ; « ah ! ») ;
  - une réaction minimale (« oui » ; « je vois » ; « d'accord ») ;
  - une répétition ;
  - une réponse appropriée dans le contexte de la tâche qui montre implicitement la compréhension.

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. Nous n'utiliserons pas ce modèle d'analyse dans notre étude, car cela serait contraire à la démarche empirique de l'analyse conversationnelle, mais il nous permettra de mieux comprendre certains résultats des études qui seront exposés dans le chapitre 3, point 3.2.

2.5.2 Les rétroactions correctives

Dans cette section, nous présentons une typologie de rétroactions correctives proposée par Lyster et Ranta (1997) et quelques résultats concernant l'utilisation des différents procédés correctifs et leur impact sur l'acquisition des formes linguistiques d'une L2.

De manière générale, la rétroaction corrective est définie comme toute indication adressée à l'apprenant dans l'objectif de lui faire prendre conscience que son usage de la langue cible n'est pas correct. Cette indication peut être réalisée de manière explicite, implicite avec ou sans explication métalinguistique :

> *« Any indication to the learners that their use of target language is incorrect. This includes various responses that the learners receive. When a language learner says, "He go to school every day", corrective feedback can be explicit, for example, "no, you should say goes, not go" or implicit "yes he goes to school every day", and may or may not include metalinguistic information, for example, "Don't forget to make the verb agree with the subject". »* (Lightbown et Spada, 1999, p. 171-172).

Il est largement reconnu que la rétroaction corrective à laquelle est exposé l'apprenant, lorsqu'il produit des énoncés dans la L2, favorise le processus d'acquisition, dans la mesure où elle lui permet de prendre conscience de l'écart entre son interlangue et la norme de la langue cible (Carroll et Swain, 1993 ; Lyster et Ranta, 1997 ; Lyster, 1999). En revanche, il y a moins de consensus quant à l'efficacité des différents types de rétroactions données. Dans leur analyse des méthodes de correction dans les classes d'immersion française, Lyster et Ranta (1997) identifient trois catégories de rétroactions correctives utilisées par les enseignants :

- les corrections explicites ;
- les corrections implicites ;
- les négociations de la forme.

La correction explicite permet de fournir à l'élève la forme correcte tout en lui indiquant qu'il y a une erreur[20]. Par exemple, l'enseignant peut se servir d'une phrase telle que « Au lieu de … tu devrais dire … ». Avec *la correction implicite* ou *la reformulation*[21], l'apprenant ne reçoit pas d'indication qu'il a produit une forme erronée, celle-ci étant éliminée implicitement. La dernière catégorie *la négociation de la forme* consiste à indiquer à l'apprenant qu'il a fait une erreur et à l'inciter à retrouver la forme correcte par lui-même. Cette catégorie englobe quatre stratégies principales :

- *l'incitation* – l'enseignant évalue négativement l'énoncé de l'apprenant et l'incite à trouver la forme correcte (par exemple, l'enseignant commence une phrase et invite

[20] « *Explicit correction refers to the explicit provision of the correct form. As the teacher provides the correct form, he or she clearly indicates that what the student had said was incorrect (e.g., "Oh, you mean," "You should say")* » (Lyster et Ranta, 1997, p. 46).

[21] « *Recasts involve the teacher's reformulation of all or part of a student's utterance, minus the error* » (Lyster et Ranta, 1997, p. 46).

l'apprenant à la compléter ou l'enseignant sollicite la forme correcte par le biais de questions telles que « Comment on dit ça ? », « Comment ça s'appelle ? ») ;

- *la demande de clarification* – l'enseignant indique à l'apprenant que son énoncé n'est pas compris et demande une répétition ou une reformulation ;
- *l'indice métalinguistique* – l'enseignant indique à l'apprenant qu'il y a un problème dans son énoncé par le biais d'un commentaire, d'un renseignement ou d'une question, sans en proposer la solution (par exemple, « Il y a une erreur », « Non pas ça ») ;
- *la répétition* – l'enseignant répète l'énoncé fautif de l'apprenant avec une modalité interrogative.

Dans l'étude de Lyster et Ranta (1997), le type de correction utilisé le plus fréquemment par les enseignants est la reformulation (55%), suivi des négociations de sens (14% d'incitations, 11% de demandes de clarification et 8% d'indices métalinguistiques et 5% de répétitions) et des corrections explicites (7%).

Les auteurs proposent également une typologie de réponses (*uptake*) des apprenants suite aux rétroactions correctives des enseignants[22]. Ces réponses comprennent les réparations ainsi que les énoncés ayant besoin de réparation. Les auteurs répertorient quatre types de réparations après les rétroactions : *la répétition de la forme corrigée*, *l'incorporation de la forme dans un nouvel énoncé*, *l'auto-correction* et *la correction par les pairs*. Les auteurs s'interrogent sur l'efficacité des différentes méthodes de correction et se proposent de la mesurer en calculant les taux de réparations suite aux interventions correctives. Ils constatent que la reformulation est le type de correction le moins efficace pour la reprise d'une forme corrigée (seulement 31% de reprises (*uptake*) suite aux reformulations). De même pour les corrections explicites : 50 % de ce type de correction n'ont pas donné lieu à une réaction de la part des élèves. Les auteurs trouvent que les types de correction les plus aptes à amener les apprenants à réagir à la rétroaction corrective sont les négociations de la forme. Les auteurs concluent donc que la catégorie des négociations de la forme est plus propice à l'apprentissage que la catégorie des corrections explicites et des reformulations. Selon les auteurs, dans le cas des négociations, *« les élèves sont obligés d'analyser leur production fautive avant de produire eux-mêmes la bonne forme ».* Ce qui favorise *« une véritable restructuration des représentations du savoir*

[22] *« Uptake in our model refers to a student's utterance that immediately follows the teacher's feedback and that constitutes a reaction in some way to the teacher's intention to draw attention to some aspect of the student's initial utterance* » (Lyster et Ranta, 1997, p. 49).

et du savoir-faire linguistiques » (Lyster, 1999). Les négociations de la forme sont d'autant plus efficaces en ce qu'elles conduisent les apprenants à s'auto-corriger. Les auteurs expliquent que les auto-réparations sont propices à l'apprentissage pour les raisons suivantes :

> *« First, they allow opportunities for learners to automatize the retrieval of target language knowledge that already exists in some form (…)Second, when repair is generated by students, the latter draw on their own resources and thus actively confront errors in ways that may lead to revisions of their hypotheses about the target language. »* (Lyster et Ranta, 1997, p. 57).

À l'inverse la reformulation et la correction explicite sont moins efficaces parce qu'elles *« ne demandent à l'élève qu'un simple effort de répétition littérale »* (Lyster, 1999). De plus dans le cas des reformulations, l'objet corrigé est moins saillant pour l'apprenant, de sorte que la prise de conscience de l'écart qui existerait entre son interlangue et la L2 n'est pas évidente :

> *« In the case of recasts, classroom learners, whether they are given the opportunity to repeat or not, are less actively engaged insofar as there is little evidence that they can actually notice the gap (see Schmidt et Frota, 1986) between their initial use of nontarget forms and the teacher's reformulation, given the ambiguity of recasts from the classroom learner's perspective. »* (*Ibid.*).

Le travail d'Ammar et Spada (2006) confirme les résultats de Lyster et Ranta (1997). Ils observent un taux plus élevé de réparations avec l'utilisation de la négociation et expliquent que :

> *« […] prompts [*la négociation*] always encourage the learner to take part in the process of repair, which puts him or her in the appropriate framework to at least acknowledge the suggested solution, and therefore to notice it. »* (Ammar et Spada, 2006, p. 22).

Pour ces auteurs, les effets sur l'apprentissage d'une réparation suite à une négociation diffèrent de ceux d'une réparation suite à une reformulation :

> *« […] it has been noted that uptake following recasts is different from the uptake that follows prompt techniques. Whereas the former can be a sign of noticing and learning, it can also be a mere repetition of the teacher's reformulation. Uptake that follows prompts, however, always reflects a certain level of analysis and hypothesis reevaluation because it originates from and is provided by the student, not by the teacher. »* (*Ibid*, p. 565).

Dans d'autres études, les reformulations fournies à l'apprenant peuvent être efficaces si elles sont courtes, déclaratives et ciblent plutôt des problèmes de prononciation et de vocabulaire (Philp, 2003, Sheen, 2006 cités dans Shrum et Glisan, 2009) :

> *« Recasts have been found to lead to uptake with repair if they are short (requiring one or two changes), declarative (as opposed to interrogative with rising intonation), focused on pronunciation and vocabulary rather than on grammar, and involve substitution of an item in the learner utterance. »* (Shrum et Glisan, 2009, p. 286).

Dans cette étude sur les interactions exolingues par visioconférence entre tuteurs et apprenants, nous nous attendons à retrouver des séquences de rétroactions correctives. Nous nous appuierons sur les catégories proposées par Lyster et Ranta afin de décrire les séquences correctives que nous observerons dans notre corpus.

Pour conclure cette section sur les recherches acquisitionnistes anglophones, nous notons que certains chercheurs francophones critiquent la démarche méthodologique expérimentale et quantitative adoptée dans certaines études anglophones, l'acquisition y étant envisagée davantage par rapport à son produit qu'à son processus :

> *« …la plupart des études anglo-saxonnes qui explorent les rapports interaction acquisition se situent dans un paradigme qui vise surtout à identifier des variables et à quantifier les phénomènes linguistiques sans trop se soucier des individus et des relations qu'ils créent. »*(Nussbaum, 1999, p. 37).

La recherche francophone se distingue sur ce point de l'approche anglophone, en ce qu'elle envisage l'interaction verbale dans toute sa globalité et complexité (Matthey, 1995, p.129). Comme le souligne, Gajo et Mondada (2000) « *si l'on veut prendre en compte le contexte des processus acquisitionnels et la façon dont ceux-ci s'ajustent à celui-là, il faut observer ces processus sur des terrains sociaux non construits par le chercheur […] une réelle prise en compte du rôle de l'interaction dans l'acquisition passe par une analyse fine des séquences interactionnelles considérées dans leur intégralité et leur complexité.* » (2000, p.133). C'est cette approche analytique que les chercheurs interactionnistes francophones ont adopté dans leurs études sur la conversation exolingue entre natifs et non-natifs. La section suivante présente ces travaux.

2.6 La communication exolingue

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[23]. 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. Long (1983) fait un recensement des traits caractéristiques des échanges exolingues (repris dans Véronique, 1992) :

> *« - Les thèmes conversationnels sont traités rapidement et simplement. Ils sont souvent décomposés par le natif. Les incohérences thématiques de l'alloglotte sont tolérées.*
>
> *- La conversation tend à s'en tenir à l'ici et au maintenant.*
>
> *- Sous certaines conditions (cf. Roche, 1989), le locuteur compétent a recours à certains aspects de foreigner talk ou xénolecte :*
>
> *- la répétition ;*
>
> *- la recherche de synonymes ;*
>
> *- la sur-articulation ;*
>
> *- les fréquentes vérifications de la compréhension ;*
>
> *- la répétition des énoncés de l'alloglottes, etc. »* (Véronique, 1992, p. 12).

La communication exolingue renvoie également à la notion de *bifocalisation* et se caractérise par la fréquence des *séquences latérales*. Ces deux notions sont développées dans la section suivante.

2.6.1 Le phénomène de bifocalisation et les séquences latérales

Les situations de communication exolingue se caractérisent donc par leur asymétrie et a lieu dans les conditions d'une *bifocalisation* (Bange, 1992a, p. 56) :

- une focalisation centrale de l'attention sur l'objet thématique de la communication ;
- 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).

La focalisation sur le code se manifeste dans la structure de l'interaction à travers les *séquences latérales* (Bange, 1996, traduction de *side sequence* de Jefferson, 1972). Ces séquences, où les participants négocient les formes linguistiques, constituent des occasions

[23] La communication exolingue est « *celle qui s 'établit par Ie langage par des moyens autres qu 'une langue maternelle éventuellement commune aux participants (..) elle est déterminée et construite par des paramètres situationnels parmi lesquels en premier lieu la situation exolingue.* » (Porquier, 1984, p. 18-19).

pour que l'apprenant saisisse les données linguistiques présentes dans le discours du natif et les transforme en « *prise* » (Py, 1989).

Un certain nombre de chercheurs se sont proposés de décrire, dans une perspective ethnométhodologique, les méthodes interactives d'organisation de la communication exolingue susceptible de favoriser l'acquisition. Les séquences les plus connues aujourd'hui décrivant les processus d'appropriation d'une langue étrangère en situation d'interaction exolingue sont les *séquences potentiellement acquisitionnelles* (SPA) et les séquences réunies sous le terme de *Second Language Acquisition Support System* (SLASS), que nous présenterons dans la section suivante.

2.6.2 Les SPA et le SLASS

Les notions de SPA et de SLASS « *se proposent de conceptualiser les premières étapes du procès d'appropriation, la démarche interactive et cognitive par laquelle un segment de la langue cible donne lieu à un travail métalinguistique* » et le postulat qui est à l'origine de ces deux notions « *est que la saisie s'exerce à travers les sollicitations de l'apprenant et l'aide du natif.* » (Véronique, 1992, p. 13).

Les SPA (séquences potentiellement acquisitionnelles) ont été décrites par De Pietro, Matthey et Py (1989). Ces séquences représentent des traces des opérations cognitives qui interviennent dans la construction de l'interlangue de l'apprenant. Elles sont co-construites par les interlocuteurs qui leur attribuent des vertus acquisitonnelles. Une SPA peut porter sur tous les aspects de la langue, mais généralement elle vise les formes lexicales. Elle se déclenche lorsqu'un interlocuteur est conscient d'une lacune et elle implique une focalisation sur le code. Le locuteur signale alors son incertitude par divers procédés intonatifs, formulations approximatives en sollicitant explicitement ou implicitement l'aide de son interlocuteur. Celui-ci apporte une solution le plus souvent sous forme de reformulation, que le demandeur accepte et intègre à son discours. Une fois le problème résolu, les interlocuteurs reviennent au cours principal de la conversation.

La SPA a une structure ternaire :

> *- Un mouvement d'autostructuration, par lequel l'apprenant produit des énoncés en utilisant les moyens offerts par son interlangue.*
>
> *- Un mouvement d'hétérostructuration, par lequel le natif intervient dans le mouvement précédent pour des raisons diverses (aider l'apprenant, le corriger, infléchir son discours, etc.).*

> *- Un mouvement double d'interprétation, qui va orienter d'une part les interventions hétérostructurantes du natif, d'autre part leur prise en charge éventuelle par l'apprenant: un énoncé hétérostructuré constitue donc le résultat d'une première opération d'interprétation de l'énoncé de l'apprenant par le natif suivie d'une deuxième opération d'hétérostructuration, et enfin d'une troisième opération par laquelle l'apprenant manifeste son interprétation de l'énoncé hétérostructurant. »* (De Pietro, Matthey et Py, 1989).

Une SPA s'accompagne le plus souvent d'un contrat didactique, qui implique que « *l'asymétrie de la situation est acceptée et la complémentarité des rôles reconnue »,* c'est-à-dire *« le natif peut et doit enseigner sa langue, l'alloglotte doit donner des quittances du savoir qu'il reçoit, sous la forme généralement d'une répétition de la proposition du natif.* » (De Pietro, Matthey et Py, 1989).

D'autres types de séquences ont été décrites dans le cadre d'un système proposé par Krafft et Dausendschön-Gay (1994). Ces auteurs postulent l'existence d'un *Second Language Acquisition Support System* (*SLASS*), à l'instar du *Language Acquisition Support System* (*LASS*), décrit par Bruner (cf. ce chapitre, point 2.1). 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 à l'acquisition par le partenaire faible du savoir linguistique. »* (Krafft et Dausendschön-Gay, 1994, p. 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, tels que *les séquences analytiques* (Dausendschön-Gay et Kraff, 1993), *les séquences explicatives* (Gülich, 1991), *l'achèvement interactif* (Gülich, 1986), *les évaluations et commentaires métadiscursifs* (Gülich, 1986), etc.

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, p.153). Contrairement aux auteurs des SPA, les auteurs du SLASS pensent que le contrat didactique est une composante facultative, car il *« s'exerce localement et se conclut pour une situation ou pour une durée indéterminée »*. Cependant ils soulignent que le contrat 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).

Enfin, les auteurs font remarquer que *« l'observation et l'interprétation des méthodes interactionnelles d'intercompréhension ne peuvent pas constituer la seule base d'une théorie de l'acquisition, pour laquelle elles ne sont qu'un élément parmi d'autres »*, d'autres facteurs peuvent influer sur l'acquisition, tels que *« les facteurs émotifs/motivationnels et situationnel. »* (Krafft et Dausendschön-Gay, 1994, p. 148).

L'intérêt du SLASS, comme l'indique Véronique (1992), est d'avoir réuni en un seul ensemble tous les procédés favorisant l'apprentissage d'une langue étrangère, jusqu'alors étudiés isolément.

2.6.3 Le potentiel acquisitionnel des séquences métalinguistiques

Comme on vient de le voir, les SPA et les autres séquences du SLASS ont été analysées dans une perspective acquisitionniste afin de mettre en lumière les méthodes mises en œuvre, d'une part, par le locuteur expert pour transmettre la donnée langagière, d'autre part, par le partenaire non-natif pour l'intégrer à son interlangue. Selon certains auteurs (Krafft et Dausendschön-Gay, 1994 ; Py, 1994 ; Matthey, 1996), la donnée peut devenir potentiellement acquise si elle est reprise puis intégrée dans un nouvel énoncé par le locuteur faible :

> *« Grâce à ce procédé, l'alloglotte prend acte de la donnée et la prépare en vue de sa mémorisation (répétition), puis l'utilise comme pivot pour quitter la séquence conversationnelle latérale et revenir à la séquence principale. »* (Py, 1994, p. 49).

Pour Matthey, la répétition de la donnée fournie par l'expert renvoie à deux notions distinctes : *la prise* et *la saisie,* qu'il ne faut pas confondre :

> *« …la prise de la donnée ne doit pas être assimilée à une saisie. En effet, la répétition des paroles de l'autre est un phénomène discursif qui remplit de nombreuses fonctions (contrôle de la compréhension, maintien de la relation, sollicitation verbale, etc.) alors que la saisie est liée au traitement et au stockage de l'information. »* (Matthey,1996, p.164).

Pour cet auteur, la saisie constitue un véritable indice de l'acquisition. Toutefois, les chercheurs soulignent qu'il est difficile de démontrer qu'une forme reprise à un moment donné est définitivement acquise et serait réutilisée dans un autre contexte :

> *« La notion de potentiel d'acquisition, appliquée à une unité verbale qui fait l'objet d'une recherche lexicale ou d'une négociation de sens, peut être intéressante pour l'interprétation d'événements communicationnels en vue de la formation d'hypothèses; mais elle n'a aucune valeur pronostique à long terme pour l'intégration d'un savoir concret déterminé dans l'interlangue d'un candidat apprenant, et encore moins pour la structure du processus de cette intégration dans le temps. »* (Dausendschön-Gay, 1997, p. 28).

C'est d'ailleurs une des raisons pour laquelle les SPA et les autres méthodes du SLASS ont fait l'objet de commentaires critiques dans certains travaux (Mondada et Pekarek Doehler, 2000). Comme le font remarquer Mondada et Pekarek Doehler :

> *« …le gros problème reste celui de savoir comment on passe de la résolution de problèmes de communication à l'acquisition de nouveaux savoirs communicationnels : ces séquences sont en effet des ressources interactionnelles disponibles pouvant intervenir dans un processus d'appropriation acquisitionnelle, mais aussi au sein d'autres visées, pouvant être exploitées à toutes fins pratiques, indexicalement, selon l'activité en cours et la définition de la situation (voir Vasseur, 1991 ; Dausendschön-Gay, 1997 ; Gajo et Mondada, 2000 : ch. 5). Par ailleurs, ces séquences n'épuisent pas l'inventaire des procédés acquisitionnels mobilisables par les apprenants. »* (Mondada et Pekarek Doehler, 2000, p. 152).

Dans le cadre de cette recherche, nous suivrons la démarche adoptée par les auteurs du SLASS. Comme ces auteurs, nous nous proposons d'identifier les différents types de séquences métalinguistiques réalisées par les participants à la communication en ligne, afin d'en décrire le schéma interactif, la nature discursive et le potentiel acquisitionnel.

3 Synthèse du chapitre

Dans ce chapitre, nous avons présenté quelques notions clés liées à l'analyse conversationnelle. Nous avons également abordé les théories et quelques travaux sur l'acquisition d'une L2 dans une perspective interactionniste. Dans ce qui suit, nous résumons les points principaux de ce chapitre :

- L'objet d'étude de l'AC (analyse conversationnelle) est l'organisation interactionnelle des actions sociales (cf. point 1). L'AC adopte une démarche analytique empirique et procède à l'analyse de données authentiques soigneusement transcrites dans une perspective émique. L'analyse des données permet de mettre en lumière des procédés et des méthodes utilisées par les participants pour organiser et accomplir conjointement une activité donnée (cf. point 1.2).

- Les études classiques en AC portent sur les règles de la machinerie des tours de parole : le système de l'alternance des tours de parole, la notion de paire adjacente, les mécanismes de réparation (cf. point 1.3). La présente recherche emprunte cette dernière notion et la démarche analytique de l'AC et vise à identifier et à décrire les séquences qui traitent des problèmes de communication et qui jouent un rôle essentiel dans le processus d'intercompréhension et les mécanismes acquisitionnels.

- La théorie socio-constructive du développement et le postulat selon lequel les interactions sociales et culturelles sont constitutives du processus d'apprentissage se trouvent à la base des travaux interactionnistes dans le domaine de l'acquisition des langues (cf. point 2.1). S'appuyant sur une méthodologie strictement empirique et des données conversationnelles recueillies sur le terrain et minutieusement retranscrites, les chercheurs interactionnistes identifient et décrivent les processus et les mécanismes socio-interactifs qui cadrent les processus d'apprentissage (cf. point 2.2).

- Certaines études interactionnistes ont abordé des notions telles que la conscience linguistique et l'activité métalinguistique pour rendre compte de la réflexivité que les activités langagières impliquent et la façon dont les apprenants prêtent attention aux formes langagières et les manipulent en vue de leur appropriation (cf. points 2.3 et 2.4).

- La recherche anglophone a développé les théories de l'input compréhensible, de l'output compréhensible et la théorie interactionniste, selon lesquelles 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. Ces théories se trouvent à la base de nombreuses études de type expérimental et quantitatif qui analysent et montrent l'effet positif des négociations de sens et des rétroactions correctives sur l'appropriation d'une L2 (cf. point 2.5).

- Dans la recherche francophone, un certain nombre de chercheurs se sont intéressés aux opérations cognitives qui interviennent dans la construction de l'interlangue de l'apprenant et aux méthodes interactives mises en place par des locuteurs natifs et non-natifs pour travailler le code et traiter l'information. Ces recherches ont décrit des séquences favorisant l'apprentissage d'une L2, telles que les SPA et les procédés réunis sous le terme de SLASS (cf. point 2.6). A la manière de ces recherches, le but de la présente étude est d'identifier et d'analyser les séquences où les participants à une communication vidéographique en ligne se focalisent sur un segment de la langue cible et accomplissent de manière interactive un travail métalinguistique.

Chapitre 2. L'interaction et l'apprentissage d'une L2 en contexte didactique

Notre recherche porte sur une situation d'enseignement / apprentissage du FLE en ligne dans un contexte didactique. Afin de mieux comprendre ce qui se joue lors d'une telle situation d'enseignement / apprentissage, nous allons aborder, dans ce chapitre, la question de l'apprentissage et des interactions en contexte institutionnalisé. Dans une première section, nous présenterons les caractéristiques et les spécificités des interactions en classe de langue, ainsi que les différents modèles d'analyses de ce type d'interaction. Dans la deuxième section, nous nous intéresserons au rôle accordé à la gestuelle dans les études sur l'apprentissage / enseignement des langues. La troisième section abordera brièvement l'approche par tâche dans la didactique des langues.

1 Les interactions en contexte institutionnalisé

Le développement des recherches sur la conversation exolingue (cf. chapitre 1, point 2.6) a suscité de nombreuses études sur les interactions en classe de langue. Ces travaux menés dans une perspective interactionniste se sont intéressés aux conditions et aux diverses formes d'interactions liées à l'apprentissage guidé et aux liens existants entre interaction et acquisition. La classe de langue est fréquemment considérée comme le lieu d'apprentissage par excellence. Selon Bange :

> *« la classe permet d'échapper aux difficultés et aux hasards de la communication exolingue naturelle […] elle garantit l'apprentissage selon un horaire réduit et un rythme contraint par rapport à ce qu'exige l'acquisition naturelle. »* (Bange, 1992a, p. 69).

L'objectif principal visé par la classe de langue est « *la maximisation de l'apprentissage de L2 par la réalisation de la relation interactionnelle enseigner / apprendre considérée souvent comme définissant une relation de cause à conséquence. C'est-à-dire que la classe de LE se pose comme la forme institutionnelle de réalisation du LASS et que l'objectif de maximisation définit le rôle de l'enseignant.* » (*Ibid.*).

Il est largement reconnu qu'en classe de langue comme en conversation exolingue, l'interaction est constitutive de l'acquisition (Gajo et Mondada, 2000). L'acquisition a lieu à

travers des pratiques telles que « *la négociation de la relation entre les partenaires, l'ajustement à la parole de l'autre, le cadre participatif, la tâche à faire, l'organisation de l'interaction, etc.* » (Cambra-Giné, 2003, p. 69). L'approche interactionniste accorde donc une attention particulière « *à la relation qui s'établit entre des sujets sociaux réunis par un projet commun* » (Cicurel, 2011, p. 323). Les recherches qui se donnent comme objet, l'étude des interactions didactiques en classe de langue, s'intéressent aux types d'échanges spécifiques à la classe, au système d'alternance des tours de parole, à l'organisation des interactions, au cadre de participation, au travail de figuration, etc. Quelques-unes de ces caractéristiques feront l'objet de la section suivante.

1.1 Les caractéristiques des interactions en classe de langue

L'interaction didactique par rapport aux autres types d'interactions comporte ses propres règles de fonctionnement. Cicurel et Rivière énumèrent une série de spécificités de l'interaction didactique dans une classe :

> « *- le maintien de rôles et places d'expertise/non expertise (le rapport asymétrique au savoir est une condition de l'interaction didactique) ; on observe couramment les efforts faits par les interactants pour défendre leur place respective ;*
>
> *- un cadre spatio-temporel prédéfini (un lieu fixe, des contraintes horaires que connaissent les participants) qui est généralement une institution à but éducatif ;*
>
> *- une forte inscription de l'interaction dans un en-dehors constitué par un ensemble de textes écrits (programmes, manuels, notes de préparation de cours) qui précèdent presque toujours l'interaction et qui lui succèdent (écrits liés à l'évaluation) ;*
>
> *- une visée cognitive, se manifestant notamment dans le cas d'une classe de langue par la présence d'activités pédagogiques constituées dont le but est d'encadrer l'apprentissage ;*
>
> *- une constante dimension évaluative de la part des enseignants destinée à vérifier l'efficacité de la transmission, il faut qu'il y ait progrès dans le savoir des participants.* »
> (Cicurel et Rivière, 2008, p. 260)

Cicurel (2005) précise que malgré son caractère prédéterminé, suivant un programme et un ensemble de contraintes, « *l'interaction didactique n'exclut pas pour autant l'«événement » quelque chose qui « advient », qui est à construire, de façon unique, par chacun et pour chacun des participants* » (Cicurel, 2005, p. 83). L'auteur parle d'*une double contrainte* selon

laquelle : « *il faut apprendre à " parler naturellement" mais ceci dans le respect des règles liées à la situation didactique, qui elles, ne sont pas "naturelles".* » (*Ibid.*).

Dans une perspective plus proche de l'ethnométhodologie, les chercheurs observent les méthodes mises en place par les participants aux interactions pédagogiques. Tout d'abord, ils mettent en évidence **l'asymétrie des statuts des participants** : le rôle dominant de l'enseignant dans l'organisation du processus de la communication en classe de langue et le statut de l'apprenant comme individu en train d'apprendre (Bigot, 1996 ; Cicurel, 2001 ; Cambra-Giné, 2003 ; Bouchard et Traverso, 2006) . Selon Cicurel, cette asymétrie « *n'est pas nécessairement préjudiciable, si on se souvient que le monde social oblige constamment l'individu à être engagé dans une interaction où toute forme conversationnelle se fait dans la reconnaissance du rôle ou de la place de l'autre.* » (Cicurel, 2002, p. 155).

En ce qui concerne **l'organisation des tours de parole**, les chercheurs mettent en évidence le caractère *prédéfini, routinisé* et *figé* de l'interaction (Cambra-Giné, 2003, p. 112). C'est l'enseignant qui contrôle la participation des élèves en attribuant généralement la parole, soit en sélectionnant l'élève, soit en répondant à la demande d'un élève s'il a levé la main et il intervient à la suite de la plupart des prises de parole des apprenants. Les élèves n'ont « *que des occasions limitées de participation, orientées vers une direction imposée et pas toujours connue par eux ; leurs interventions sont limitées à des reproductions et des réponses prévues* » (Cambra-Giné, 2003, p. 112).

Généralement les interactions en classe se caractérisent par une présence importante **des séquences de type ternaire :** *initiation – reaction - feedback* (IRF, Sinclair et Coulthard, 1975) ou **séquence d'élicitation** : *initiative – réplique - évaluation* (IRE, Méhan, 1979). Selon le modèle de Méhan, l'initiative et la réplique constituent une première paire adjacente. L'évaluation qui « *comporte un jugement sur l'adéquation de la réplique à l'initiative* » (Bange, 1992a, p. 71) forme avec la première paire une seconde paire adjacente. Dans la plupart des cas, c'est le professeur qui prend l'initiative et qui apporte l'évaluation, tandis que l'élève est tenu d'apporter sa réplique (Cambra-Giné, 2003, p. 112). Toutefois, comme le souligne Coste (2002) les structures tripartites ne sont pas omniprésentes, d'autres phénomènes beaucoup plus complexes ont été révélés par l'analyse conversationnelle, tels que :

> *« • la possibilité d'un jeu sur les formats d'activités (adhésion ou prise de distance par rapport aux routines de classe) ;*

> *• des connivences sur la double énonciation des discours produits (même les « vrais » enjeux cognitifs, ludiques, relationnels que comporte tel projet ou telle simulation en classe ne font pas oublier que des questions formelles et des visées linguistiques sont aussi en cause) ;*
>
> *• une dimension fictionnelle qui, sous des aspects multiples (place de l'imaginaire relatif aux langues et aux cultures, créativité tenant à la nature même de la discipline – découverte pour partie fictive et à distance d'un autre et d'un ailleurs étrangers – et à nombre des activités proposées) marque la classe de langue ;*
>
> *• des moments de « déritualisation » au cours desquels un ou des apprenants peuvent intervenir, selon leur propre dynamique, curiosité et motivation d'apprentissage. »* (Coste, 2002, p. 11).

La classe de langue comporte **une dimension métalinguistique**, qui se manifeste par la fréquence des échanges enchâssés ou latéraux. Les premiers apparaissent lorsque la réplique de l'élève n'est pas celle attendue par l'enseignant et qu'il est nécessaire d'élucider la question pour que l'élève puisse apporter une réponse adéquate. Les seconds constituent des moments où les participants se focalisent sur un problème de langue. Ces échanges latéraux ont pour but la résolution de la difficulté et le retour à l'échange principal.

Une autre caractéristique de la classe de langue **est l'instauration d'un contrat**. Selon Cambra Giné (2003), le contrat de la classe de langue se caractérise par un cumul de contrats. Elle en recense trois : *le contrat d'apprentissage, le contrat didactique et le contrat de parole*. Les règles du **contrat d'apprentissage** déterminent les conduites qui relèvent de la culture scolaire. Dans le cadre de ce contrat, « *le devoir de l'enseignant est de transmettre des savoirs et savoir-faire qu'il détient, tandis que le devoir de l'apprenant est de les faire siens et de montrer ses prestations langagières en répondant aux questions et en intervenant lorsqu'il est sollicité.* » (Cambra Giné, 2003, p. 84). **Le contrat didactique**[24] « *permet aux participants d'attribuer à leur interaction un projet d'apprentissage […] Une fois reconnu, il autorise les uns et les autres à utiliser la communication pour apprendre, pour modifier l'interlangue.* » (Gajo et Mondada, 2000, p. 156-157). Ainsi l'élève pourra exposer son incompétence, hésiter, poser des questions, tandis que l'enseignant pourra corriger son interlocuteur, évaluer son discours, lui fournir des données linguistiques, sans menacer les faces des participants

[24] Pour la définition de *contrat didactique* en conversation exolingue cf. chapitre 1, point 2.6.2, p.40)

(*phénomène de figuration*[25]). Enfin le **contrat de communication** régit les conditions de réalisation des échanges. Ce contrat comporte des normes non seulement linguistiques mais aussi d'interaction et d'interprétation qui dictent les comportements à adopter dans telle ou telle situation (Cambra Giné, 2003, p. 85).

En résumé, on peut dire qu'une interaction didactique diffère d'une conversation ordinaire par son caractère institutionnalisé, asymétrique, par son organisation hiérarchique, par des règles contractuelles implicites et explicites, par un double objectif : celui de communiquer et celui d'apprendre. Nous verrons dans nos analyses que les caractéristiques et les contraintes des interactions didactiques en classe de langue se retrouvent en contexte d'enseignement / apprentissage d'une langue en ligne (cf. chapitre 4, point 2).

1.2 Modèles d'analyse des interactions en classe de langue

Les études sur les interactions en milieu guidé ont montré que les interactions en classe sont organisées en unités de différents rangs. On trouve dans la littérature plusieurs modèles d'organisation des interactions verbales :

1. Le modèle de l'École de Birmingham (Sinclair et Coulthard, 1975).
2. Le modèle hiérarchique et fonctionnel de l'interaction des linguistes genevois (Roulet *et al.*, 1987).
3. Le modèle de Bouchard (1984, 2005) et Bouchard et Traverso (2006).
4. Le modèle de Kerbrat Orecchioni (1996).
5. Le modèle de Cambra Giné (2003).

Les modèles 1, 3 et 5 ont été conçus spécifiquement pour l'analyse des interactions en classe de langue. Nous les présentons de manière synthétique dans le tableau suivant :

Sinclair et Coulthard (1975)	**Cambra-Giné (2003)**	**Bouchard et Traverso (2006)**
		Leçon
Leçon	Leçon	Séance
Transaction	Segment	Activité
		Phase

[25] La « face » des interlocuteurs est définie par E. Goffman « *comme étant la valeur sociale positive qu'une personne revendique effectivement à travers la ligne d'action que les autres supposent qu'elle a adoptée au cours d'un contact particulier* » (Goffman, 1974, p. 9). L'interactant cherche à ménager sa propre face tout en préservant celle de l'autre. Chaque individu dispose des *procédés figuratifs*, tels que, l'*évitement* et la *réparation*. La mise en œuvre de ce travail de figuration (*face-work*) est nécessaire pour l'équilibre rituel de l'interaction.

		Episode
		Etape
Echange	Echange	Echange
Mouvement	Intervention	Intervention
Acte	Acte	Acte

Tableau 1 : Les modèles d'analyse des interactions en classe de langue

D'après le tableau ci-dessus, l'unité la plus large est celle que Bouchard et Traverso (2006) appellent **leçon**, qui correspond pour eux à une *unité didactique globale*, par exemple un chapitre du manuel de l'enseignant. L'unité suivante, **la séance** dans le modèle de Bouchard et Traverso et respectivement la **leçon** dans ceux de Sinclair et Coulthard (1975) et Cambra-Giné (2003):

> *« correspond pour sa durée à une norme institutionnelle et pour sa distribution dans la semaine à un emploi du temps établi par une instance administrative. Dans l'enseignement secondaire, elle se manifeste par une nouvelle prise de contact entre un enseignant et un groupe d'élèves, prise de contact qui nécessite souvent un changement de salle des deux partis. »* (Bouchard et Traverso, 2006, p. 195).

L'unité suivante respectivement **transaction, segment et activité**, correspond sur le plan didactique à la notion de tâche ou d'activité. Sinclair et Coulthard décrivent plutôt la manière dont s'effectue la transition d'une unité à l'autre par le biais de marqueurs de transition qui peuvent être verbaux (bien, ok, bon, maintenant), para-verbaux (pauses, intonations) ou non-verbaux (changement de posture). Pour Bouchard, les activités correspondent à des contenus nettement différenciés et portent sur des thèmes distincts (Bouchard, 2005, p. 69). Enfin pour Cambra-Giné un segment correspond à « *une activité ou tâche d'apprentissage qui se réalise en une séquence d'actions dans le but d'atteindre un (ou un ensemble d') objectif(s) d'apprentissage, en mettant en application des contenus, selon une démarche ordonnée, et en prenant appui sur une organisation matérielle.* » (Cambra-Giné , 2003, p. 104).

Bouchard identifie trois unités intermédiaires entre l'activité et l'échange : *la phase, l'épisode et l'étape*. Les activités se segmentent donc en **phases**. Celles-ci sont programmées par l'enseignant :

> *« [Les phases] sont des unités nées non pas de l'action collective mais programmées par l'enseignant et habituellement peu négociables. Elles se réalisent dans l'action par un marquage fort, cumulant des consignes, des actions et des objets à pouvoir encadrant. Sur chacun de leur rang respectif, elles se réalisent chacune de manière globale, sans enchâssement ni résurgence, en*

> *entretenant entre elles une relation séquentielle (A précède B et le prépare). »* (Bouchard et Traverso, 2006, p. 194).

Au cours de la phase, Bouchard constate l'existence d'**épisodes**. Les épisodes sont les constituants immédiats de la phase. « *Ils s'enchaînent les uns aux autres et c'est alors l'objet, image ou texte, en tant qu'ensemble complexe qui « cadre » chaque épisode de l'interaction.* » (Bouchard, 2005, p. 70). Les épisodes « *ne sont pas séquentiellement programmés. Leur ordre et même leur réalisation dépendent de l'importance que leur accorderont, à chaud, les participants de l'interaction, c'est-à-dire non seulement l'enseignant mais aussi et surtout les élèves.* » (Bouchard et Traverso, 2006, p. 195-196).

Si les activités, les phases et les épisodes relèvent de la seule responsabilité de l'enseignant, l'unité suivante, **l'étape**, peut être ouverte aussi bien par les enseignants que par les élèves. Les étapes servent à « *résoudre au coup par coup les difficultés locales de résolution de la tâche ou de sa mise en mot.* » (*Ibid*., p. 196). Dans la classe de langue, ces étapes sont souvent de « *nature métalinguistique, centrées sur un obstacle linguistique, lexical par exemple, ponctuel, pour lequel le contrat didactique autorise l'élève à interroger l'enseignant en suspendant momentanément le cours de l'épisode.* » (Bouchard, 2005, p. 72). Selon Bouchard, l'étape est le mode de réalisation de ce que les autres chercheurs appellent des *séquences latérales* (cf. chapitre 1, point 2.6.1). Parmi ces étapes à visée métalinguistique, « *l'enseignant se doit de rendre plus sensibles, plus audibles, aux élèves celles qui peuvent avoir un intérêt collectif.* » (Bouchard et Traverso, 2006, p. 197). Un des procédés qui permet de rendre saillant l'objet à apprendre est l'inscription au tableau. Celle-ci procède « *d'une décontextualisation puisque le mot est sorti de son contexte social mais aussi de son contexte linguistique. Celui qui est sélectionné apparaît « nu » au tableau, sans déterminant, comme dans un dictionnaire […] Il acquiert ainsi une nouvelle « saillance ». Ainsi sont soulignés les produits de l'interaction que l'enseignant destine a posteriori à la mémoire collective.* » (*Ibid.*). Nous verrons que le procédé d'inscription est utilisé dans le cas des séquences métalinguistiques qui interviennent aux cours des interactions en ligne (cf. partie II - Analyse des séquences métalinguistiques). Dans ce cas, l'inscription se réalise par le biais du clavardage et joue le même rôle de mise en saillance de l'objet d'apprentissage que l'inscription au tableau (Drissi, 2011, p. 89).

Dans les trois modèles, l'étape suivante constitue **l'échange**. C'est la plus petite unité dialogale, produite par deux locuteur au minimum. Selon Cambra-Giné (2003, p. 106), l'échange est l'unité la plus importante pour l'analyse du déroulement de la classe de langue.

Les échanges binaires (initiation / réaction) et ternaires (initiation / réponse / feedback) sont les plus fréquents en classe de langue.

Les échanges sont constitués d'au moins deux **interventions**. L'intervention (Bouchard, Cambra-Giné) ou mouvement (Sinclair et Coulthard) est une unité monologale. D'un point de vue théorique et méthodologique, Cambra-Giné (2003, p. 106) souligne la difficulté de distinguer le mouvement du tour de parole. Un tour de parole ne correspond pas nécessairement à une intervention. Un tour de parole peut être constitué d'une seule ou de deux interventions appartenant à des échanges différents. Elles peuvent avoir des fonctions initiatives ou réactives.

Enfin l'intervention est composée d'au moins un **acte** de langage. Celui-ci est défini comme « *le segment discursif associable à un seul contenu propositionnel* » (Moeschler, 1985, p. 89-90, dans Cambra-Giné, 2003, p. 107). Une intervention peut comporter plusieurs actes qui sont hiérarchisés (*directeurs* ou *subordonnés*) et qui donnent lieu à une intervention complexe.

Dans notre travail, nous étudions les échanges entre les apprenants et les tuteurs et plus particulièrement les échanges qui s'inscrivent dans des séquences métalinguistiques, qui correspondent à ce que Bouchard et Traverso (2006) appellent *les étapes*. Nous n'emploierons pas le terme proposé par ces auteurs et choisirons un terme plus large, celui de *séquence*, qui est largement adopté et reconnu dans la recherche interactionniste relative à l'acquisition des langues. Nous situerons ces séquences métalinguistiques à l'intérieur des phases et des activités.

2 La gestualité et l'apprentissage d'une langue étrangère

Cette section porte sur la question de la gestualité et sur le lien qui existe entre les gestes et l'apprentissage d'une langue. Notre objectif n'est pas d'expliciter le vaste champ des recherches sur la communication non-verbale, mais de présenter de façon très sélective quelques notions de base dont nous nous sommes servi pour l'analyse de nos données. Tout d'abord nous présenterons les catégories de gestes proposés par Cosnier (2008), ensuite nous nous référerons à quelques résultats des études sur la gestualité en classe de langue.

2.1 La gestualité : bref rappel

Depuis les années 1980, les chercheurs en communication non-verbale s'intéressent au lien entre la parole et le geste et défendent la thèse de la multimodalité de la parole (Kendon, 1980 ; Cosnier, 1982 ; McNeill, 1992). Cosnier (2008) met en évidence deux caractères importants de la communication interpersonnelle : la *multicanalité* et l'*interactivité*.

> *« L'interactivité signifie que les énoncés sont coproduits par les interactants : ils sont le résultat des activités conjointes de l'émetteur et du récepteur. La multicanalité signifie pour sa part que les énoncés sont un mélange à proportion variables de verbal et de non-verbal, ce dernier comprenant à la fois le vocal et le mimo-gestuel. »* (Cosnier 2008, p. 119).

Le terme *geste* est employé dans plusieurs sens différents et en fonction des éléments non-verbaux étudiés (mimiques faciales, gestes des mains et des bras. mouvements du corps, etc.). Plusieurs classifications de gestes ont été élaborées au cours de ces dernières 50 années (Kendon, 1980 ; Cosnier, 1982 ; McNeill, 1992).

Dans ce qui suit, nous nous arrêtons sur la classification proposée par Cosnier (2008). Selon cet auteur, « *une interaction de face à face se réalise par la synergie de deux voies concomitantes: l'une discursive par laquelle est acheminé l'aspect signifiant de l'énoncé, et l'autre pragmatique qui en assure la maintenance et la régulation* » (Cosnier, 2008, p.120). La première comprend la catégorie de gestualité pour accompagner le discours et la deuxième la catégorie des gestes pour piloter le discours. Par gestualité discursive, l'auteur désigne l'activité mimo-gestuelle qui est liée à la constitution de l'*énoncé total*. Les aspects verbaux et non-verbaux y sont considérés comme synergiques. Les catégories de gestes pour accompagner le discours sont : les gestes *déictiques* ou *désignants* (par exemple, les gestes de pointage), les gestes *illustratif*s ou *iconiques* qui miment l'action ou figurent dans l'espace certaines caractéristiques de l'objet référent et les gestes *quasi-linguistiques* « *qui sont des équivalents de paroles et sont parfaitement conventionnalisés selon les cultures* » (*Ibid.*, p. 121). Les gestes pour piloter l'interaction sont les gestes qui assurent le partage, la maintenance et la régulation de la parole (par exemple, les hochements de tête, la mobilité des regards, etc.).

Dans notre étude, par gestualité, nous entendons toute manifestation au niveau du visage, des mains et du corps. Nous nous appuyons sur les catégories de gestes proposés par Cosnier pour analyser le rôle de la gestualité dans le processus d'apprentissage d'une langue dans un dispositif vidéographique en ligne.

2.2 Les gestes et l'apprentissage d'une langue étrangère

La problématique de la gestualité en didactique des langues a été abordée sous différents angles :

- le rôle du geste dans l'apprentissage du point de vue de l'apprenant ;
- l'impact du geste de l'enseignant sur l'apprentissage ;

Dans **la perspective de l'apprenant** et de l'acquisition des langues en interaction, les gestes ont été étudiés comme des stratégies de compensation non-verbale (Gullberg, 1998) ou des indices de développement langagier (McCafferty, 2002 ; Kida, 2001 ; Kida 2002). Selon Gullberg (1998, 2006), lorsque les apprenants communiquent en langue étrangère, ils produisent plus de gestes que lorsqu'ils communiquent dans leur langue maternelle. Elle attribue aux gestes de l'apprenant trois fonctions principales : de *sollicitation d'aide* pour résoudre des problèmes lexicaux, de *clarification* des aspects grammaticaux qui posent problème à l'apprenant et *méta-linguistique* et *pragmatique* qui servent à maintenir la conversation lors d'un trouble de communication (Gullberg 1998, p. 641). L'étude de Gullberg montre que lorsque l'apprenant est confronté à une lacune lexicale, il produit un geste pour symboliser le mot recherché. Il le produit rarement seul, dans la plupart des cas, le geste est réalisé en concomitance avec une traduction en langue maternelle ou une paraphrase. Ce geste permet à l'apprenant de solliciter l'aide du natif et au natif de fournir le mot manquant. Le geste peut également servir pour clarifier certains aspects grammaticaux, par exemple indiquer les temps verbaux à l'aide des gestes déictiques. Enfin le geste sert à maintenir la communication dans une séquence de résolution de problème. Ce type de geste que Gullberg appelle *hedging* est produit souvent dans une situation de panne lexicale et accompagne des expressions telles que « Comment dit-on… ? ». Son rôle est le maintien de la parole pendant que l'apprenant cherche le mot manquant.

Dans **la perspective de l'enseignant**, le geste est considéré comme un canal important pour l'accès au sens car il procure aux apprenants des informations contextuelles. Tellier (2006, 2009) montre que l'utilisation du geste par l'enseignant a un effet global positif sur la compréhension en langue étrangère. Elle étudie également l'usage de différentes modalités (linguistiques, prosodiques, kinésiques et picturaux) mises en place par celui-ci pour transmettre le nouveau contenu et la façon dont les apprenants perçoivent ces modalités et les utilisent pour construire le sens. Elle montre que l'abondance des supports redondants est pertinente pour l'accès au sens en langue étrangère, ainsi que pour attirer l'attention et

renforcer le processus de mémorisation des élèves. Son étude met en évidence une forte variation d'un élève à l'autre dans la saisie, dans la perception des indices vocaux, kinésiques et picturaux et dans leur utilisation. Les différentes modalités proposées aux élèves pour saisir le sens en langue étrangères ont des impacts différents sur chaque individu. Tellier propose d'appeler ce phénomène *préférence modale* (Tellier, 2006, p. 237).

En partant du postulat que « *dans le discours didactique comme dans le discours oral en général, les conduites posturo-mimogestuelles et paralinguistiques ainsi que les artefacts de l'environnement immédiat peuvent faire partie intégrante de son fonctionnement* », Blanc et Griggs (2010) étudient la question de la reformulation dans une perspective communicationnelle plus large que le simple code linguistique. Les auteurs identifient trois fonctions de la gestualité et des supports pédagogiques exploités par l'enseignant :

- la fonction de déclencheur / marqueur de la reformulation (par exemple, l'intonation montante associée au geste de type métonymique de l'enseignant qui *tend l'oreille*) ;
- la fonction d'étayage de la reformulation;
- la fonction de réalisation d'un travail métalinguistique visant une clarification de l'énoncé source.

Selon les mêmes auteurs, la reprise de la gestuelle par les apprenants lors de la production de la reformulation renforce la focalisation sur la forme. Ils montrent également que la gestuelle évolue au cours des séances pour devenir des rituels et se constituer en « *culture partagée de la classe permettant l'étayage et la régulation de l'apprentissage* » (Blanc et Griggs, 2010).

Dans notre étude, nous aborderons le geste en tant qu'outil pour solliciter de l'aide et faciliter la construction du discours pour l'apprenant et en tant qu'outil d'étayage pour le tuteur. Nous observerons si le dispositif a un impact sur l'utilisation de la gestualité par les participants et déterminerons le rôle que les gestes jouent dans les séquences métalinguistiques.

3 La notion de tâche communicative

Cette section est consacrée à l'approche par tâche (*task based approach*). Quoique la tâche ne soit pas au cœur de notre recherche, nous avons fait le choix de faire une brève présentation de cette question. Ce choix s'explique par le fait que le projet le *Français en (première) ligne* s'inscrit dans une approche par tâche. En effet, la conception des tâches communicatives par les tuteurs et leur réalisation en ligne par les apprenants sont les objectifs principaux du projet.

3.1 L'approche par la tâche

Ellis (2003) voit dans l'approche par tâche une évolution de l'approche communicative et lui accorde un caractère innovant :

> *« Task-based language teaching can be viewed as an 'innovation' and its potential for adoption examined in accordance with the factors that have been found to influence the uptake of innovations in general. »* (Ellis 2003, p. 320).

Nunan est l'un des premiers chercheurs qui s'est intéressé à la question de la tâche et qui a mis la priorité sur la construction du sens plutôt que sur la forme :

> *« A task is a piece of classroom work that involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is focused on mobilizing their grammatical knowledge in order to express meaning, and in which the intention is to convey meaning rather than to manipulate form.»* (Nunan, 2006).

Guichon (2006), tout en confirmant l'apport de Nunan, souligne l'apport considérable du travail d'Ellis (2003) dans l'apprentissage et l'enseignement centrés sur la tâche. S'appuyant sur la définition[26] proposée par Ellis, Guichon (2006) dégage quatre points caractéristiques suivants de la tâche :

> *« - Une tâche fournit un cadre à l'activité d'apprentissage. S'engager dans une tâche, c'est avoir un projet, être à même d'anticiper les moyens à mettre en place et pouvoir se représenter le résultat.*
>
> *- Une tâche implique que la priorité soit donnée au sens. Elle cherche à conduire les apprenants à une utilisation de la langue qui soit pragmatique plutôt que gratuite. C'est pourquoi elle induit une lacune initiale (une information, une opinion, ou un morceau de raisonnement) qui constitue son enjeu. Une tâche contient toujours un problème à résoudre.*
>
> *- Une tâche implique que l'utilisation de la langue se fasse selon des critères se rapprochant de la vie extrascolaire et peut inclure n'importe laquelle des compétences langagières (compréhension, production, interaction).*

[26] « *A task is a workplan that requires learners to process language pragmatically in order to achieve an outcome that can be evaluated in terms of whether the correct or appropriate propositional content has been conveyed. To this end, it requires them to give primary attention to meaning and to make use of their own linguistic resources, although the design of the task may predispose them to choose particular forms. A task is intended to result in language use that bears a resemblance, direct or indirect, to the way language is used in the real world. Like other language activities, a task can engage productive or receptive, and oral or written skills and also various cognitive processes.* » (Ellis, 2003, p. 16).

> - *Une tâche débouche sur un output (un produit langagier) clairement défini. »* (Guichon, 2006, p. 54).

Quatre éléments se dégagent de ces caractéristiques : l'engagement de l'apprenant, la priorité accordée au sens, le réalisme de la tâche, le traitement de l'information. Guichon rajoute un autre paramètre essentiel pour définir une tâche : le destinataire du produit langagier :

> « *En effet, on ne peut pas réellement parler de la construction du sens qu'à partir du moment où la tâche est adressée et que l'apprenant est amené à interagir avec un interlocuteur (ou plusieurs) pour négocier le sens.* » (Guichon et Nicolaev, 2011, p. 62).

Les interactions générées au cours d'une tâche sont susceptibles de fournir des opportunités de négociation de sens ou de formes favorables à l'acquisition. Certaines recherches se sont focalisées sur la nature des tâches susceptibles de générer des négociations de sens propices au développement de la langue cible. Ainsi Pica, Kanagy et Falodun (1993) proposent une typologie de tâches en fonction des négociations de sens qu'elles sont susceptibles de susciter. En prenant en compte l'activité interactionnelle (le rôle des interactants, leur rapport, les conditions interactives requises) et le but communicatif (convergent *vs.* divergent), ils identifient quatre types de tâches : *l'échange d'information, l'échange d'opinion, la prise de décision et la résolution de problème,* que nous présentons succinctement dans le tableau ci-dessous :

Types	**Fonctionnement**
Echange d'information	Les participants détiennent des informations sur un même thème. Quand l'information est répartie à part égale entre les apprenants, les interactants ont des documents différents (un texte, un graphique, un dessin) portant sur un même sujet et ils doivent décrire le contenu de leur document afin, par exemple, de faire des comparaisons
Echange d'opinion	Les participants échangent leurs opinions sur un sujet donné. Ainsi, dans le projet *Cultura* qui met en relation des étudiants américains et français, les participants doivent débattre au sujet de l'éducation en partant d'une situation (« une mère dans un supermarché gifle son enfant »).
Prise de décision	Il s'agit de parvenir à une décision qui puisse satisfaire tous les protagonistes. On donne, par exemple, une liste d'items (couvertures, allumettes, nourriture, …) à classer par ordre de priorité en donnant

	comme contrainte un contexte imaginaire dans lequel les participants sont échoués sur une île et doivent survivre en attendant des secours ils n'ont que 5 choix possibles.
Résolution de problème	Après l'étude de différents documents, les participants doivent parvenir à une solution qui répond aux contraintes initialement énoncées. Il s'agira par exemple de construire un zoo et de faire cohabiter des animaux, ce qui amènera à traiter de l'information sur l'alimentation, les comportements animaux avant de dessiner le plan d'un zoo idéal.

Tableau 2 : Types de tâches (tableau repris de Guichon et Nicolaev, 2011, p. 64)

Selon le critère de l'activité interactionnelle, Pica, Kanagy et Falodun. (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 pas des buts divergents. En tenant compte de ces deux critères, les auteurs (1993) indiquent 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 le cadre de notre étude, les tuteurs ont conçu principalement des tâches de type échange d'information, échange d'opinion et prise de décision et ont accompagné les apprenants dans la réalisation de ces tâches. Nous verrons que certaines caractéristiques de ces tâches sont plus aptes à susciter des interactions qui donneront lieu à des épisodes métalinguistiques propices à l'apprentissage (cf. partie II, chapitre 2, point 1).

4 Synthèse du chapitre

Dans ce chapitre, nous nous sommes proposé d'aborder quelques problématiques liées aux interactions didactiques en classe de langue. Nous avons commencé par recenser un certain nombre de caractéristiques définissant les interactions en classe de langue. Ensuite nous avons apporté un éclairage sur la place de la gestualité dans les études sur l'enseignement / apprentissage des L2. Dans la dernière section, nous avons abordé la notion de tâche et son rôle dans le développement langagier. Dans ce qui suit nous résumons les points principaux de ce chapitre :

- Les interactions en classe de langue se caractérisent par leur caractère institutionnalisé, par l'asymétrie des rôles, par son organisation structurée et hiérarchique, par la mise en place de règles contractuelles implicites et explicites, par sa dimension métalinguistique et enfin par un double objectif : celui de communiquer et celui d'apprendre (cf. point 1.1). Les modèles élaborés pour l'analyse des interactions didactiques permettent leur découpage en activité, épisodes, phases, étape (cf. point 1.2). La structure la plus souvent décrite en classe de langue est la structure IRF (Initiation – Réaction - Feedback). La dimension métalinguistique se manifeste par la fréquence des échanges enchâssés ou latéraux au cours des interactions qui ont pour but la résolution des difficultés de communication liées au code.

- La problématique de la gestualité en didactique des langues a été abordée sous l'angle de l'apprenant et celui de l'enseignant. Les principales fonctions des gestes lorsqu'ils sont utilisés par les apprenants sont : 1) de sollicitation d'aide pour résoudre un problème lexical ; 2) de clarification des aspects grammaticaux qui posent problème ; 3) métalinguistique et pragmatique qui servent à maintenir la conversation lors d'un trouble de communication. La principale fonction des gestes de l'enseignant est celle d'étayage car ils facilitent l'accès au sens en fournissant aux apprenants des informations contextuelles. Les études montrent que la multimodalité des supports verbaux et non-verbaux semble être propice à l'apprentissage car elle permet non seulement l'accès au sens en langue étrangère, mais aussi d'attirer l'attention et de renforcer le processus de mémorisation des élèves (cf. point 2)

- Le projet F1L a adopté l'approche par tâche. Les principales caractéristiques retenues pour la tâche dans cette approche sont : l'engagement de l'apprenant, la priorité accordée au sens, le réalisme de la tâche, le traitement de l'information et le caractère interactionnel. Certains chercheurs montrent qu'il existe un lien entre les types de tâche et les opportunités de négociation de sens et de forme (cf. point 3).

Chapitre 3. L'apprentissage des langues en ligne

Dans ce chapitre, nous aborderons le cadre conceptuel issu du domaine de l'enseignement / apprentissage des langues en ligne. Nous commencerons le chapitre par une brève présentation des différents champs de recherche qui se donnent pour objet d'étude les interactions en ligne. Nous nous intéresserons plus particulièrement à deux champs de recherche dans lesquels s'inscrit notre travail, la CMO et l'ALAO. La situation d'enseignement / apprentissage, que nous étudions, se déroulant à distance *via* la visioconférence et impliquant une communication multimodale, nous nous attacherons à décrire un certain nombre de concepts pertinents pour notre étude, tels que la *présence à distance*, la *multimodalité* et la *polyfocalisation de l'attention*, la *médiation* et l'*affordance communicative*. Nous conclurons ce chapitre par un état des lieux des recherches sur les interactions propices à l'acquisition, effectuées dans le domaine de l'acquisition / apprentissage des langues en ligne.

1 Les interactions en ligne au cœur de différents champs de recherche

De nombreux dispositifs d'enseignement / apprentissage des langues en ligne ont vu le jour depuis plus d'une dizaine d'années. Ces projets de type « télécollaboration » (*eTandem, Cultura, Galanet, Tridem*) ou de type « enseignement / apprentissage d'une langue étrangère en ligne » (*Français en (première) ligne, FR 2003*) permettent de développer des compétences en langues étrangères par la mise en relation par le biais du réseau Internet des groupes d'apprenants alloglottes ou de tuteurs experts et apprenants de langue étrangère.

Plusieurs champs de recherche s'intéressent au domaine des échanges en ligne. Degache et Mangenot (2007) et Mangenot (2011) proposent une présentation synthétique de ce qu'ils appellent le « *territoire complexe des différents champs de référence possibles* » (Degache et Mangenot, 2007, p.7) :

- le champ des EIAH (environnements informatiques pour l'apprentissage humain) réunit des chercheurs en informatique et en sciences de l'éducation. Les recherches dans ce champ adoptent le plus souvent une démarche de type expérimental et visent à

concevoir et à réaliser des environnements informatiques dont la finalité est d'accompagner l'apprentissage humain.

- le champ de CSCL (computer supported collaborative learning) – les chercheurs de ce domaine s'intéressent à l'analyse des situations de collaboration à travers les ordinateurs. L'objectif est le plus souvent de déterminer quelles conditions sont plus efficaces pour l'apprentissage collaboratif.
- le champ de la FOAD (formation ouverte et à distance) – ce champ est investi principalement par des chercheurs en sciences de l'éducation, qui s'intéressent aux questions d'autonomie, d'innovation et de dispositifs.
- le champ de la CMO (communication médiée par ordinateur), CMC en anglais (computer-mediated communication) s'intéresse aux nouveaux modes de communication induits par les outils informatiques. Cette approche tente de croiser les spécificités *techno-sémio-pragmatiques* (Peraya, 2000) des systèmes technologiques avec une analyse des discours qu'ils véhiculent.
- le champ de l'ALAO (apprentissage des langues assisté par ordinateur), en anglais CALL (computer assisted language learning) - met spécifiquement l'accent sur les apports des échanges en ligne à l'apprentissage / appropriation des langues. Les chercheurs s'intéressent à la dimension plurilingue, interculturelle et aux problématiques d'acquisition des langues.

Notre étude s'inscrit au croisement des champs de la CMO et de l'ALAO, que nous allons décrire plus en détails dans les sections suivantes.

2 La CMO

Avant de développer ce sujet il est important d'apporter une précision à propos de notre choix terminologique. Contrairement à l'anglais où il n'existe que le terme *mediation*, en français on dispose de deux mots proches par leur forme pour désigner cette notion: *médiatisation* et *médiation*. Jacquinot-Delaunay (2003, p. 128), explique que la médiation renvoie à « *l'action de médiateur, le fait de servir d'intermédiaire* » et on y entend implicitement « *la médiation humaine* », alors que la médiatisation renvoie à une « *médiation via l'utilisation de techniques ou de médias* ». En 1997, Panckhurst est la première à avoir proposer d'adopter le verbe néologique *médier* et l'expression *communication médiée par ordinateur*. Elle explique que :

> *« L'ordinateur serait alors le médiateur qui modifierait indirectement le discours : il induirait la création d'autres formes, d'autres genres de discours. Dans cette optique, la communication est véritablement médiée grâce à (ou à cause de) l'utilisation de la machine-instrument-outil, et non plus simplement médiatisée. »* (Panckhurst, 1997).

Develotte, Kern et Lamy (2011, p. 9) expliquent que « *le passage en ligne introduit la technologie non plus seulement comme support mais comme acteur de l'échange […] ce qui amène à revisiter la portée du terme médiation* ». Ils donnent l'exemple d'une conversation sur forum qui peut être dite médiatisée parce qu'elle est matérialisée sur le support forum, mais elle est également au centre d'une médiation. Si la technologie du forum permet la visualisation de l'information par chronologie, par auteur, par thème, c'est bien l'utilisateur humain qui conditionne la façon dont les contenus du forum seront visualisés et feront sens pour lui. La technologie ne constitue plus un simple support d'une médiatisation, elle est aussi l'agent d'une médiation. Nous faisons donc le choix, suite à Panckhurst (1997) et Develotte, Kern et Lamy (2011), d'adopter le terme de communication médiée par ordinateur.

Pour Degache et Mangenot (2007, p. 7), toute forme de communication humane via Internet peut être considérée comme relevant de la CMO. Ce champ de recherche a pour objectif l'analyse des nouveaux modes de communication induits par les outils informatiques. En France, la plupart des études sur la CMO adoptent une approche linguistique. De nombreux travaux proposent des analyses linguistiques du français utilisé dans les messageries électroniques, les clavardages ou les forums de discussion ou des analyses du discours médié par ordinateur (Mourlhon-Dallies et Colin, 1995 ; Panckhrust, 1998 ; Anis, 1999, 2000 ; Develotte, 2007). D'autres recherches se situent plutôt dans les paradigmes de l'analyse conversationnelle, de la sociolinguistique des interactions ou de l'ethnographie (Beaudoin et Velkovska, 1999 ; Mondada, 1999a ; Marcoccia, 2003, 2004).

2.1 Les outils de la CMO

Les principaux dispositifs de la CMO sont le courrier électronique, les forums de discussions, les messageries instantanées, les blogs, la téléphonie, etc. Mangenot et Louveau (2006) indiquent trois critères pour caractériser ces outils : « *la chronologie (synchrone ou asynchrone), la modalité (écrit, son, image fixe ou vidéo) et la structure des échanges (communication collective ou interindividuelle, structurée ou non)* » (Mangenot et Louveau, 2006, p. 29).

Les outils de la CMO asynchrone et plus particulièrement les forums permettent les échanges en temps différé d'un groupe de discussion. Mangenot (2004) précise les principales caractéristiques des forums de discussion :

> *« La communication par forums interposés fait partie du domaine de recherche de la communication médiatisée par ordinateur […] Les trois propriétés essentielles relevées par les chercheurs sont les dimensions écrite, asynchrone et publique (pour le groupe ayant accès au forum) des échanges ; on proposera ici une quatrième spécificité, le caractère structuré des échanges. »* (Mangenot, 2004, p. 41).

Le caractère écrit rapproche la communication par forum des situations classiques de production écrite ou du courrier électronique. Le caractère asynchrone permet « *la permanence de l'écrit qui fait du forum l'équivalent d'un texte en perpétuelle voie d'enrichissement* » (Mangenot, 2004, p. 41). À l'instar de Marcoccia, Mangenot considère que le caractère public des échanges constitue la principale spécificité des forums, en modifiant profondément le cadre communicationnel :

> *«Toute intervention est « publique », lisible par tous les participants au forum, même si elle se présente comme la réaction à une intervention initiative particulière. L'aparté est impossible : le polylogue est la forme habituelle du forum et le multi-adressage en est la norme. »* (Marcoccia, 1998, p.17 dans Mangenot, 2004, p. 41).

Les forums structurent les interactions de façon hiérarchique, selon un double critère, à la fois thématique sous forme de « fils de discussion » et chronologique, par la possibilité de faire apparaître une intervention comme une réaction à une autre. Selon Mangenot (2004) un utilisateur a trois possibilités d'intervention : créer un nouveau fil de discussion, poster une intervention initiative dans un fil existant, poster une intervention réactive dans un fil existant. Ou alors un quatrième cas se présente où les utilisateurs participent de manière passive en lisant les messages des autres. Enfin, contrairement au caractère éphémère de la conversation orale, les discussions asynchrones sont mises en mémoire, pouvant être par la suite revues, commentées, critiquées, restructurées ou devenir des objets d'études (Henri et Lundgen-Cayrol, 2001).

Les outils de la CMO synchrone et plus particulièrement les messageries instantanées permettent à des interlocuteurs d'échanger en temps réel depuis des sites distants via différents modes de communication : à l'oral *via* une webcam et à l'écrit *via* le clavardage. Contrairement à la communication asynchrone, où il n'y a pas de contrainte temporelle, en synchronie, les participants doivent être présents au même moment pour la réalisation des

échanges. En revanche la synchronie présente l'avantage du feedback réciproque entre les participants à l'interaction et une alternance dans les tours de parole comme dans la conversation orale, qui permet de reformuler son discours, d'apporter des explications, de poser des questions, etc.

Actuellement il existe de nombreux logiciels de messagerie instantanée en libre accès qui permettent des échanges synchrones en temps réel entre participants distants, comme par exemple*, Yahoo Messenger, iChat, XMeeting, Windows Live Messenger, Skype,* etc. Ces deux derniers ont été utilisés dans le projet le F1L. Ces outils ont été conçus principalement pour une utilisation dans le domaine privé. Cependant comme on peut le voir dans le cadre de ce projet, ces outils de communication peuvent être utilisés dans une situation d'enseignement / apprentissage, parce qu'ils offrent d'un point de vue pédagogique la possibilité de mettre en place diverses tâches interactives dans l'objectif de développer des compétences orales pour les apprenants de français et de pratiquer une expérience de tutorat pour les étudiants français, futurs enseignant de FLE.

Notre objet d'étude étant les échanges visiophoniques, dans la section suivante, nous nous focaliserons plus particulièrement sur ce type d'échanges.

2.2 Communication par visioconférence

La technologie visiophonique apparaît pour la première fois lors des expositions universelles de Bruxelles en 1958 et de Montréal en 1967, mais son utilisation à plus grande échelle débute dans les années 1980 dans le cadre des entreprises. Elle est utilisée alors essentiellement pour organiser des réunions à distance et réduire ainsi les coûts de déplacements professionnels. Bien que difficile à mettre en place au départ à cause du faible débit des lignes de communication, la visioconférence se développe de plus en plus et dans les années 1990, elle apparaît dans l'éducation, d'abord dans l'enseignement supérieur pour la diffusion des cours magistraux, ensuite dans l'enseignement secondaire et primaire.

Macedo-Rouet (2009) liste les différents usages de la visioconférence en milieu éducatif. Ainsi, elle cite : la diffusion de cours à distance ; les débats avec des experts ; l'apprentissage des langues étrangères (par exemples, les échanges entre classes de différents pays, travail coopératif avec des professeurs de langue) ; la résolution collaborative de problèmes ; les

échanges interculturels ; l'intégration d'élèves avec des besoins particuliers ; le développement professionnel[27].

Ce sont les projets qui ont pour objectif l'apprentissage des langues qui nous intéressent plus particulièrement. Plusieurs études ont montré les bénéfices, ainsi que les limites de la visioconférence dans les projets d'apprentissage d'une langue étrangère. Ainsi Marcelli *et al*. (2005), au terme de leur projet FR 2003[28], souligne le potentiel de la visioconférence. Cet outil apparaît comme :

> *« un véritable moyen de favoriser l'actualisation et le développement des compétences orales en FLE d apprenants, tant du point de vue de la compréhension que de l'expression. En effet, ce dispositif permet de valoriser l'oral en produisant un effet de face-à-face aux différents interlocuteurs qui participent de ce fait à une communication multicanale, c'est-à-dire mimo-gestuelle et verbale, sollicitant une écoute active et une attention soutenue de la part des interactants. »* (Marcelli *et al*., 2005).

L'importance des indices paralinguistiques tels que les mimiques faciales, les hochements de la tête est signalée également par Wang (2004), Wilhelm (2005), Develotte, Kern et Guichon (2008). Selon ces auteurs, ces indices servent de points d'ancrage à la communication et permettent de réduire les ambiguïtés du discours en favorisant la compréhension. Dans le même ordre d'idées, Hampel et Hauck (2004) soulignent les limites d'un environnement uniquement audiographique quant à la participation des interlocuteurs:

> *« [when] tutors do not receive visual clues and body language, it is easier for students unsure of what is going on to sit quietly without participating and without getting help or encouragement. »* (Hampel et Hauck, 2004, p. 77).

Pour Hampel et Stickler (2012), les bénéfices de la visioconférence se trouvent dans son caractère multimodal (cf. point 2.2.3, ci-dessous):

> *« In contrast to using telephone or written online environments as teaching media, audio and video conferencing offer a number of benefits to learners, especially in a distance setting: they allow for a combination of different modes and multiple parallel representations, thus increasing modal density and media richness. »* (Hampel et Stickler, 2012, p. 135).

---

[27] Pour des exemples de projets pour chaque type d'usage, cf. Macedo-Rouet (2009).

[28] « *Le projet FR 2003 a réuni une équipe du CLA et une équipe japonaise de l'université Sophia à Tokyo appartenant au département d'études françaises… Cette équipe cherchait d'abord à répondre aux besoins des apprenants japonais qui, selon une enquête réalisée au sein de l'université en 1998 et en 2000, souhaitaient équilibrer leurs compétences orales par rapport à leurs compétences écrites.* » (Marcelli *et al,,* 2005)

O'Dowd (2006) et Wilhelm (2005) mettent en évidence l'importance de la synchronicité de la visioconférence qui permet un retour d'expérience immédiat, un feedback instantané. Par son caractère synchrone, « *la visioconférence crée un espace dense et réduit, un* hic et nunc*, exerçant ainsi une pression sur les participants, mais stimulant également leur attention.* » (Wilhelm 2005, p.133). L'idée de pression est également évoquée dans Marcelli *et al*. (2005), qui considèrent que la synchronie a un impact positif sur la communication en ce qu'elle renforce la *tension communicative* ou *l'urgence d'être compris* par l'autre. Cette pression temporelle augmente l'authenticité de la communication et fournit l'opportunité pour travailler la fluidité des échanges (Develotte, Kern et Guichon, 2008). L'authenticité de la communication représente une source de motivation pour les apprenants. Wang (2004), Hampel et Hauck (2004), Develotte, Kern et Guichon (2008) soulignent qu'un tel dispositif accroît la confiance et atténue le sentiment d'isolement qui peut être ressenti lorsque l'apprentissage se fait à distance. Enfin Marcelli *et al.* (2005) trouvent que la visioconférence permet de recréer l'atmosphère d'une classe et de favoriser un travail de groupe collaboratif ou coopératif.

Si la visioconférence présente un certain nombre de bénéfices, elle a néanmoins des limites. Wilhelm (2005) évoque les contraintes temporelle et spatiale : les temps et les lieux en visioconférence sont prédéfinis. Selon l'auteur, la limitation du temps suscite également une plus forte concentration des participants, d'où l'importance « *de ne pas prolonger les échanges de ce type au-delà d'un seuil de tolérance qui dépend du contenu, des participants, de leur maturité, du contexte, etc.* » (Wilhelm, 2005, p. 132).

O'Dowd (2006) montre que la sychronicité et l'accès aux ressources visuelles peuvent avoir dans certaines situations des effets négatifs sur la communication :

> *« …the immediacy of the medium in conjunction with the visual cues meant that students were often unable to avoid or ignore awkward subjects and this, in turn, gave rise to misunderstandings and moments of tension between the two groups. »* O'Dowd (2006, p. 116).

Les problèmes techniques (lenteur de connexion, son saccadé, image figée ou de mauvaise qualité, etc.) sont également souvent évoqués comme des obstacles entravant à la communication. Un des principaux éléments perturbateurs relevé par Marcelli *et al.* (2005) est la désynchronisation entre le son et l'image. En effet, « *lorsque le débit s'avère insuffisant, des distorsions temporelles, spatiales, d'intensité et cognitives apparaissent* ». Pour Develotte, Kern et Guichon (2008), tous ces problèmes engendrés par la synchronie

nécessitent une adaptation de la part des apprenants et de leurs tuteurs. Macedo-Rouet (2009) indique que les participants à la visioconférence doivent être préparés pour faire face à des problèmes techniques pendant les séances et nécessitent, dans certains cas, de suivre une formation technique. Elle souligne que :

> *« Pendant les séances de visioconférence, les interlocuteurs ont généralement besoin de parler plus lentement, de réguler les tours de parole (pas de chevauchements surtout dans les connexions plus lentes) et d'établir un « langage commun » au départ. La visioconférence demande une phase de familiarisation, pendant laquelle la structure de la séance est assez ouverte et les participants négocient les règles de communication et les rôles de chacun. »* (Macedo-Rouet, 2009, p. 84).

Notons que dans le cadre du projet le F1L, les tuteurs ont pu suivre une étape de formation visant le tutorat en ligne et la conception des tâches en ligne (cf. Partie 1, chapitre 4, point 2.2.1). En revanche, cela n'a pas été le cas pour les apprenants américains.

2.2.1 Caractéristiques de la conversation visiophonique

En 2011, Develotte, Kern et Lamy publient l'ouvrage collectif « *Décrire la conversation en ligne, le face à face distanciel* ». L'ouvrage se propose de fournir une description des spécificités de la conversation visiophonique en ligne. Les contributeurs s'appuient sur un corpus de conversation par visioconférence et l'abordent selon différentes approches. Nous résumons dans ce qui suit les résultats de quelques-unes des contributions.

Cosnier et Develotte (2011) décrivent les spécificités de la communication visiophonique dans une approche éthologique. Ils s'intéressent plus particulièrement **aux aspects verbaux et posturo-mimo-gestuels des interactions**. À partir d'une comparaison de deux corpus, l'un composé d'échanges en face-à-face (recueilli lors d'une expérimentation en 1985) et l'autre d'interactions en ligne par visioconférence, ils montrent que la conversation en ligne se rapproche de celle en face-à-face, par les modes de communication utilisés : *la verbalité, la vocalité et la gestualité*. L'étude montre que si le verbo-vocal permet le déroulement quasi-normal des conversations, le mimo-gestuel présente lui des différences quantitatives et qualitatives. Ainsi dans les échanges en ligne, la mimo-gestualité est réduite essentiellement à l'activité faciale et celle-ci est nettement augmentée par la prise en charge des fonctions habituellement assurées par les gestes. Cependant, l'étude révèle l'existence d'une gestualité hors champ qui a le rôle de facilitation élocutive du parleur. Les auteurs soulignent deux aspects importants de la communication multimodale médiée par ordinateur :

- Les compétences nécessaires ou savoir-faire pour s'approprier les outils. Ils indiquent que si l'outil technique nécessite un certain savoir-faire, une habituation s'établit naturellement et la technique s'incorpore et s'automatise.
- Les effets du dispositif et les contraintes sur les modalités relationnelles. À ce propos, les auteurs expliquent que ce mode de communication ne gomme pas les différences interindividuelles, et que d'autre part, il semble faciliter l'aisance et une certaine intimité. On assisterait à ce que Weissberg (1999) nomme le phénomène de « présence à distance » (Cosnier et Develotte, 2011, p. 48-49).

Dans sa contribution, Marcoccia (2011) s'intéresse **au cadre spatial des interactions**. L'auteur considère que le contexte spatial où se trouvent les interlocuteurs a une influence sur l'interaction. Il souligne quelques caractéristiques de ces échanges :

- Les interactants à une conversation visiophonique se trouvent dans des lieux différents.
- Chaque interactant ne sait pas à l'avance dans quel lieu se trouve son interlocuteur ; il le découvre à l'occasion de l'échange.
- Les participants ont un accès visuel au site de leurs interlocuteurs par le biais de l'arrière-plan de l'image de l'interlocuteur.
- La visiophonie ne parvient pas à réunir les espaces distants, mais au contraire elle les fragmente encore plus :

> *« En effet, un dispositif visiophonique instaure une scission entre quatre espaces : 1) le site dans lequel se trouve L1, 2) l'image partielle de ce site sur l'écran de L2, 3) le site dans lequel se trouve L2, 4) l'image partielle de ce site sur l'écran de L1. »* (Marcoccia, 2011, p. 100).

Marcoccia souligne que l'enjeu pour les participants est de constituer un espace commun. L'auteur fait référence à la notion d'*artefact interactionnel*[29] de De Fornel (1992, 1994). A ce propos, nous faisons ici une parenthèse pour expliquer la notion de *territoire interactionnel commun* développée par De Fornel. Selon cet auteur, la communication par visiophonie se rapproche beaucoup de la conversation en face-à-face traditionnelle, du fait qu'elle permet de

[29] « *Une des conséquences majeures de la création d'un espace spatio-temporel commun est que l'objet technique ne constitue plus seulement un outil, en relation avec le corps du fait d'une manipulation et d'une prise en main, mais un artefact interactionnel… car les usagers lui attribuent une intentionnalité ou plus précisément pensent que son mode de fonctionnement est le résultat de choix intentionnel de la part d'un concepteur présumé. Ils cherchent donc à faire sens par rapport à ce qui arrive et à développer des pratiques qu'ils pensent correspondre à ce qu'il faut faire* » (De Fornel, 1992, p. 229)

créer un *territoire interactionnel commun* et d'introduire *une co-présence virtuelle* des interactants. Il explique que pour maintenir une situation d'engagement réciproque, les participants doivent avoir « *un accès visuel soit au minimum au visage de leur interlocuteur (pour mobiliser en particulier les possibilités de ratification mutuelle par le regard) soit au visage et au buste (pour mobiliser en particulier la gestualité) liée au discours.* » (De Fornel, 1992, p. 232). Une autre caractéristique révélée par Marcoccia est le caractère aligné ou non-aligné des cadres. Ainsi, les cadres sont alignés par exemple lorsque deux personnes communiquent sur un sujet professionnel depuis leur lieu de travail. Il pense que la construction d'un cadre partagé serait plus aisée si les deux internautes se situaient dans des lieux comparables et à l'inverse plus problématique lorsque les sites étaient différents. Il signale également que les contextes spatiaux concurrencent et parasitent les échanges en ligne, lorsque par exemple une ou plusieurs personnes sont présentes dans l'environnement de l'un des interactants.

Dans le même ouvrage, Traverso (2011) s'intéresse **aux chevauchements dans les conversations en ligne**. L'auteur constate que les tours de parole s'enchaînent plus lentement en conversation en ligne (les enchaînements font intervenir beaucoup de pauses d'environ 0.3 – 0.4 secondes) et que les chevauchements sont plus fréquents. L'étude montre que la gestion des chevauchements se fait généralement par l'abandon du tour par l'un des deux locuteurs. Parfois les chevauchements peuvent être poursuivis en même temps par les participants tout en se regardant l'un l'autre. Traverso montre également qu'il y a peu de réparations, c'est-à-dire de reprises du tour chevauché abandonné. Ce fait serait dû aux spécificités de la communication visiophonique liées à l'existence d'une qualité et d'une temporalité d'audition qui ne semble pas stable et continue. Ainsi les interlocuteurs éviteraient les réparations pour ne pas ralentir l'interaction.

Dans son article sur la construction de l'éthos dans les conversations en ligne, Constantin de Chanay passe en revu **les contraintes liées au matériel et au cadre participatif du dispositif visiophonique**. Au niveau matériel, il relève les contraintes suivantes :

- - La fixité de la webcam et des ordinateurs, le recours au casque contraignent les interlocuteurs à une conversation assise devant l'écran, restreignant ainsi les possibilités posturales et gestuelles. Les participants sont cadrés généralement à hauteur d'épaule (visage en gros plan), les postures étant limitées aux avancées, reculs et penchements du buste et aux mouvements de la tête.

- - Les gestes, dans la conversation en ligne, sont pour la plupart invisibles pour l'interlocuteur. L'auteur ajoute qu'il est probable que dans des conversations en ligne « *autorisant une plus grande marge de manœuvre dans les déplacements, les gestes y joueraient un rôle plus important et proche de celui qu'ils ont dans les conversations en présentiel.* » (Constantin de Chanay, 2011, p. 149).
- - Les mimiques sont accessibles à l'écran, mais les participants ne peuvent pas se regarder dans les yeux. En effet pour qu'un l'interlocuteur ait l'impression d'être regardé, il faut que l'autre participant regarde la caméra et non l'image de son interlocuteur à l'écran. Ceci étant contrariant, parce que tout feedback visuel est perdu. Selon l'auteur, la configuration la plus agréable consiste à regarder l'image de l'autre.

En ce qui concerne les contraintes liées au cadre participatif, tout comme Marcoccia, Constantin de Chanay relève la disjonction spatiale qui ne permet pas d'avoir accès aux *mêmes coulisses*, c'est-à-dire à l'espace hors champs de la caméra.

Nous retenons enfin quelques **spécificités de la conversation en ligne** relevées par Kerbrat-Orrechioni (2011) :

1) Les conversations en ligne sont « *médiatisées, c'est-à-dire que la communication passe par l'intermédiaire d'un dispositif technologique (et non seulement par des organes humains) »*.

2) « *La communication est multimodale, c'est-à-dire à la fois multicanale et plurisémiotique »*. Elle est multicanale, en ce qu'elle offre un accès auditif et visuel aux partenaires. Elle est plurisémiotique à double titre. « *D'une part, en tant que se réalisant à l'oral elles [les conversations en ligne] exploitent au même titre que les [conversations en présentiel] un matériel tout à la fois verbal (lexicosyntaxique), paraverbal (vocalo-prosodique) et non-verbal (posturo-mimogestuel). Mais en outre, ces échanges en ligne recourent à l'occasion à l'écrit […]. La notion de multimodalité renvoie donc dans un tel cas au fait que se trouvent associés du* online talk *et du* online text. » (Kerbrat-Orecchioni, 2011, p. 177-178) .

Nous venons de présenter les principales caractéristiques de la conversation visiophonique décrites par les auteurs de l'ouvrage « *Décrire la conversation en ligne, le face à face distanciel »*. Dans ce qui suit, nous allons nous intéresser à quelques notions déterminantes pour aborder la conversation en ligne : *la présence à distance, l'affordance communicative et la polyfocalisation de l'attention*.

2.2.2 La présence à distance

Yamada et Akahori (2007) s'intéressent à *la sensation de présence* (*perceived presence*) perçue par l'apprenant dans un contexte pédagogique d'apprentissage des langues impliquant des interactions en ligne. Ils étudient cette question en comparant quatre situations de communication à distance : une situation de clavardage avec l'image des interlocuteurs, une situation de clavardage sans l'image des interlocuteurs, une situation de visioconférence et une situation d'audioconférence (*text-based chat with and without interlocutors'image, video conferencing, and audio conferencing*). Les auteurs montrent les nombreux atouts de la présence de l'image de l'interlocuteur non seulement dans la sensation de présence mais également dans la conscience perçue de la communication en langue étrangère et dans la performance de l'apprenant:

> *« The effects of the presence of the partner's image in communication were revealed not only in perceived presence, but also in perceived consciousness of second language communication and in productive performance. The presence of the partner's image seemed to motivate learners to communicate, and served as a reinforcement medium for voice communication. »* (Yamada et Akahori, 2007, p. 54).

Les auteurs mettent en évidence l'importance des aspects non-verbaux dans la communication par visioconférence :

> *« The ability of learners to see their partners' images helped them to understand each other by allowing the use of non-verbal devices. »* (*Ibid*., p. 57).

En ce qui concerne la performance de l'apprenant ils soulignent que :

> *« …video conferencing facilitates communicative language learning from the view of SLA. A large amount of input, as well as many opportunities for trial and error and reflection for possible negotiation of meaning are offered in communication through video conferencing. »* (*Ibid.,* p. 58-59).

Cependant ils notent que, pour certains apprenants, la présence de l'image du partenaire peut les emmener à converser de façon « naturelle », plutôt que dans une optique d'apprentissage :

> « *The presence of the partner's image causes some subjects to focus on conversing naturally, rather than the learning objectives.* » (*Ibid*., p. 60).

Dans notre étude, nous observerons également si l'image des interlocuteurs et la présence des indices non-verbaux constituent plutôt des éléments facilitateurs de la communication et de l'apprentissage ou au contraire des facteurs gênant la communication.

2.2.3 Mode, modalité et multimodalité

Kerbrat-Orecchioni caractérise la communication visiophonique en ligne comme étant *multicanale*, offrant un accès auditif et visuel et *plurisémiotique*, exploitant un matériel verbal, para-verbal et non-verbal (cf. ce chapitre, point 2.2.1). Chanier et Vetter (2006) parlent plutôt de *communication multimodale* et la définissent comme une communication qui fait intervenir plusieurs modes de communication (parole, geste, image) dans les échanges d'informations. Marquilló Larruy met en évidence l'ambiguïté et les différents sens que peut revêtir la notion de multimodalité, selon que l'accent est mis sur les modes de la communication humaine en tant que ressources sémiotiques ou sur les moyens technologiques de cette communication :

> *« [*La multimodalité est*] susceptible d'évoquer la multiplicité des voies (mimo-gestuelle, proxémique, verbale…) que peut emprunter la communication humaine pour se manifester, et qui relèvent donc d'une analyse de la discursivité, mais aussi la diversité de moyens ou supports technologiques de cette même communication (audio, asynchrone écrit (forums), synchrone écrit (chat / clavardage), vidéoconférences).* » (Marquilló Larruy, 2011).

Selon le même auteur, ce terme fusionne aujourd'hui la distinction établie dans les années 2000 par Lancien entre *multicanalité* lorsque l'accent était mis sur la production et *multimodalité* lorsque l'accent était mis sur leur réception. La multimodalité renvoie donc à l'utilisation de différents modes de communication (oral, écrit, mimo-gestuel), mais aussi à l'usage de différents supports technologiques (audio, vidéo, clavardage).

S'appuyant sur les travaux de Kress et Van Leeuwen (2001), Kress *et al* (2001), Levine et Scollon (2004), les auteurs Chanier et Vetter (2006) s'intéressent à la multimodalité en situation d'apprentissage en ligne audio-synchrone. Pour ces auteurs, la communication multimodale est au centre des processus d'enseignement et d'apprentissage et devrait faire l'objet d'une recherche didactique (Chanier et Vetter, 2006, p. 65). Ils soulignent que dans les environnements multimodaux comme en contexte présentiel, les « *actes verbaux sont en correspondance permanente avec les actes non verbaux* ». Les interactions étudiées par ces auteurs associent différentes modalités : audio, clavardage, traitement de texte, cartes conceptuelles, des icônes pour demander la parole ou pour voter, auxquelles correspondent différents modes communicationnels : parole, textuel, graphique, iconique, spatial. Deux grands traits ressortent de ce travail :

- une organisation hiérarchique de la multimodalité, où le mode oral est prédominant par rapport aux autres modes ;
- une complémentarité des modes oral et écrit qui offre la possibilité à chaque apprenant de s'exprimer dans ces différents modes. Selon les auteurs, ce libre choix soutient fortement la production verbale en L2.

Plus récemment, Hampel et Stickler (2012) analysent dans le cadre d'une étude expérimentale la façon dont les affordances[30] d'un environnement vidéographique impactent les interactions et l'apprentissage d'une L2. Ils montrent la façon dont les différents modes de communication (oral, écrit, gestuel, icônique) mis à disposition par le dispositif sont utilisés par les participants (enseignant et apprenants) au cours des interactions. Ainsi ils trouvent que les modes de communication peuvent être combinés :

- **de manière complémentaire** (« *to complement each other* ») : par exemple, lorsqu'un apprenant produit un énoncé par clavardage afin de contribuer à une discussion en cours via le mode oral, pour faire une demande d'explicitation, de vérification, etc. ou pour réagir à quelque chose qui est dit ; lorsqu'un enseignant utilise le clavardage pour évaluer les productions orales des apprenants, pour réparer un problème lexical ou pour faire un résumé des contributions orales, etc. Les auteurs mettent en évidence les atouts du clavardage utilisé en complémentarité avec l'oral :

> *« … the text chat proved to be useful as a more permanent record than audio. The other main reason for using text chat was the fact that students as well as teachers could contribute to the discussion without having to interrupt the speaker. »* (Hampel et Stickler, 2012, p. 132).

- **de manière compensatoire** (« *to compensate for shortcomings* ») : les participants utilisent un mode pour compenser l'absence de ressources dans un autre mode. Par exemple, l'utilisation des icônes du clavardage lorsque la vidéo ne permet pas de transmettre certains éléments paralinguistiques :

> *« …the refresh rate of the thumbnail video images was very slow and only the speaker's facial expression and perhaps some body language could be used to make meaning, the text chat took over some of the functions that body language carries out in face-to-face contexts (through paralinguistic cues such as nodding or smiling). »* (*Ibid.*).

[30] Cf. la notion d'*affordance* dans ce chapitre, point 2.2.5.

Certains apprenants préfèrent un mode à l'autre en fonction de leurs propres difficultés ou lacunes :

> *« We can also envisage a user compensating for his or her perceived deficiencies in one modality (e.g., difficulties with typing or anxiety about speaking) by using another more frequently. The audio, for example, gives learners little time to rehearse their statements and can thus create anxiety, whereas the text chat allows users to reflect on their contributions. »* (*Ibid*., p. 133).

- **de manière parallèle** (« *in competition with each other* »), c'est-à-dire que les participants développent des conversations parallèles dans différents modes. Par exemple la discussion autour d'un sujet se fait par le biais d'un mode, les commentaires et les conseils à propos des problèmes techniques ou les salutations sont énoncés à travers un autre mode. Les auteurs remarquent que les utilisateurs s'approprient ces nouveaux modes de communication en fonction de leurs propres fins, en développant ainsi une nouvelle culture de l'interaction[31].

Drissi (2011) s'intéresse aux aspects *modalité*, *redondance d'informations* et *surcharge cognitive* lors des explicitations et des rétroactions correctives apportées par les tuteurs dans le cadre des interactions vidéographiques synchrones. Elle s'interroge sur l'opportunité des régulations multimodales, qui impliquent une redondance d'informations. Son analyse montre qu'une information formulée à partir de plusieurs modes (oral, écrit, gestuel) ne constitue pas forcément une surcharge cognitive pour l'apprenant. Au contraire, elle constate que l'utilisation de plusieurs modalités pour apporter une explicitation ou une correction est bénéfique à la compréhension et à la production langagière. D'autant plus que l'écrit permet de figer les informations à l'écran. Elle suggère de tenir compte du critère temporalité des échanges pour rendre compte du caractère opportun ou non de l'explicitation :

> *« C'est en effet la temporalité des échanges, l'égrainage des informations dans le temps qui apporte des informations quant à l'utilité de l'explicitation fournie. Toute la difficulté de la conduite de l'interaction pédagogique, et, a fortiori, de la formulation d'une régulation multimodale réside dans l'opportunité de l'action communicative : il s'agit de savoir gérer l'affordance communicative… au bon moment. »* (Drissi, 2011, p. 263).

Dans notre travail, nous aborderons également la question de la multimodalité lors de l'analyse des différents types de séquences métalinguistiques afin de déterminer de quelle manière les modes de communication sont utilisés par les participants dans la résolution des

[31] « *These findings illustrate how users appropriate new modes of communication to suit their own purpose and how they start developing a new culture of interaction.* » (Hampel et Stickler, 2012, p. 133).

problèmes liés à l'intercompréhension et à la production langagière et nous prendrons en compte le critère de temporalité comme suggéré par Drissi (cf. citation ci-dessus).

2.2.4 L'espace d'exposition discursive et la polyfocalisation de l'attention

La notion de multimodalité est liée à celle de *l'espace d'exposition discursive* et à celle de *la polyfocalisation de l'attention*. Develotte (2006) introduit la notion d'*espace d'exposition discursive*, qu'elle définit comme suit :

> *« Nous appelons espace d'exposition discursive l'environnement d'énoncés auquel sont exposés tels ou tels acteurs du système éducatif considéré. C'est en fonction de cet espace d'exposition que chaque agent du système éducatif configure à un moment donné ce que nous appelons son* espace de production discursive*, c'est-à-dire les discours qu'il peut tenir dans l'institution, en fonction de son espace d'exposition discursive. »* (Develotte, 2006).

Develotte applique cette notion aux environnements de communication en ligne synchrone et asynchrone. L'espace d'exposition discursive y représente toutes les ressources de communication accessibles à l'écran de l'ordinateur. L'auteur propose une série d'entrées pour décrire des supports multimédias, que nous résumons ci-dessous :

- La mise en écran - qui concerne le nombre d'écrans et leur structure en pages déroulables ou non.
- La mise en média - ce niveau concerne les ressources sémiotiques, c'est-à-dire les différents canaux utilisés (texte, image, son, vidéo).
- La mise en rubriques - ce niveau suppose l'existence de rubriques dans lesquels il est possible de s'exprimer.
- La mise en discours renvoie aux caractéristiques énonciatives et pragmatiques des contributions publiées par les participants. (*Ibid*.)

Dans le cas de la communication en visioconférence poste à poste, « *l'espace d'exposition discursive est composé de plusieurs sous-espaces régis par des registres sémiotiques différents : visages des locuteurs dans l'image visio, texte par le clavardage, émoticônes ou clips montrés à l'apprenant* » (Develotte et Mangenot, 2010, p. 350). Selon les auteurs, la mise en écran de ces sous-espaces peut être personnalisée par la possibilité de mobilité et de dimensionnement des fenêtres sur l'écran, leur juxtaposition ou non. D'autres part, la mise en média reflète la co-présence du texte, de la voix et des éléments posturo-mimo-gestuels

accessibles par la webcam (*Ibid*., p. 349). Nous ferons appel à ces différentes entrées pour aborder l'outil de communication utilisé dans le cadre du F1L (cf. chapitre 4, point 2.3).

La complexité de l'espace d'exposition discursive renvoie à une autre notion, celle de *polyfocalisation de l'attention* (Scollon *et al*, 1999, Jones, 2004). Pour Jones, cette notion est cruciale pour comprendre le déroulement de la communication multimodale, puisqu'elle offre l'accès aux différentes *possibilités d'accessibilité mutuelle* (*mutual monitoring possibilities*) et aux différentes façons permettant aux usagers d'être co-présents et sensibles à la présence des autres (Jones, 2004, p. 23). La communication vidéographique synchrone, impliquant différents modes de communication (oral, textuel, gestuel), outils de communication (clavardage, vidéo) et différents supports en ligne et hors-ligne (diverses fenêtres à l'écran, documents papier), fait appel à la polyfocalité de l'attention des participants et nous verrons dans nos analyses qu'elle n'est pas toujours facile à gérer. Pour Hampel et Stickler (2012) pour qu'un environnement vidéographique, impliquant différentes ressources multimodales et donc une polyfocalisation de l'attention, soit efficace pour l'apprentissage, les participants doivent être formés et acquérir des compétences appropriées :

> *« …users have to acquire appropriate literacy skills, and explicit training in these strategies and coping mechanisms has to be provided to enable students as well as teachers to successfully use multimodal synchronous online tools. To communicate successfully, learners as well as teachers have to take control of tools and adapt their ways of interacting. »* (Hampel et Stickler, 2012, p. 135).

Pour cela, les auteurs indiquent qu'il est nécessaire de mener plus de recherches afin d'identifier les stratégies et les compétences nécessaires à l'enseignement / apprentissage des langues dans les dispositifs combinant plusieurs modes de communication.

Nous nous penchons à présent sur deux autres notions pertinentes dans le cadre de notre étude à savoir la médiation et l'affordance dans la communication en ligne.

2.2.5 La médiation et l'affordance communicative

Un concept fondamental pour aborder une situation d'enseignement / apprentissage en ligne est celui de la médiation (Dévelotte, Kern et Lamy, 2011). En adaptant le modèle de médiation dans la CMO proposé par Lamy et Hampel (2007), Dévelotte, Kern et Lamy (2011) représentent l'influence de différentes médiations dans la conversation vidéographique selon le schéma ci-dessous:

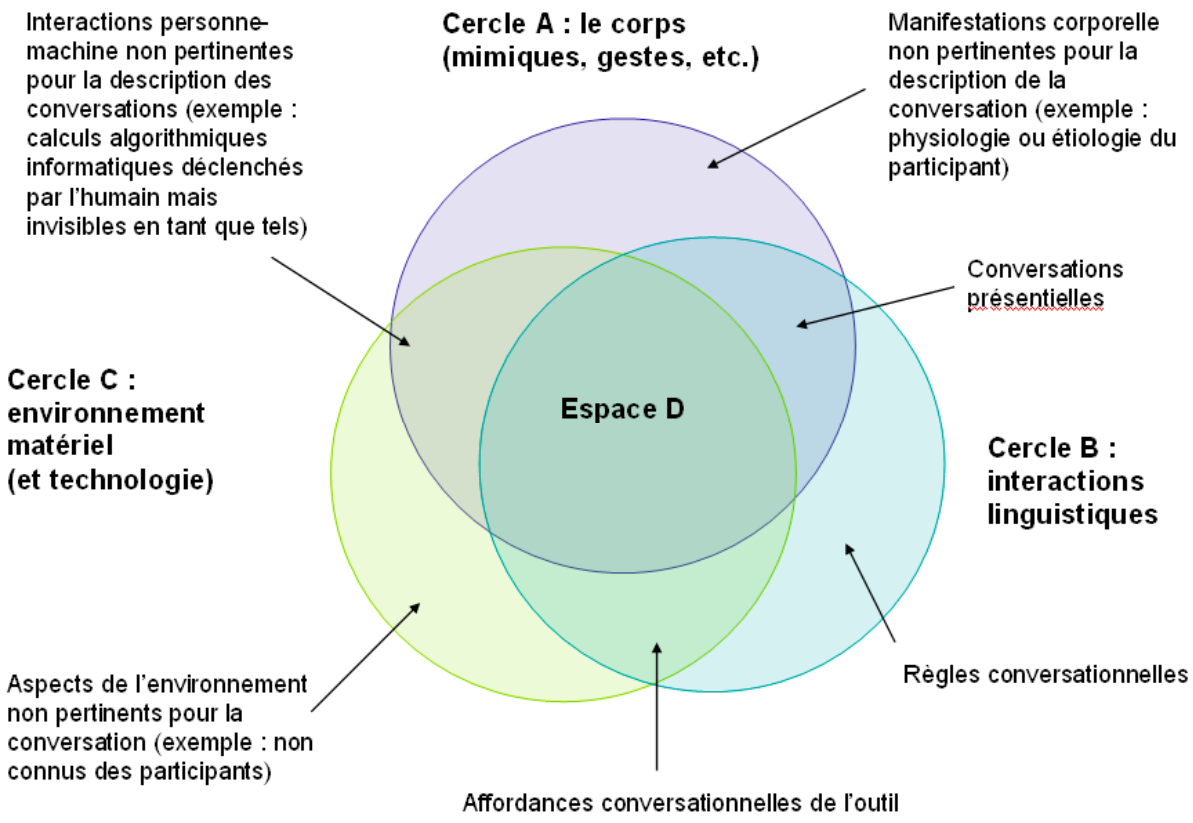


Figure 1 : Modèle représentant la médiation dans les conversations en ligne – adapté de Lamy et Hampel (2007) (Develotte, Kern et Lamy, 2011, p. 16)

Ce schéma présente les zones de médiations. Ainsi la conversation en ligne se construit grâce à la médiation du corps (cercle A), de la langue (cercle B) et de la technologie (cercle C). Les zones chevauchantes du modèle représentent les lieux où les trois éléments s'influencent mutuellement. Les auteurs font appel à un autre concept pour rendre compte de l'influence mutuelle entre ces trois éléments, celui de l'*affordance communicative*. Cette notion est introduite par Hutchby (2001) dans les contextes de conversation, tels que les clavardages, les conversations humain-robot, les visioconférences et désigne « *les multiples possibilités actionnelles que l'artefact s'avère capable d'ouvrir à l'utilisateur* » (Hutchby, 2001, p.123, dans Develotte, Kern et Lamy 2011, p. 18). Selon cet auteur, la technologie « *doit se comprendre comme un ensemble d'affordances, qui se dévoilent dans et par les efforts que déploient les humains pour interagir avec l'artefact* » (Hutchby, 2001, p. 146, dans Develotte, Kern et Lamy, 2011, p. 18).

Develotte, Kern et Lamy soulignent que « *des nouvelles pratiques surgissent au point de contact entre les affordances comme des artefacts et les structures normatives du discours-en-*

interaction » (*Ibid*., p. 18-19). Ils illustrent la relation entre ces trois éléments de la façon suivante :

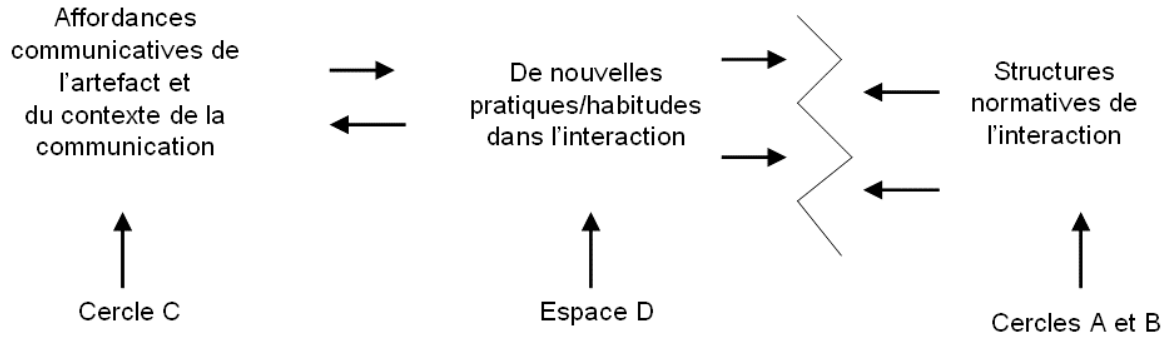


Figure 2 : Modèle de la dynamique entre affordances communicatives, structures normatives et nouvelles pratiques dans l'interaction (Develotte, Kern et Lamy, 2011, p. 19)

Dans notre travail, nous décrirons les nouvelles pratiques, les structures normatives, ainsi que la façon dont les acteurs utilisent et s'approprient les outils dans les situations de réflexion métalinguistique engendrées par les interactions vidéographiques synchrones.

3 L'ALAO

Nous ne proposons pas ici un état général des recherches s'inscrivant dans le vaste domaine de l'ALAO (Apprentissage des Langues Assisté par Ordinateur), traduit de l'anglais CALL (Computer Assisted Language Learning)[32]. Nous nous focaliserons principalement sur les recherches qui présentent de l'intérêt pour notre analyse des séquences métalinguistiques dans une perspective acquisitionniste. Après une brève présentation de quelques caractéristiques de ce domaine concernant les problématiques de recherche et les ancrages disciplinaires, nous évoquerons les travaux qui ont analysé des interactions en ligne dans une perspective acquisitionniste.

3.1 Les problématiques de recherche en ALAO

Levy définit l'ALAO (CALL) comme « *the search for and study of application of the computer in language teaching and learning* » (Levy, 1997, p. 1). Ce domaine apparaît au début des années 70. Mangenot (2005) identifie trois périodes dans l'évolution de l'ALAO :

[32] Pour un état de lieu des recherches en ALAO, voir l'article de Mangenot (2005) : « Seize ans de recherches en apprentissage des langues assisté par ordinateur ».

1) La première correspond aux travaux sur l'« enseignement assisté par ordinateur ». Pendant cette période, les recherches relèvent du développement informatique, principalement de la conception de logiciels et parfois du traitement automatique des langues. La didactique des langues passe rarement au premier plan.

2) La deuxième période concerne les recherches sur le multimédia et ses usages. D'abord ces travaux se sont focalisés sur l'analyse des spécificités sémiologiques et interactives des multimédias (cf. par exemple, les travaux du groupe « Multimédia et didactique des langues » créé en 1995 par Barbot, Develotte et Lancien). Ensuite l'accent a été mis sur l'analyse des usages pédagogiques des multimédias, ainsi que l'usage d'Internet comme outil didactique. Les processus de mise en page, mise en texte, mise en hypertexte, ainsi que les notions d'interactivité et d'interaction, l'accessibilité des ressources et les auto-apprentissages ont également fait l'objet de réflexion (Develotte, 1998 ; Barbot, 1998 ; Lancien, 2000).

3) La troisième période concerne les travaux sur l'Internet et la FOAD (formation ouverte et à distance). Ces travaux décrivent les nouvelles formes de communication pédagogique qui émergent dans les dispositifs de formation à distance. Avec l'émergence d'Internet, de nombreux projets ont vu le jour, dont celui sur lequel porte notre travail.

La revue ALSIC (Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication) met l'accent sur la pluridisciplinarité de ce secteur :

> *« Le secteur AL et SIC, ou l´Alao, n´est pas qu´une simple sous-section de l´EAO ou de l´utilisation des SIC pour la formation, mais est à la fois pluridisciplinaire en soi et autonome. On peut dire qu´il relève de l´acquisition des langues, secteur lui-même en évolution rapide. Les champs AL et SIC et acquisition des langues sont apparentés à la sociolinguistique, la pragmatique, l´analyse du discours et la psycholinguistique. De plus, ils ont un lien avec les sciences de l´éducation, les études interculturelles, les sciences de l´information et de la communication et l´informatique, dont les théories et les recherches les influencent et qu´ils peuvent en retour influencer. »* (Adalsic[33], 2000).

Mangenot (2007, p. 106) soulève la question de la diversité des approches et de méthodologies de recherche employées dans ce domaine compte tenu de sa pluridisciplinarité. L'auteur distingue les approches plutôt expérimentales ou quantitatives et les approches plutôt qualitative. Parmi les approches expérimentales, l'auteur cite **l'analyse de contenu**, qui consiste à décrire de manière objective, systématique et quantitative le contenu de la

[33] Adalsic- Association pour le développement de l'apprentissage des langues par les systèmes d'information et de communication.

communication, cette méthodologie impliquant « *deux opérations fondamentales* », « *la précatégorisation thématique des données textuelles, et leur traitement quantitatif, généralement informatisé* » (Charaudeau et Maingueneau, 2002, p. 39, dans Mangenot, 2007, p. 108). S'appuyant sur deux recherches qui adoptent une telle approche : l'étude de Fitze (2006) qui s'intéresse à la compétence interactive et l'étude de Vandergriff (2006), Mangenot montre les limites d'une démarche exclusivement quantitative. Il souligne cependant l'intérêt, *« à partir d'un corpus d'interactions pédagogiques en ligne, de commencer par effectuer quelques mesures de type quantitatif ne nécessitant pas de codage (comptage des messages, de leur répartition en fonction de tel ou tel critère, du nombre moyen de mots, etc), même quand on vise ensuite une analyse plus qualitative »* (Mangenot, 2007, p. 110). C'est d'ailleurs une telle démarche qui a été adoptée dans notre étude, nous la développerons dans la partie méthodologique.

Dans la catégorie des approches qualitatives, Mangenot distingue deux types d'approches :

- Les approches ciblées sur une problématique, « *qui partent d'une question de recherche bien précise, d'ordre didactique, et cherchent dans un corpus d'interactions des extraits permettant d'illustrer et de discuter cette question* (*Ibid*., p. 112). Dans cette mouvance s'inscrivent par exemple les travaux qui adoptent l'approche interactionniste en acquisition des langues et qui cherchent à identifier et à analyser les activités réflexives ou métalinguistiques (Lamy, 2001 ; Degache et Tea, 2003 ; Jeannot *et al*., 2006 ; Mangenot et Dejean-Thircuir, 2009 ; Nicolaev, 2011).

- Les approches fondées sur l'analyse du discours. Les travaux adoptant cette approche se proposent de décrire le fonctionnement des interactions en ligne (par exemple, Anis, 1998 ; Marcoccia, 1998 ; Mourlhon-Dallies, 1999 ; Develotte et Mangenot, 2004 ; Herring, 2004 ; Develotte et al., 2011 ; Drissi, 2011, etc). Mangenot estime que « *les deux principales spécificités de l'analyse du discours en tant que méthodologie sont d'une part l'absence de catégories* a priori*, d'autre part l'attention portée au matériau linguistique, notamment au plan de l'énonciation et des genres.* » (*Ibid*., p. 114).

La présente étude s'inscrit plutôt dans l'approche ciblée sur une problématique car nous cherchons à identifier, décrire et analyser les séquences métalinguistiques générées au cours des interactions par la visioconférence dans une perspective interactionniste.

Après cette présentation de certaines problématiques abordées dans les recherches en ALAO, il convient de se pencher à présent sur les études qui concernent plus directement notre objet

et plus précisément sur les études qui traitent des phénomènes métalinguistiques dans les dispositifs d'apprentissage des langues en ligne.

3.2 L'approche interactionniste en acquisition des langues en vue de l'analyse des interactions pédagogiques en ligne

Un certain nombre de recherches ont été menées afin de montrer le rôle des nouvelles formes de communication en ligne pour l'enseignement / apprentissage des langues secondes. La plupart de ces recherches analysent les interactions en ligne en appliquant les principes de la théorie en acquisition des langues secondes (ALS) :

> *« La théorie interactionniste est un bon point de départ pour comprendre et analyser le genre d'interaction et de communication ayant lieu en ELAO* [enseignement des langues assisté par ordinateur] *du fait des hypothèses qu'elle soulève sur le traitement psycholinguistique contribuant à l'ALS et du fait des résultats empiriques attestant que les apprenants font usage de ces stratégies interactives. »* (Chapelle 2000, p. 31).

Les premiers travaux dans cette mouvance s'intéressent plus particulièrement aux discussions par clavardage textuel. La section suivante fait un état des lieux des recherches portant sur les échanges synchrones écrits.

3.2.1 Les recherches sur les interactions synchrones textuelles

La plupart des études sur les interactions synchrones écrites constatent qu'il existe des similarités entre les conversations par clavardage et les conversations orales et montrent que les discussions par clavardage peuvent être propices pour le développement des compétences linguistiques des apprenants (Chun, 1994 ; Kern, 1995 ; Warschauer, 1996 ; Negretti, 1999 ; Chapelle, 2000 ; Pellettieri, 2000 ; Sotillo, 2000 ; Blake, 2000 ; Smith, 2003 ; Tudini, 2003 ; Noet-Morand, 2003 ; Yun et Demaizière, 2008). Dans ce qui suit nous présentons brièvement les principaux résultats de ces travaux.

Chun (1994) trouve que les discussions par clavardage semblent faciliter l'acquisition de la compétence d'interaction des apprenants. Elle met en évidence que ce type de communication offre plus d'opportunités aux apprenants dans la gestion des échanges, dans la prise d'initiative et la prise de parole par rapport à la classe traditionnelle et que l'enseignant

n'occupe plus un rôle central dans la discussion[34]. Elle émet également l'hypothèse que les compétences textuelles seraient transférables en compétences d'expression orale[35].

Les résultats de Chun sont corroborés par ceux de Kern (1995). En effet, son analyse des discussions par clavardage montre l'impact positif de ce type d'échanges en ligne sur la quantité et la qualité des interactions. Il trouve que les conversations par clavardage génèrent plus d'échanges entre les étudiants qu'en classe de langue traditionnelle. En revanche, il constate que le discours produit par les apprenants est moins complexe et moins précis au niveau de la correction grammaticale (Kern, 1995, p. 468). Warchauer (1996) arrive aux mêmes conclusions quant à la participation des étudiants qui augmente et qui est mieux répartie dans les échanges par clavardage que dans ceux qui ont lieu en face-à-face. En revanche ses résultats concernant la complexité linguistique semblent contredire ceux de Kern (1995). Son étude montre que les étudiants utilisent un discours lexicalement et syntaxiquement plus complexe dans les échanges en ligne. Comme Warchauer, Ortega (1997) trouve que dans les dispositifs de communication synchrone la participation est répartie de façon plus équilibrée entre tous les interactants. Selon cet auteur, ce phénomène est lié aux caractéristiques de la communication en ligne :

> « *(a) Interactants are less apprehensive about being evaluated by interlocuters, and thus more willing to participate at their leisure; and (b) they are less affected by wait time, turn-taking, and other elements of traditional interaction, enabling them to participate as much as they want, whenever they want, with opportunities for contribution being more equally distributed among participants.* » (Ortega, 1997, p.85).

En adoptant les principes de l'analyse conversationnelle, Negretti (1999) analyse des sessions de clavardage entre locuteurs non-natifs en les comparant aux interactions en face-à-face. Elle analyse la structure et l'organisation des interactions, la séquentialité des tours de parole, les séquences d'ouverture et de fermeture, l'expression des aspects paralinguistiques. Elle montre que ces caractéristiques de la conversation sont traitées de manière différente dans les sessions

[34] « *Learners are definitely taking the initiative, constructing and expanding on topics, and taking a more active role in discourse management than is typically found in normal classroom discussion.* » (Chun, 1994, p. 28).

[35] « *…since these types of sentences strongly resemble what would be said in a spoken conversation, the hope is that the written competence gained from CACD can gradually be transferred to the students' speaking competence as well.* » (Chun, 1994, p. 71)

de clavardage[36]. Elle indique également que ces sessions ont permis une amélioration de la compétence orale des participants (Negretti, 1999, p. 79).

Pellettieri (2000), partant du modèle d'analyse des négociations de sens élaboré par Varonis et Gass (1985)[37] (cf. chapitre 1, point 2.5.1), se propose d'étudier le rôle des discussions par clavardage pour le développement de la compétence grammaticale. Si dans la plupart des outils de clavardage, les participants ne peuvent voir que la version finale des messages de leurs interlocuteurs, dans l'outil de communication utilisé dans l'étude de Pellettieri (*Y-Talk*), les participants peuvent visionner l'élaboration des messages de leurs interlocuteurs au cours de leur écriture. Selon l'auteur, cette caractéristique rapproche ce type de discussion par clavardage de la conversation orale. L'auteur identifie les épisodes de négociation et constate que 70% de rétroactions correctives explicites et 75% de rétroactions correctives implicites conduisent à la saisie réussie des formes cibles. Elle repère également une part importante d'auto-corrections portant sur des erreurs de type orthographique et morphologique, ainsi que de type typographique. Enfin elle constate que, dans ce type de communication, il faut privilégier des tâches qui favorisent l'apprentissage collaboratif.

Blake (2000) a également mis en évidence que les discussions sur clavaradage génèrent des négociations de sens propices à l'apprentissage. Il montre que les négociations portent davantage sur le lexique que sur la morphologie ou la syntaxe. Il s'intéresse aussi au type de tâche qui est plus propice à déclencher des négociations. Il révèle que ce sont les tâches du type échange d'information (*jigsaw-type activities*), où chaque apprenant doit apporter un morceau du puzzle, qui génèrent le plus de négociations (Blake, 2000, p. 128).

A la manière de Pellettieri, Smith (2003) étudie les séquences de négociation générées au cours des interactions par clavardage, en appliquant le modèle de Varonis et Gass (1985). Il montre qu'un tiers des échanges sont consacrés aux négociations de sens et que la plupart d'entre elles sont déclenchées par des difficultés lexicales. Il montre que les négociations de sens en ligne sont plus expansives, c'est-à-dire que les interlocuteurs continuent les échanges

[36] « *The present data show these features are also maintained in Webchat, albeit in a different way. First, the organization of turns in Webchat is highly context-sensitive. Turns are very rarely displayed sequentially, and interlocutors are forced to mentally follow the logical sequence of the different strands of interaction, relying on the name of the speakers and the content of their turns. There are many examples of disrupted sequences…* » (Negretti, 1999, p. 82).

[37] Rappelons que le modèle de Varonis et Gass est constitué de quatre phases : le déclencheur → le signal → la réponse → la réaction à la réponse (optionnelle) (Varonis et Gass, 1985, p. 74).

de négociation au-delà de la phase de réaction à la réponse et il propose de rajouter deux autres phases aux quatre phases du modèle de Varonis et Gass: une phase de *confirmation* et une phase de *réaction à la confirmation*[38] (Smith, 2003, p. 48). La phase de confirmation est généralement une nouvelle tentative de réparation, lorsque la réaction indique que le problème linguistique n'a pas été élucidé. Si la réaction est positive signalant que le problème a été éclairci, la phase de confirmation peut être :

- une confirmation minimale de type « ok », « bien », « c'est ça » ;
- une réaffirmation, c'est-à-dire que l'interlocuteur apporte de nouvelles informations pour compléter sa réponse initiale ;
- une vérification de compréhension : « d'accord ? » ; « tu as compris ? ».

Comme Blake, Smith cherche à savoir si le type de tâche a un impact sur l'apparition des négociations de sens. Dans l'étude de Smith, à la différence de ce qui a été montré par Blake, ce sont les tâches de type prise de décision qui provoqueraient davantage de négociations (Smith, 2003, p. 45).

Tudini (2003), se basant sur les principes de l'analyse conversationnelle et sur la recherche en acquisition, se propose de déterminer si le discours de type clavardage est suffisamment proche du discours oral pour soutenir le développement de la compétence d'expression orale chez les apprenants de langues à distance. Elle met en évidence qu'en dépit de l'absence de certains éléments paralinguistiques, le clavardage présente un fort degré d'interactivité le rapprochant de la communication orale. Elle montre également qu'il permet une amélioration de la compétence orale. Quant aux activités les plus adaptées pour les échanges par clavardage, elle souligne l'importance de celles qui développent l'authenticité de l'interaction.

Dans une autre étude, Noet-Morand (2003) met en lumière un autre aspect intéressant du clavardage, en particulier la possibilité de laisser des traces écrites et l'avantage d'apporter une correction sans interrompre l'interlocuteur :

> *« …les échanges sur le chat laissent une trace écrite qui permet de communiquer sans entraves, même a posteriori sur des topics déjà abordés, sans risque de*

[38] « *In broad terms, the negotiation patterns in this CMC study were similar to those observed in faceto- face communication, fitting loosely into the Varonis and Gass (1985) model. It appears, though, that this model is insufficient to deal adequately with negotiation in a CMC environment in a detailed manner and must be expanded…Two additional phases were characteristic of the CMC negotiation routines in the present study. These will be referred to as the confirmation <C> and reconfirmation <RC> phases*.» (Smith, 2003, p. 48).

> *couper la parole à quelqu'un ou de paraître hors sujet. Les traces écrites présentent en outre l'avantage inestimable de permettre une correction des dialogues par l'enseignant, dont le rôle est d'attirer l'attention des participants sur les formes et le lexique non maîtrisés. »* (Noet-Morand, 2003, p. 396).

Nous retenons de ces travaux que les interactions sychrones par clavardage se rapprochent des interactions en face-à-face, qu'elles favorisent la prise de parole des apprenants, qu'elles sont susceptibles de générer des séquences métalinguistiques propices à l'apprentissage de la L2 et que certains types de tâches seraient plus aptes à déclencher ce type de séquences. Dans la section suivante, nous évoquons les travaux en ALAO, où les auteurs se sont intéressés aux interactions synchrones en environnement audio- et vidéographique.

3.2.2 Les recherches sur les interactions synchrones en environnement audio- et vidéographique

Les recherches sur les échanges en environnement audio- et vidéographique et l'apprentissage des langues sont encore peu nombreuses. Heins et al (2007) pensent que la raison du nombre limité d'études dans ce domaine est d'ordre méthodologique :

> *« …one of the reasons for the paucity of the research in this area may be methodological. In general, discourse and conversation analysis are leading the conventional language classroom research detailing the organization, experience and development of classroom interaction. However, Seedhouse (1995) points out, that in spite of the large body of research undertaken in the area, taxonomies that capture interaction in its entire complexity are hard to come by and usually flawed […]This helps to explain why vastly more research data are available in the area of written CMC: transcripts are readily available and analysed using methodological approaches pertaining to oral discourse in f2f interaction such as conversation analysis […] or discourse function. »* (Heins *et al.,* 2007, p.283).

La question des apports et des limites des dispositifs vidéographiques ayant fait l'objet de la section 2.2 de ce chapitre, nous nous limitons ici à évoquer les résultats de quelques études qui traitent du développement des compétences linguistiques dans les interactions impliquant des outils d'audio ou vidéoconférence (Jepson, 2005, Sotillo, 2005, Wang, 2006, Guichon et Nicolaev, 2011, Nicolaev, 2011, Drissi, 2011).

Jepson (2005) compare les échanges synchrones textuels et les échanges synchrones oraux (*voice chat*) qui ont lieu entre des apprenants non-natifs étudiant l'anglais. Il s'intéresse plus particulièrement aux séquences de réparation (demandes de clarification, demande de confirmation, reformulation, rétroactions explicites, etc.) déclenchées dans les deux types d'échanges. L'auteur montre que le nombre de séquences de réparation dans l'environnement

audio est plus élevé qu'en clavardage textuel. Il constate également que les réparations portent essentiellement sur des problèmes de prononciation et il suggère d'utiliser ce type d'outil de communication pour travailler cette compétence langagière en particulier.

Dans une autre étude, Sotillo (2005) s'attache à décrire les rétroactions correctives lors d'échanges par le biais d'un outil de messagerie instantanée (*Yahoo !Instant Messenger*) impliquant de l'audio et de la visioconférence poste-à-poste. La chercheuse observe des binômes de natifs / non-natifs et des binômes de non-natifs / non-natifs engagés dans des tâches de type résolution de problème. L'auteur réalise un certain nombre d'analyses quantitatives concernant les épisodes de correction d'erreur (*ECE – error correction episodes*). Ainsi elle relève :

- le nombre total d'opportunités pour apporter une correction ;
- le nombre total d'ECE;
- le nombre d'hétéro-corrections et d'auto-corrections ;
- la nature des erreurs ;
- les types de rétroactions (directe, indirecte) ;
- les types d'incorporation : réussie (*successful uptake*) ou non-incorporation de la correction (*no uptake*).

Sotillo montre que sur les 159 erreurs produites par les apprenants seulement 65 déclenchent des ECE. Ces épisodes portent le plus souvent sur des problèmes de grammaire, de vocabulaire et d'orthographe. Dans l'étude de Sotillo, contrairement à celle de Jepson (2005), les ECE portant sur la prononciation ne sont pas relevés. La majorité des ECE sont de nature indirecte (reformulation, répétition, demande de confirmation et de clarification). Un des résultats positifs de l'étude et qui rejoint les observations de Pellettieri (2000) (cf. point 3.2.1, ci-dessus) est que les apprenants réagissent dans 75 % à la correction et, dans la moitié des cas, les apprenants réussissent à incorporer la correction dans leur production. Cependant l'auteur souligne que cela ne signifie pas que les ECE garantissent l'acquisition:

> *« Researchers need to be cautious concerning categorical claims for the role of the context in which interaction takes place since both input and interaction have been shown to facilitate but not cause L2 development. »* (Sotillo, 2005, p. 491).

Un résultat intéressant de cette étude est que les binômes non-natif / non-natif réalisent plus d'ECE que les binômes natif / non-natif. L'analyse des transcriptions montre que les

partenaires natifs sont plus focalisés sur le contenu des échanges que sur les formes linguistiques[39] (Sotillo, 2005, p. 486). Parmi les raisons avancées par Sotillo pour expliquer ce résultat, nous retenons les deux suivantes:

> *« It may also be the case that NS partners were following politeness forms of American culture that discourage the correction of regional or foreign language use patterns […]. Another plausible explanation for the results in the present study is that the NSs did not want to discourage learners from using their second language in solving problems online or when trying to exchange information needed to complete various learning activities by directly focusing on a linguistic form »* (Sotillo, 2005, p. 486).

Il faut noter que dans son étude, Sotillo s'est focalisée uniquement sur les échanges verbaux et n'a pas pris en compte les éléments non-verbaux de la communication. Ce n'est pas le cas de Wang (2006, 2007) qui s'intéresse aussi bien aux aspects verbaux qu'aux éléments non-verbaux des échanges par visioconférence poste à poste. En utilisant le modèle d'analyse de Varonis et Gass (1985), elle étudie les séquences de négociation, et plus précisément les séquences où les participants traitent les problèmes de compréhension et les pannes lexicales. Elle montre que les interactions par visioconférence poste à poste comportent beaucoup de modifications interactionnelles propices à l'acquisition d'une L2. Comme Pellettieri (2000) et Sotillo (2005), Wang trouve que les apprenants réagissent dans la quasi-totalité des séquences de négociation, soit en indiquant la compréhension, soit en modifiant leur production initiale. Selon Wang, les réactions à la réponse seraient révélatrices d'un certain degré d'acquisition de la L2 et leur étude devrait occuper une place plus importante au sein de la recherche en acquisition[40] (Wang, 2006, p. 138). Elle explique que le nombre important de réactions est dû au travail en petit groupe (dans son cas selon la configuration un tuteur / un apprenant). Dans ce type d'interaction, les réponses de l'enseignant sont immédiates et orientées vers l'apprenant qui en fait la demande. Ceci "forcerait" l'apprenant à réagir à la réponse (*Ibid*., p. 138). Wang montre également l'importance de l'image de l'interlocuteur pour la réalisation des négociations de sens. En effet, les indices paralinguistiques accessibles grâce à la vidéo permettent de réduire les ambiguïtés et les malentendus discursifs. L'information visuelle est d'autant plus essentielle lorsque la qualité sonore de la visioconférence est médiocre. Elle

---

[39] « *Analysis of the aggregated data (i.e., chat logs and transcribed spoken interactions) shows that NSs were more keenly focused on the message or information being conveyed by their ESL partners and less so on lexical items or linguistic forms. They consistently missed many opportunities available for error correction of learner output.»* (Sotillo, 2005, p. 486).

[40] « *In a one-to-one interaction, reaction to response could be an important indicator of L2 acquisition, and should attract more attention in future research*.» (Wang, 2006, p.132).

considère qua la nature multimodale de la visioconférence, impliquant la vidéo, le tableau blanc, le transfert et le partage de documents a un effet positif sur la réalisation des tâches et l'apprentissage d'une langue étrangère (Wang, 2006, p. 139).

Le projet le F1L sur lequel porte notre recherche, a donné lieu à plusieurs études (cf. partie I, chapitre 4, point 1.4). Nous présentons brièvement trois travaux qui portent sur le développement des compétences langagières (Nicolaev, 2011, Drissi, 2011, Guichon et Nicolaev, 2011). Nous commençons par celui de Nicolaev (2011), qui s'appuyant sur un corpus constitué de trois tâches de type échange d'information, échange d'opinion et prise de décision, réalisées par cinq binômes d'apprenants, se propose d'identifier et d'analyser les séquences de négociation de sens et de déterminer si les types de tâche ont un impact sur l'apparition de ces séquences. Comme Wang (2006), elle utilise le modèle d'analyse de Varonis et Gass (1985). Son étude se focalise sur les séquences où les interlocuteurs résolvent un problème de compréhension ou recherchent ensemble une forme linguistique. Nicolaev (2011) montre que les interactions synchrones vidéographiques sont susceptibles de déclencher des négociations de sens propices à l'apprentissage similaires à celles produites en présentiel (Nicolaev, 2011, p. 192). Elle montre que les déclencheurs de ces séquences sont essentiellement de nature lexicale et que les apprenants ont tendance à signaler les problèmes de compréhension de façon explicite. Les indices non-verbaux, tels que les silences, les regards interrogatifs et les gestes, accessibles grâce à la webcam permettent également aux interlocuteurs d'exprimer un problème de compréhension ou de production. Comme Wang, elle met au jour un nombre important de réactions des apprenants aux explications des tuteurs (86% de séquences de négociation comportent une réaction de compréhension ou une incorporation d'une nouvelle forme linguistique). Elle constate également que le type de tâche peut avoir un impact sur la génération des négociations de sens. Comme Blake (2000), elle trouve que les tâches d'échange d'informations, de même que les tâches d'échange d'opinions sont plus propices à l'apparition des négociations de sens. Enfin, son étude montre que la multimodalité a un impact positif pour exprimer et élucider un problème de compréhension. Ainsi, lorsqu'un apprenant indique de façon implicite un problème de langue par un regard interrogatif ou par des gestes, l'image retransmise par la webcam permet aux tuteurs de repérer le problème et de l'éclaircir. Le canal visuel permet aux tuteurs d'étayer les explications à l'aide des gestes illustratifs. Quant au clavardage, il permet aux tuteurs d'appuyer leurs explications orales et offre à l'apprenant la possibilité de visualiser l'information et accéder plus facilement au sens (*Ibid*., 194).

Dans son travail de thèse autour du même projet, Drissi (2011) s'intéresse aux pratiques pédagogiques des tuteurs de langue en ligne par visioconférence et se propose d'identifier et d'analyser des pratiques communicationnelles d'un point de vue pédagogique, socio-affectif et cognitif. Même si la préoccupation principale de son étude ne constitue pas l'apprentissage d'une langue étrangère, elle aborde la question des négociations de sens susceptibles de favoriser l'apprentissage dans la partie sur la présence cognitive. Elle relève dans son corpus un nombre assez restreint de séquences de négociation (31 séquences dans 6 séances d'une durée moyenne de 30 minutes). Elle met en évidence que les déclencheurs de ces séquences sont essentiellement de nature lexicale (20 séquences), mais peuvent être aussi de nature morphosyntaxique ou phonologique. Elle constate que les négociations ont lieu au cours des échanges liés aux tâches prévues dans la séance et sont favorisées principalement par les questions ouvertes à contenu personnel ou culturel. Comme la plupart des chercheurs interactionnistes, elle souligne la difficulté d'évaluer l'acquisition définitive d'une forme. Cependant, elle retrouve, dans son corpus, des échanges où une forme négociée auparavant est réutilisée plus tard dans la séance ou dans des séances ultérieures, ce qui représenterait un indice d'apprentissage. À l'inverse, elle repère des formes ayant fait l'objet d'une négociation, mais qui nécessite un nouveau travail métalinguistique, ce qui indiquerait un non-apprentissage de la forme. Tout au long de notre travail, nous mettrons en relation certains des résultats concernant les séquences de négociation de sens mis en évidence dans l'étude de Drissi avec les résultats de notre étude.

Enfin Guichon et Nicolaev (2011), dans leur étude sur l'impact de certaines caractéristiques de tâches sur la production orale des apprenants, se proposent de mesurer trois paramètres de la compétence langagière des apprenants : *la fluidité*, *la justesse* et *la complexité* selon les caractéristiques de tâche suivantes:

- la présence ou non d'un support textuel ou iconique en amont de la tâche susceptible de fournir une aide contextuelle (par exemple du lexique utile pour mener la tâche) ;

- la sollicitation d'un point de vue personnel ou de l'imagination des apprenants. Il s'agit de distinguer un contrat de vérité (il est demandé à l'apprenant d'exprimer son point de vue personnel) ou, à la suite de Cicurel (1996), un contrat de fiction (un rôle ou un point de vue fictif est imposé à l'apprenant) ;

- la nature discursive induite par la tâche (argumentative, narrative ou descriptive).

Au terme de leur étude, ils montrent que ces caractéristiques peuvent avoir un impact sur la production orale des apprenants. Ainsi les tâches comportant des supports textuels ou iconiques ont un impact positif sur la complexité de la production langagière. En ce qui concerne l'expression d'un point de vue personnel ou le recours au contrat de fiction pour réaliser la tâche, ils mettent en évidence que les tâches qui font appel à l'imagination sont moins favorables à la production d'un langage complexe ou fluide. *A contrario*, les tâches impliquant des échanges sur l'expérience de l'apprenant privilégieraient la fluidité du langage, tandis que les tâches qui impliquent l'expression d'un avis personnel ou d'une opinion seraient bénéfiques à la complexité langagière. Enfin les tâches impliquant un mode de production argumentatif favoriseraient la complexité langagière.

Ces études mettent en lumière certains effets positifs des interactions audio- et vidéographiques en ligne sur l'apprentissage d'une langue, que nous serons amenée à vérifier et à compléter dans le cadre de notre étude.

4 Synthèse du chapitre

Dans ce chapitre, nous avons abordé la question de l'enseignement / apprentissage des langues en ligne. Nous avons d'abord fait une brève présentation des différents champs de recherche qui étudient les interactions en ligne. Ensuite nous avons abordé les deux champs de recherche dans lesquels s'inscrit notre travail, la CMO et l'ALAO. Nous avons achevé ce chapitre en examinant un certain nombre de recherches portant sur les interactions en ligne et l'apprentissage des langues. Nous résumons les principaux points ci-dessous :

- Les échanges en ligne constituent l'objet d'étude de plusieurs champs de recherche : l'EIAH, le CSCL, la FOAD, la CMO, l'ALAO. Chacun de ces champs aborde les échanges en ligne selon différentes perspectives (cf. point 1). Notre étude se situe au croisement des champs de la CMO et de l'ALAO.

- La CMO a pour objectif l'analyse des nouveaux modes de communication induits par les outils informatiques selon différentes approches : linguistique, discursive ou conversationnelle. Les outils de la CMO peuvent être caractérisés selon le critère de temporalité (synchrone, asynchrone), le mode de communication (écrit, oral, vidéo) et la structure des échanges (communication collective, interindividuelle). L'outil utilisé dans le cadre de cette étude est un outil de visioconférence synchrone poste-à-poste combinant différents modes do communication (oral, écrit, mimo-gestuel) (cf. point 2).

- Les études sur l'utilisation de la visioconférence en classe de langues en montrent les bénéfices :

  - l'accès aux ressources paralinguistiques grâce à l'image vidéo permettant de réduire les ambiguïtés du discours et favorisant la compréhension ;
  - l'authenticité de la situation ;
  - la prise de confiance ;
  - l'atténuation du sentiment d'isolement.

  Mais également les limites, telles que les contraintes temporelle et spatiale et les différents problèmes techniques (cf. point 2.2).

- La communication visiophonique se rapproche de la communication en face-à-face, mais présente ses propres caractéristiques et spécificités (cf. point 2.2.1).

- Le domaine de l'ALAO relève de l'acquisition des langues et il est pluridisciplinaire. Nous avons évoqué principalement les travaux en ALAO qui ont adopté l'approche interactionniste en acquisition des langues pour l'analyse des interactions en ligne. Ces études ont mis en lumière les effets positifs des interactions en ligne sur l'apprentissage d'une langue (cf. point 3).

Nous venons de présenter le cadre conceptuel relatif à l'analyse conversationnelle (chapitre1), au domaine des interactions en classe de langue (chapitre 2) et à l'apprentissage des langue en ligne (chapitre 3). Dans les deux chapitres suivants, nous allons présenter le dispositif étudié et le cadre méthodologique sur lequel s'appuient nos analyses et qui nous permettra d'apporter des éléments de réponses à nos questions de recherche que nous rappelons ici :

- Les interactions en ligne vidéographiques synchrones sont-elles propices au déclenchement des séquences métalinguistiques ?
- Quel impact a l'environnement vidéographique synchrone sur la structure et la nature discursive des séquences métalinguistiques?
- Quel est l'apport de la multimodalité pour l'appropriation linguistique et de quelle manière les différents modes de communication sont utilisés dans la résolution des problèmes linguistiques ?

Chapitre 4. Présentation des données

1 Le Projet « Le français en (première) ligne »

Cette section est consacrée à la présentation du projet « Le français en (première) ligne » (désormais : F1L) sur lequel s'appuie notre recherche. Nous commençons par une description générale du projet. Nous nous focaliserons par la suite sur le déroulement du projet en 2007-2008, dont nous présenterons les participants, les différentes phases et les outils de communication utilisés pendant les échanges en ligne.

1.1 L'origine du projet

Lors de son séjour à l'Université de Sydney en 2000-2002, Christine Develotte, Lecturer dans le département de français, a eu l'idée de mettre en place un dispositif de communication pédagogique à distance qui bénéficierait aux étudiants australiens, apprenants de français et aux étudiants français, futurs enseignants de FLE. Elle avait constaté que du côté australien, les expositions au français étaient peu nombreuses et l'apprentissage de la langue était décontextualisé de tout usage social possible. L'objectif principal visé était donc l'utilisation du réseau Internet pour *« mettre ses étudiants australiens directement en contact avec la culture française actuelle par l'entremise d'étudiants français se destinant à l'enseignement »*[41] et rendre ainsi la France plus proche pour ce public.

De retour en France, à l'ENS de Lyon, Christine Develotte a contacté François Mangenot, qui assurait des cours sur les technologies et l'apprentissage des langues à l'université de Franche-Comté. Ainsi, une collaboration franco-australienne a été mise en place entre l'Université de Sydney, l'Ecole normale supérieure de Lyon et l'Université de Franche-Comté. Le projet a été reconduit et s'est développé au fil des années (cf. point 1.3, ci-dessous). Nous exposons dans ce qui suit les objectifs visés par ce projet.

1.2 Les objectifs visés

Sur le site officie du projet, on peut lire sur la page d'accueil :

[41] La citation est extraite du site du projet http://w3.u-grenoble3.fr/fle-1-ligne/ (page « évolution du projet »)

> *« Cette recherche-action débutée en 2002 consiste d'une part à faire réaliser par des étudiants en Master de français langue étrangère (FLE) des tâches multimédias pour des apprenants étrangers distants, d'autre part à susciter des échanges en ligne entre les deux publics autour de ces tâches. »*

Comme cette citation l'indique, les concepteurs du dispositif adoptent la démarche de la recherche-action en didactique des langues. Macaire donne la définition suivante de la recherche-action :

> *« Une recherche-action en didactique des langues est une intervention sur un dispositif d'enseignement/apprentissage ou de formation/accompagnement effectuée par un individu ou par un groupe, accompagné par un ou plusieurs chercheurs, menée de manière collaborative, et dont le changement constitue l'un des axes majeurs »* (Macaire, 2007, p. 98).

Selon Macaire, une recherche-action en didactique des langues se réalise selon trois entrées :

> *« [la recherche-action] se réalise dans trois directions principales, qui font état d'un glissement de l'objet de recherche vers l'action :*
>
> *- des actions d'éducation : c'est-à-dire des actions sur des tâches ou des dispositifs de cours de langues […]. De tels dispositifs existent ou du moins leur cadre, et sont amenés à évoluer grâce à la recherche-action. Ils s'inscrivent dans la durée. Les acteurs sont plus ou moins cobayes, et plus ou moins conscients des objectifs poursuivis ;*
>
> *- des actions de formation d'enseignants de langues et d'accompagnement d'équipes et des projets dans des établissements ou des régions. […] Ces actions s'inscrivent dans une durée plus ou moins brève à laquelle on se consacre pleinement, les acteurs en sont généralement volontaires et marquent leur plus ou moins grande adhésion. Enfin, les sujets ont la conscience de l'existence de l'action de formation, même s'ils n'ont pas une conscience très nette des objectifs poursuivis ;*
>
> *- des actions de recherche portant sur des innovations pédagogiques et didactiques [...]. De tels dispositifs n'existent pas ou peu dans les pratiques des partenaires de la recherche-action au moment de leur conception. Ils résultent d'une commande externe dans les cas cités, mais peuvent être initiés de manière interne. Ils s'inscrivent dans un espace de création. »* (Macaire, 2007, p. 104 - 105)

Nous retrouvons ces trois dimensions dans le programme le F1L. En effet, ce projet vise trois objectifs : l'enseignement / apprentissage du FLE, la formations des futurs enseignants de FLE au TICE et la recherche. Nous exposons dans ce qui suit ces objectifs :

- **L'enseignement / apprentissage du FLE.**

Cet objectif se décline sur deux plans et concerne d'une part les apprenants de français et d'autre part les étudiants français, futurs enseignants de FLE. Ainsi il permet aux apprenants de français d'être en contact avec des Français natifs ou experts de la langue, de compléter leur apprentissage réalisé en classe de langue avec une communication authentique et enfin de réaliser des tâches comportant une dimension culturelle. En ce qui concerne les étudiants français, il s'agit de pratiquer la pédagogie du FLE, concevoir des tâches contextualisées pour un public précis et réfléchir aux enjeux de la formation en ligne.

- **La formation aux TICE.**

Sur le plan de la formation, les concepteurs du projet se donne pour objectif de former les étudiants en Master Didactique du FLE :

- à l'usage des TICE centré sur les apprentissages collaboratifs et mixtes (en classe et à distance) ;
- à la conception des tâches d'apprentissage multimédias et à visée culturelle ;
- à l'utilisation des outils de communication en ligne et au tutorat.

Pour cela, ils se proposent de créer un environnement de production multimédia se rapprochant des exigences réelles de leur future profession.

- **La recherche.**

Ce dernier objectif concerne les chercheurs en Sciences du langage et Didactique des langues. En effet, le projet vise une activité de recherche autour des problématiques suivantes :

- l'étude des différentes formes de communication liées aux TICE ;
- l'analyse des interactions entre les différents acteurs du dispositif ;
- l'analyse du potentiel de professionnalisation de tels dispositifs de formation.

Depuis 2007, le projet a connu un nouvel axe de recherche, en faisant appel à des chercheurs du domaine de l'informatique. Il s'agit du développement de la plateforme collaborative d'enseignement/apprentissage des langues *VISU,* grâce à la collaboration du laboratoire

informatique LIRIS et de l'université Lyon II, soutenue par l'ANR ITHACA[42] (*Interactive Traces for Human Awareness and Collaboration Annotation*).

Pour conclure, nous précisons que si les objectifs du projet n'ont pas sensiblement changé au fil des années, le contexte institutionnel, humain et matériel a évolué. La présentation de cette évolution fera l'objet de la section suivante.

1.3 L'évolution du projet

Comme mentionné ci-dessus, le projet F1L a été mis en place pour la première fois en 2002-2003. Il a pris progressivement de l'extension et de nouvelles universités ont adhéré au fil des années. Le dispositif a évolué non seulement au niveau des partenaires, mais également au niveau des plates-formes, des outils et de modalités de communication utilisées. Le tableau suivant présente ces différents partenaires[43], ainsi que les outils, les modes de communication et la temporalité des interactions de 2002 à 2012.

Année	Université française	Université partenaire	Plate-forme et outils de communication	Temporalité
2002-2003	Université de Franche-Comté et ENS-LSH	Université de Sydney, Australie	*WebCT:* Forum, (Clavardage)[44]	Asynchrone
2003-2004	Université de Franche-Comté et ENS-LSH	Université de Melbourne, Australie	*QuickPlace*: Forum, (Clavardage)	Asynchrone
2004-2005	Université de Grenoble 3 et ENS-LSH	Université de Melbourne	*Dokéos*: Forum, (Clavardage)	Asynchrone
2005-2006	Université de Grenoble 3	Université de Léon, Espagne. Northern Virginia Community College, Etats-Unis.	*Moodle, Webboard:* Forum, (Clavardage, Wiki)	Asynchrone
2006-2007	Université de Grenoble 3	Université de Léon Université Sophia, Japon	*Moodle*: Forum, (Clavardage)	Asynchrone

[42] Ce projet, financé par l'Agence Nationale de la Recherche (ANR), a associé le laboratoire LIRIS d'informatique de Lyon 1, l'Université Lyon 2 et le TECFA de Genève. Le projet s'est donné pour objectif de fournir des modèles, une architecture et des outils adaptés d'une part à la visualisation interactive et l'utilisation de traces d'une activité collaborative synchrone, et d'autre part à l'annotation collaborative synchrone de documents temporels.

[43] Pour une présentation détaillée des équipes partenaires, voir le site du F1L, page « Partenaires » : http://w3.u-grenoble3.fr/fle-1-ligne/partenaires.php

[44] Entre parenthèses, nous indiquons l'outil de communication secondaire.

	Université Lyon 2	Université de Californie, Etats-Unis	*MSN:* Audio –Vidéo - Clavardage	Synchrone
2007-2008	Université de Grenoble 3	Université de Léon Université Sophia, Japon	*Moodle*: Forum, (Clavardage)	Asynchrone
	Université Lyon 2	Université de Californie, Etats-Unis	*Skype*: Audio –Vidéo – Clavardage, (Blog)	Synchrone
2008-2009	Université de Grenoble 3	Université de Riga, Lettonie Université Sophia, Japon	*Moodle*: Forum, (Clavardage)	Asynchrone
	Université Lyon 2	Université de Californie, Etats-Unis	*Skype*: Audio –Vidéo - Clavardage (Blog)	Synchrone
2009-2010	Université de Grenoble 3	Université de Riga, Lettonie Université Sophia, Japon	*Moodle*: Forum, (Clavardage);	Asynchrone
	Université Lyon 2	Université de Californie, Etats-Unis	*VISU :* Audio –Vidéo - Clavardage	Synchrone
2010-2011	Université de Grenoble 3	Université de Riga, Lettonie Université du Brésil	*Moodle*: Forum, (Clavardage);	Asynchrone
	Université Lyon 2	Université de Californie, Etats-Unis	VISU :Audio –Vidéo - Clavardage (Blog)	Synchrone
2011 2012	Université de Grenoble 3	Université de Riga, Lettonie Université de Nicosie, Chypre	*Moodle*: Forum, (Clavardage);	Asynchrone
	Université Lyon 2	Université de Californie, Etats-Unis	VISU :Audio –Vidéo - Clavardage (Blog)	Synchrone

Tableau 3 Les partenaires et les outils de communication du F1L de 2002 à 2012

Comme le tableau l'indique, plusieurs universités étrangères ont rejoint le projet le F1L et les partenaires ont souvent changé surtout du côté de l'Université de Grenoble 3. Les changements concernent également les outils et les modes de communication. Si nous prenons en compte le critère temporalité des outils de communication, nous pouvons parler de deux types de dispositif dans le cadre du projet F1L : asynchrone et synchrone. Le premier existe depuis la création du projet et concerne au départ l'Université Franche-Comté, ensuite l'Université de Grenoble 3. Dans les deux universités, le dispositif asynchrone a été assuré par l'enseignant-chercheur François Mangenot. L'outil principal de communication dans le dispositif asynchrone a été le forum, via différentes plateformes de formation : *Dokeos,*

Webboard, Moodle. Pour une description plus détaillée du dispositif asynchrone de 2002-2003 à 2006-2007, nous renvoyons vers les thèses de Zourou (2006) et Salam (2011).

Si pendant les premières quatre années, le dispositif est uniquement asynchrone, à partir de la rentrée de 2006-2007, en parallèle du dispositif asynchrone, les concepteurs du projet mettent en place un dispositif de vidéographie synchrone, permettant aux apprenants de français d'interagir en temps réel à l'oral et à l'écrit par le biais de l'image avec les étudiants français. Ainsi depuis 2006, deux nouvelles universités ont rejoint le projet, l'Université Lyon 2 et l'Université de Californie et ont collaboré par le biais des dispositifs vidéographiques synchrones. Du côté de l'université française, sont impliqués à la fois des enseignants-chercheurs et des doctorants. Les étudiants de Master 2 Didactique du FLE à Lyon ont été accompagnés par les enseignants-chercheurs Christine Develotte et Nicolas Guichon et les doctorants Samira Drissi et Vassilis Valmas. Du côté de l'Université de Californie, les apprenants de français ont été accompagnés par leur enseignante de français, Désirée Pries et l'enseignant-chercheur Rick Kern qui a observé leurs cours.

Les premières trois années de 2006 à 2008, les concepteurs lyonnais ont fait appel à des outils de communication synchrone existants dans le domaine public : *MSN* (2006-2007)[45] et *Skype* (2007-2008 et 2008-2009). Le choix de ces outils s'expliquait par le fait que c'était des outils plus ou moins familiers aux apprenants et aux étudiants et qu'ils étaient en libre accès. Malgré quelques problèmes techniques, tels que des moments de détérioration de la qualité de l'image ou de l'audio, ces outils ont permis, d'un point de vue pédagogique, la possibilité de mettre en place diverses tâches interactives. À partir de 2009-2010, les concepteurs ont pu utiliser un nouvel outil - la plateforme synchrone *VISU,* développée dans le cadre du projet ITHACA (cf. ci-dessus). L'objectif de cette plateforme était de fournir, outre les fonctionnalités habituelles de la visioconférence (disponibles dans *MSN* et *Skype*), des aides pour répondre à des besoins spécifiques de l'enseignement-apprentissage des langues en ligne. En effet celle-ci permet aux étudiants de disposer de trois fonctionnalités principales qui facilitent le travail d'enseignement / apprentissage en ligne[46]:

[45] Pour une présentation du projet F1L de 2006-2007, nous renvoyons vers la thèse de Drissi (2011).

[46] Pour une démo du fonctionnement de la plateforme voir le lien suivant : http://visu-tutorat.org/video-shot/Video-Shot-Salon-Synchrone-Pour-le-08-11-2011-View-Etudiant-YP-CV-SS-Recording-CV-version-FULL-SCREEN.mp4

- un espace de préparation des séances, qui permet de préparer le plan des différents cours : saisie de tâches, de documents multimodaux (liens externes vers des vidéos ou de photos), préparation du mémo pour les tuteurs, saisie de mots-clés et de consignes.

- un salon synchrone, qui concentre toutes les interactions, écrites, visuelles et orales. Il comporte plusieurs outils: un plan de séance, un module de visioconférence, un espace de clavardage et une zone « ligne de temps », destinée au contrôle du temps de déroulement de chaque activité. Des marqueurs temporels sont à la disposition des tuteurs et des apprenants, qui permettent de revenir sur un événement (précisions, corrections, etc) sans gêner le cours de l'interaction orale.

- un salon asynchrone pour visualiser l'intégralité de la séance. Celui-ci permet aux tuteurs de mener une analyse autoréflexive sur l'amélioration du dispositif et des pratiques tutorales et de conserver les interactions (textuelles, vidéo, audio) pour une analyse ultérieure (Guichon, 2010, Develotte et Codreanu, 2010).

1.4 Les recherches autour du projet

L'évolution du projet sur ces dix dernières années a permis la réalisation de plusieurs études (quatre thèses soutenues[47] et trois en cours) et la publication de nombreux articles[48] portant sur :

- la description du projet (Mangenot, 2005 ; Develotte, Kern et Guichon, 2008) ;
- l'analyse des interactions en ligne (Dejean-Thircuir et Mangenot, 2006b ; Drissi, 2007 ; Dejean-Thircuir, Guichon et Nicolaev, 2010) ;
- la conception des activités et tâches pédagogiques (Salam, 2008 ; Guichon et Nicolaev, 2009 ; Mangenot et Soubrié, 2010) ;
- l'aspect acquisitionnel des interactions en ligne (Nicolaev, 2010) ;
- le développement des compétences liées au tutorat (Guichon et Drissi, 2008 ; Guichon, 2009 ; Develotte et Mangenot, 2010) ;
- la dimension culturelle et collaborative des échanges (Develotte, 2007b) ;

[47] Zourou (2006), Drissi (2011), Salam (2011), Valmas (2011).

[48] La liste des publications au tour du projet est accessible sur le site officiel : http://w3.u-grenoble3.fr/fle-1-ligne/publications.php

- l'impact des outils de communication sur l'enseignement / apprentissage en ligne (Guichon, 2010 ; Develotte, Guichon et Vincent, 2010).
- les rôles et fonctions des acteurs impliqués dans le programme (Salam, 2007 ; Mangenot et Tanaka, 2008) ;
- le développement de la plateforme *Visu* (Bétrancourt, Guichon et Prié, 2011 ; Develotte et Codreanu, 2010).

Plusieurs communications aux colloques internationaux EPAL[49] (Echanger pour apprendre en ligne), Jocair[50] (Journée communication et apprentissage instrumenté en réseau), Eurocall[51] (European Association for Computer-Assisted Language Learning) ont porté sur le projet F1L et l'analyse des échanges générés par les dispositifs synchrone et asynchrone.

Plusieurs projets de recherche ont été subventionnés et ont permis la réalisation d'études sur diverses thématiques autour du F1L. Ainsi, le programme de recherche « Outils et didactique pour les interactions en ligne » subventionné par le ministère de la recherche dans le cadre de l'appel d'offre ACI TICE (2004-2007) a constitué un de ses corpus d'étude à partir des interactions en ligne engendrées par le F1L. Dans la même période, dans le cadre du Contrat plan état-région (CPER) « Développement d'un pôle de compétences méthodologiques pour l'étude des usages d'Internet » (ENS-LSH, Université Lumière - Lyon 2, Université Stendhal - Grenoble 3) de 2003-2007, les études ont été axées sur les différentes démarches de recherche possibles concernant l'analyse des corpus en ligne. Par la suite, la thématique « Professionnalisation des Métiers de la Formation en langues autour des Technologies éducatives » (Prométhée) a été au cœur des recherches effectuées dans le cadre du Projet Pluri-Formation[52] (PPF) de 2007-2010. Ces études se proposent d'analyser le processus de construction des compétences spécifiques à l'utilisation des TICE chez les étudiants de Master professionnel. L'objectif général de ces recherches était l'amélioration des formations de futurs enseignants en liaison avec les affordances des environnements numériques utilisés. Enfin le projet ITHACA a permis la conception de la plateforme *VISU* (cf. ci-dessous).

[49] Pour en savoir plus, cf. l'adresse : http://w3.u-grenoble3.fr/epal/index.html

[50] Pour en savoir plus, cf. l'adresse : http://www.jocair.u-picardie.fr/

[51] Pour en savoir plus, cf. l'adresse : http://www.eurocall-languages.org/

[52] Pour en savoir plus, cf. l'adresse : http://apprentice.inrp.fr/apprentice/projets

Comme on peut le constater, le volet recherche du projet est très riche et varié comportant de nombreux partenariats et s'inscrivant dans diverses disciplines (sciences du langage, sciences de l'éducation, informatique). Ceci permet l'évolution du projet et à chaque étape, l'émergence de nouvelles questions de recherche qui alimentent la réflexion autour du projet et plus généralement autour du domaine des TICE.

2 Le déroulement du projet en 2007 / 2008

Dans cette section, nous présentons le déroulement du projet en 2007 / 2008. Nous commencerons par présenter les acteurs du projet. Puis nous décrirons les différentes phases du déroulement du projet. Nous caractériserons ensuite la situation d'interaction et nous terminerons par la description de l'environnement multimodal dans lequel se sont déroulés les échanges entre les participants.

2.1 Les acteurs du projet

2.1.1 Les formateurs et les observateurs

En 2007-2008, les mêmes institutions se sont impliquées qu'en 2006-2007. Il s'agit de l'université Lyon 2 et l'université de Californie. Au niveau des acteurs concepteurs et formateurs, les équipes de deux universités n'ont pas changées essentiellement. Ainsi, du côté lyonnais, l'équipe est composée de :

- - Christine Develotte et Nicolas Guichon, enseignants-chercheurs en charge du cours « Se former à l'enseignement du FLE en ligne » dans le cadre du Master 2 Professionnel « Didactique du FLE » à l'université Lyon 2. Ils assument également une fonction d'accompagnateurs et d'observateurs lors des séances en ligne. Tout au long de la thèse, nous les appellerons « formateurs ».
- Deux nouvelles doctorantes sont impliquées dans le projet de 2007-2008 : Caroline Vincent et nous-même. Nous avions un rôle d'observatrices, mais également d'assistantes pendant la formation au tutorat et pendant les sessions en ligne.
- Thomas Armagnat, informaticien à l'université Lyon2, en charge de la préparation de l'équipement matériel pour les séances en ligne et la gestion des problèmes techniques.

Du côté américain, l'équipe est composée de :

- Rick Kern, enseignant chercheur, observateur des séances en ligne des apprenants de français.
- Désirée Priès, l'enseignante de français en charge de cours de français auprès des apprenants américains. Elle s'est impliquée activement tout au long de la formation en ligne en évaluant la pertinence des tâches conçues par les tuteurs et en proposant des adaptations le cas échéant. Elle a également proposé que les tâches soient conçues en fonction du programme des cours de français de ses apprenants.
- D. Malinowski, doctorant observateur.

2.1.2 Les étudiants français

Onze étudiants inscrits en Master 2 Professionnel Didactique du FLE à l'université Lyon 2, que nous appellerons tout au long de l'étude « tuteurs » ont participé à ce projet. Le tableau suivant présente quelques informations générales sur les tuteurs (sexe, âge, natif/non-natif, expérience en FLE et pratique de la visioconférence) :

Etudiants lyonnais	**Sexe**	**Age**	**Natif (N) / Non-natif (NN)**	**Expérience en FLE**	**Pratique de la visio**
Myriam	F	23	N	Oui	Oui
Jack	M	26	N	Non	Non
Rachel	F	24	N	Oui	Oui
Claire	F	31	N	Oui	Oui
Joëlle	F	45	N	Oui	Non
Claudia	F	23	NN	Non	Oui
Christophe	M	36	N	Oui	Oui
Elena	F	25	NN	Oui	Oui
Arnaud	M	29	N	Non	Non
Elise	F	25	N	Oui	Non
Anaëlle[53]					

Tableau 4 : Présentation des étudiants lyonnais

L'âge des étudiants de Lyon était compris entre 23 et 45 ans. La plupart des étudiants avaient déjà enseigné le FLE et avaient déjà pratiqué la communication par visioconférence dans un contexte privé. Pour la conception des tâches et le tutorat en ligne, les étudiants ont travaillé

[53] Nous n'avons pas d'informations pour cette étudiante, car elle a abandonné le projet suite à un départ à l'étranger. Elle a participé seulement à la première séance en ligne.

soit en binôme, soit de façon individuelle. Cette répartition a été choisie en fonction du nombre d'apprenants (cf. la présentation des groupes, point 2.1.4, ci-dessous).

2.1.3 Les apprenants américains

Du côté des apprenants, dix sept étudiants inscrits dans différentes filières à l'université de Californie ont participé au projet Les informations sur les apprenants américains proviennent d'un questionnaire, réalisé par nos collègues américains, qui portait sur des informations générales telles que : le sexe, l'âge, la langue première, l'expérience d'étude du français, les séjours dans un pays francophone et une auto-évaluation des compétences linguistiques. Sur seize apprenants, treize ont répondu aux questions. Nous résumons dans ce qui suit les principaux résultats.

L'âge des apprenants était compris entre 19 et 31 ans, l'âge moyen étant de 21 ans. Dix apprenants possédaient l'anglais comme langue première, pour deux apprenants, c'était l'espagnol et pour un apprenant, c'était le vietnamien. La plupart des apprenants avaient déjà suivi des cours de français au collège ou au lycée et de un à deux semestres dans le cadre de leurs études universitaires. Une seule apprenante a séjourné en France durant une année. Les autres ont pu effecteur de brefs séjours (de quelques week-ends à un mois) dans des pays francophones. Au moment du projet, les apprenants possédaient le niveau A2-B1 en français. Ils suivaient des cours de français d'une durée de cinquante minutes à raison de cinq fois par semaine. Les échanges en ligne avec les tuteurs français se déroulaient une fois par semaine et s'inscrivaient dans le cadre pédagogique d'un cours de français.

2.1.4 Présentation des groupes

Avant de présenter les groupes de tuteurs et apprenants constitués pour interagir, nous précisons que, dans un souci de garantir le respect de l'anonymat des participants, tous les noms des participants ont été modifiés. Il faut noter également que tous les acteurs ont signé une demande de consentement afin que leur image et leurs interactions puissent être utilisées dans le cadre de la recherche. Le tableau ci-dessous présente les groupes constitués initialement pour les interactions :

Groupes	Apprenants	Tuteurs
Groupe 1	Alison et Linda	Jack
Groupe 2	Eliot	Myriam
Groupe 3	Ami et Philip	Rachel

Groupe 4	Jane et David	Claire et Anaëlle
Groupe 5	Elisabeth et Amber	Christophe et Elena
Groupe 6	Alice et Arlene	Claudia
Groupe 7	Rebeca et Liem	Arnaud
Groupe 8	Reyna et Halle	Joëlle
Groupe 9	Kelly et Ethan	Elise

Tableau 5 : Présentation des groupes

Il faut signaler quelques modifications qui se sont produites au fil des séances. Ainsi, dans le groupe 7, l'apprenante Rebeca a abandonné le projet à partir de la séance 3. Par conséquent, l'apprenant Liem a rejoint l'apprenant Eliot et le tuteur Arnaud a tutoré en binôme avec Myriam. La tutrice Anaëlle est partie à l'étranger dans le cadre de son stage pratique après la première séance. Ainsi la tutrice Claire a mené individuellement les interactions à partir de la séance 2. Enfin, lors de la séance 4, la tutrice Rachel a été absente et a été remplacée par la tutrice Myriam. Dans ce qui suit, nous abordons le déroulement des deux semestres de formation à travers ses différentes phases.

2.2 Les phases du projet et le cadre des échanges

Le dispositif s'est déroulé en deux phases. La première phase, au premier semestre, a été consacrée à la formation des étudiants français au tutorat. La seconde phase s'est déroulée au second semestre et a correspondu à la conception des tâches et aux séances d'interactions en ligne. Nous commençons par décrire le contenu de la première phase préparatoire.

2.2.1 La phase préparatoire

Lors de la première phase, les tuteurs ont suivi le module de formation « Se former à l'enseignement du FLE en ligne » intégré dans le cadre de leur Master. La formation, dispensée par les enseignants-chercheurs Christine Develotte et Nicolas Guichon s'est déroulée au premier semestre pendant sept séances de trois heures (du 09/10/2007 au 15/01/2008). Lors de cette formation, les tuteurs se sont familiarisés avec les objectifs du F1L, se sont préparés à la conception des tâches interactives d'apprentissage, à l'utilisation de l'outil de communication *Skype,* au tutorat synchrone par la visioconférence et à la création d'un blog. Le contenu thématique de ce module est présenté ci-dessous:

- Réflexions sur le métier de tuteur en ligne ;
- Tâche et formats de tâche ;

- Régulations pédagogiques. Gestion des interactions pédagogiques en ligne ;
- Gestion des problèmes et incidents lors des séances en ligne ;
- Conception d'une tâche en L2 et fabrication d'une fiche d'évaluation ;
- Réflexions sur l'évaluation ;
- Création d'un blog à destination des apprenants.

2.2.2 La phase des échanges en ligne

La deuxième phase s'est déroulée au second semestre, pendant sept séances de trois heures (du 29/01/2008 au 18/03/2008). Elle s'est déroulée en présentiel et à distance. Il faut distinguer trois étapes dans le cadre de cette phase qui correspondent :

- à la préparation des séquences pédagogiques ;
- aux échanges en ligne avec les apprenants ;
- au débriefing des interactions en ligne.

La figure ci-dessous présente le schéma général d'un module de formation comprenant les trois étapes, allant de la conception d'une séquence pédagogique autour d'une unité thématique et finissant par l'évaluation des interactions autour de cette séquence. Un module s'étale sur trois semaines.

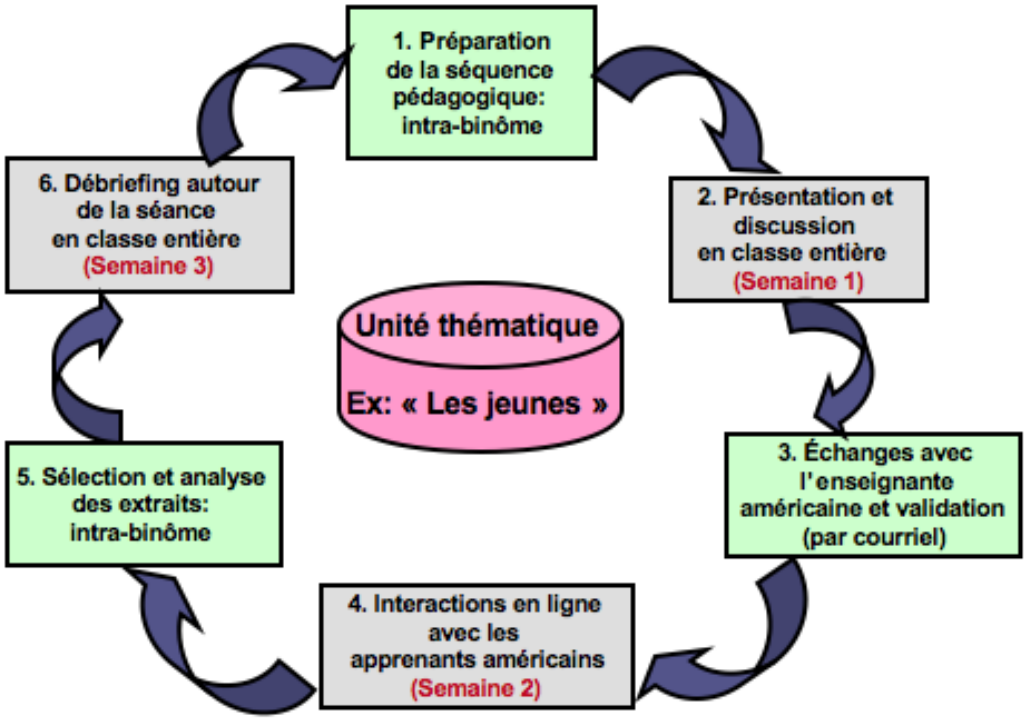


Figure 3 : Schéma général d'un module de formation étalé sur 3 semaines

Lors de la première étape, un tuteur ou un binôme de tuteurs était chargé de concevoir une séquence pédagogique en fonction du contenu thématique du manuel utilisé par l'enseignante américaine (*Sur le Vif*, Jarausch et Tufts, 2006) et du curriculum de niveau intermédiaire proposé à l'université de Californie. La séquence pédagogique devait comporter en moyenne quatre à cinq tâches pédagogiques. Ce travail de conception de tâches était réalisé hors classe. La séquence élaborée était présentée à l'ensemble du groupe et au formateur pour discussion et pour des éventuels ajustements lors de la séance présentielle (étape 2). Cette étape avait lieu la première semaine. La séquence finalisée était envoyée par courriel à l'enseignante américaine pour validation (étape 3). Une fois validée, la séquence pédagogique était réalisée en ligne par les tuteurs et leurs apprenants via l'outil de communication vidéographique (étape 4). Cette étape avait lieu la deuxième semaine. Pendant la séance en ligne, le tuteur ou le binôme de tuteurs responsable de la conception des tâches était isolé dans une salle afin d'être filmé. Après l'interaction en ligne, celui-ci recevait un CD contenant la capture d'écran dynamique de l'interaction afin de mener un travail réflexif chez lui autour de la séance (étape 5). Il devait choisir quelques extraits de la séance selon les critères suivants : un moment de l'interaction qui avait bien fonctionné, un deuxième qui avait moins bien fonctionné et un troisième qui posait question, afin de les faire visionner à l'ensemble des étudiants et au formateur. La dernière étape (6) concernait le débriefing autour de la séance en classe entière. Le tuteur ou le binôme concepteur présentait les extraits choisis, les commentait et réalisait une auto-évaluation autour de la séance. Les autres tuteurs apportaient leurs réflexions et partageaient leurs expériences. Cette étape se déroulait la troisième semaine. Nous venons de présenter le déroulement d'un module de formation étalé sur trois semaines. Dans ce qui suit, nous présentons le déroulement d'une séance de trois heures (Figure 4, ci-dessous).

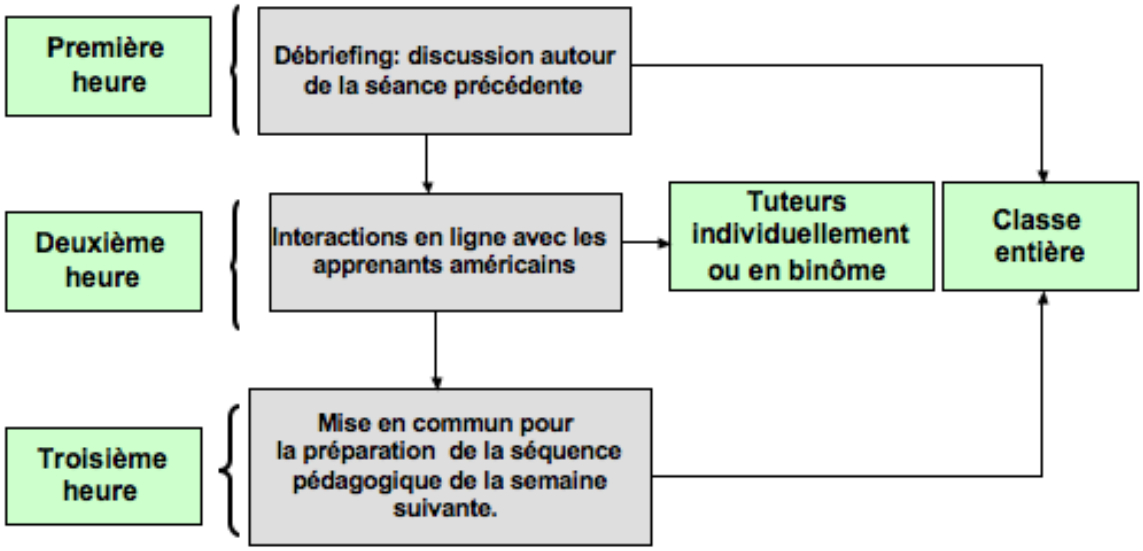


Figure 4 : L'organisation d'une séance de trois heures

Lors de la première heure, les tuteurs et leur formateur réalisaient une évaluation des interactions en ligne de la séance précédente (ce qui correspond à la 6ème étape du module). La deuxième heure était dédiée aux interactions en ligne avec les apprenants américains (ce qui correspond à la 4ème étape du module). Elle se déroulait dans une salle informatique de l'université Lyon 2 équipée d'ordinateurs et tout le matériel technique nécessaire pour le déroulement des interactions. Lors de la dernière heure, un binôme de tuteurs présentait la séquence pédagogique élaborée pour la séance de la semaine suivante et la classe entière participait à sa préparation (ce qui correspond à la 2ème étape du module).

2.2.2.1 Les interactions entre les acteurs à chaque étape

Le schéma suivant permet d'illustrer les interactions entre les différents acteurs au sein du dispositif à chaque étape d'un module de formation:

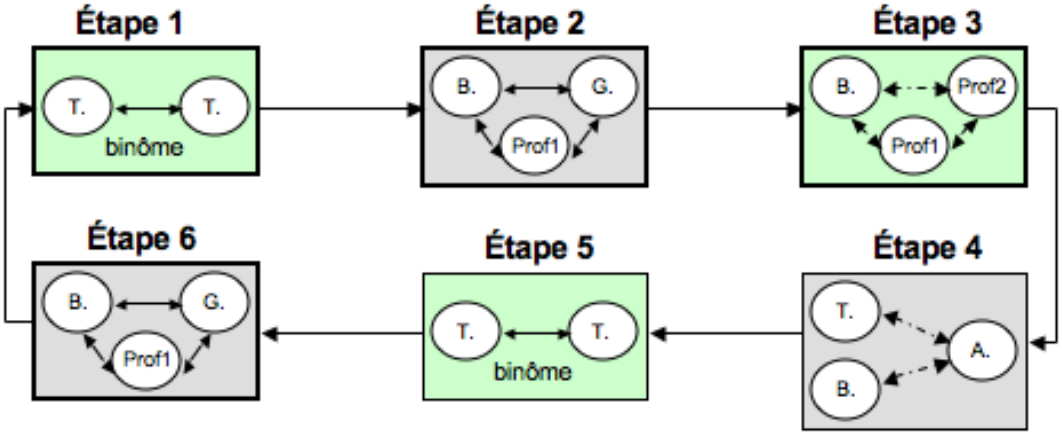


Figure 5 : Schémas d'interactions entre acteurs et lieu de réalisation

Légende :

Prof1 : Formateur français
B: binôme de tuteurs
Prof2 : Enseignante américaine
T : tuteur
G: groupe de tuteurs
A: apprenants
—— Interactions en face à face
------ Interactions à distance

Les étapes 1 et 5 ont lieu hors classe, le tuteur ou le binôme de tuteurs conçoit individuellement les tâches d'apprentissage (1ère étape) ou mène un travail réflexif autour de la séance réalisée (5ème étape). Les étapes 2 et 6 se déroulent dans une salle de cours avec l'ensemble du groupe et le formateur. Celles-ci concernent la mise en commun en vue de la préparation de la séquence pédagogique (2ème étape) et l'évaluation des interactions en ligne (6ème étape). Enfin les étapes 3 et 4 se déroulent à distance. La 3ème étape met en relation les concepteurs des tâches, le formateur du côté français et l'enseignante américaine par courriel pour la validation de la séquence pédagogique et la 4ème étape met en relation les apprenants et les tuteurs via le dispositif vidéographique.

2.2.3 Présentation des thèmes des séances et des binômes concepteurs de tâches

Le tableau ci-dessous (Tableau 6) présente les unités thématiques autour desquelles les tuteurs ont conçu les séquences pédagogiques et ont mené les échanges en ligne. Ces sujets correspondent au contenu thématique de la méthode de FLE utilisée dans la classe par les apprenants américains : « *Sur le Vif* » (Jarausch et Tufts, 2006).

Séance	Unités thématiques	Tuteur ou Binôme concepteur
Séance 1 29/01/2008	Les études/étudiants (universités américaines et françaises)	Claire et Anaëlle
Séance 2 05/02/2008	Les jeunes (mode, look, descriptions physique et caractère)	Myriam et Claudia
Séance 3 12/02/2008	Les immigrés (immigration, racisme)	Elise
Séance 4 26/02/2008	L'identité nationale	Jack et Arnaud
Séance 5 04/03/2008	Les moyens de transport	Rachel
Séance 6 11/03/2008	Les voyages	Joëlle
Séance 7 18/03/2008	Cinéma, Télé, Publicités	Christophe et Elena

Tableau 6 : Présentation des thèmes des séances et des binômes concepteurs des séquences pédagogiques

Il faut préciser que certains tuteurs ont travaillé en binôme pour la conception des tâches, mais ont tutoré de façon individuelle lors des séances en ligne. Il s'agit des tuteurs : Myriam, Claudia, Jack et Arnaud. Cependant à partir de la séance 3, Myriam a tutoré en binôme avec Arnaud (cf. présentation des groupe, point 2.1.4).

Après cette présentation du cadre général du dispositif, nous procédons, dans la section suivante, à la description de l'outil de communication utilisé pendant les échanges à distance avec les apprenants, à savoir le logiciel de messagerie instantanée *Skype*[54].

2.3 L'outil de communication Skype

Nous commencerons cette section par une explication des raisons qui ont motivé le choix de ce logiciel. Ensuite, nous empruntons deux entrées de la grille d'analyse des supports multimédias (cf. chapitre 3, point 2.2.4) proposée par Develotte (2006), à savoir *la mise en*

[54] Pour en savoir plus, cf.l'adresse : http://www.skype.com/intl/fr/get-skype/

écran et *la mise en média* afin de décrire l'interface et les différentes ressources sémiotiques offertes par cet outil.

2.3.1 Le choix de l'outil de communication

Comme nous l'avons déjà évoqué de 2002 à 2006, les échanges en ligne se sont déroulés sur un mode asynchrone. En 2006-2007, le projet F1L de Lyon adopte un nouveau type de communication, à savoir la visioconférence poste-à-poste. Drissi (2011), dont la thèse porte sur le projet de cette année-là, explique ce choix par la volonté des formateurs que les échanges s'effectuent de façon synchrone et que les interlocuteurs puissent, non seulement se parler en même temps, mais également se voir. Si les plateformes existantes permettaient déjà une communication synchrone, celle-ci se réalisait sur un mode écrit ou audio, mais n'offrait pas la possibilité aux interlocuteurs de se voir. C'est pourquoi, en l'absence d'une plateforme dédiée à cette forme de communication pédagogique à distance, le choix s'est porté sur un logiciel de messagerie instantanée. Drissi explique que le choix c'est immédiatement porté sur le logiciel *Skype*, mais celui-ci s'est avéré inutilisable dans les locaux de l'ENS de Lyon[55]. Deux autres logiciels de messagerie instantanée ont été alors testés : *Windows Live Messenger* (WLM) et *Neetmeeting*. Le choix s'est porté sur le premier car la communication était de meilleure qualité. Dans une optique de recherche, la qualité de l'image transmise par la webcam était de meilleure qualité avec *WLM* (Drissi, 2011, p. 128).

En ce qui concerne le projet de l'année suivante 2007-2008, sur lequel porte notre étude, le logiciel de messagerie instantanée adopté a été *Skype*. Les échanges ayant lieu dans les locaux de l'université Lyon 2, il n'y avait plus de restriction liée à l'usage de ce logiciel. En revanche, la contrainte majeure qui a dicté le choix de *Skype* a été liée à sa compatibilité pour des interactions de visioconférence PC-MAC. En effet, en 2007-2008, les apprenants de Berkeley ont utilisé des ordinateurs MAC et les étudiants de Lyon des PC. *Skype* était le seul logiciel qui apportait de la compatibilité entre les deux systèmes d'exploitation. Les tests effectués avaient montré que d'un point de vue technique, la communication était de bonne qualité. Dans la section suivante, nous présentons les spécificités de cet outil.

2.3.2 Skype : mise en écran

Skype est un logiciel de messagerie instantanée qui permet des interactions vidéographiques synchrones, c'est-à-dire en temps réel à l'oral, à l'écrit et par le biais de l'image. À titre

[55] Restriction liée à la politique de sécurité à l'ENS de Lyon.

d'illustration, nous présentons ci-dessous une capture d'écran (Figure 6) montrant les fenêtres d'une conversation par *Skype* du côté du tuteur, ainsi que les possibilités d'actions offertes par ce logiciel.

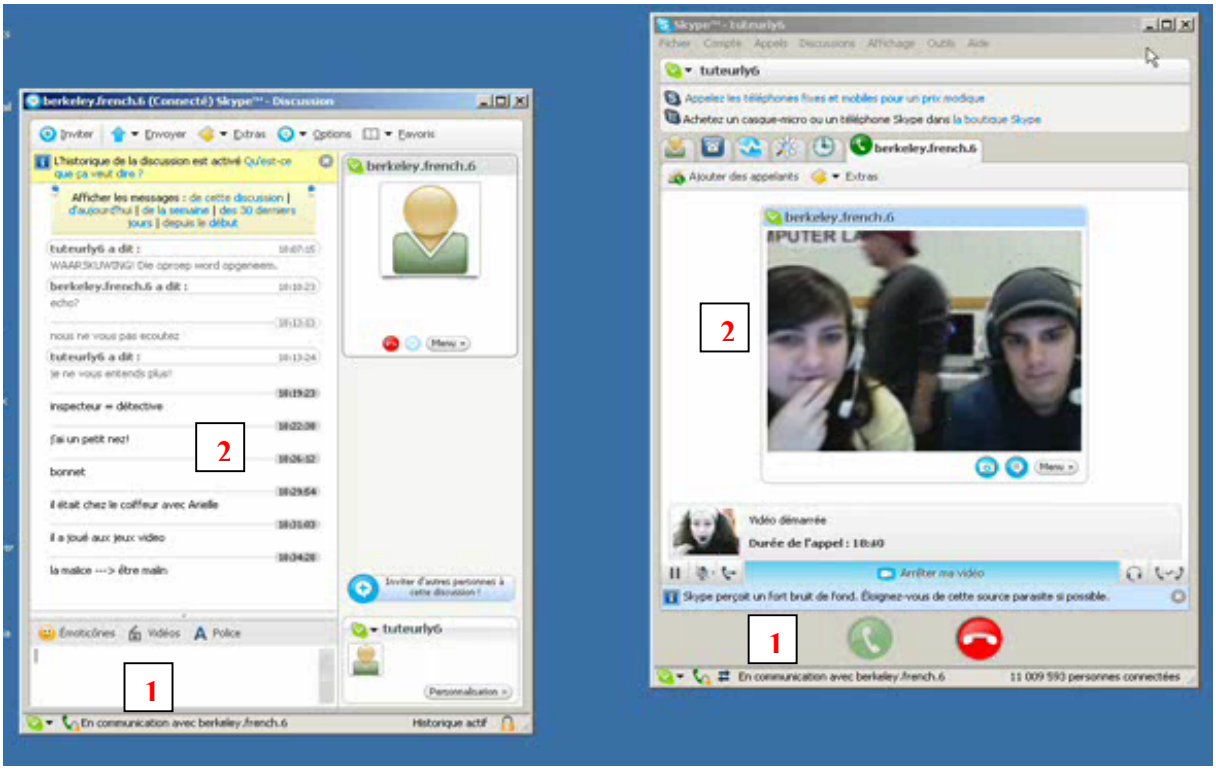


Figure 6 : Capture d'écran Skype

A la différence de *WLM*, où les différents espaces de communication (clavardage / vidéo) sont disposés dans la même fenêtre (Drissi, 2011), dans *Skype*, les deux espaces sont distincts. Comme on peut le voir sur la capture, la fenêtre de gauche correspond au clavardage et la fenêtre de droite correspond à la conversation audio / vidéo.

La fenêtre du clavardage comporte deux espaces :

- un espace pour la rédaction des messages (1). Le locuteur peut l'envoyer immédiatement, attendre de l'envoyer à un autre moment (par exemple à la fin d'une intervention orale) ou ne pas l'envoyer et l'effacer. Au moment de l'écriture, son interlocuteur ne voit pas le texte en cours de rédaction. C'est également par le biais de cet espace, qu'on peut envoyer des fichiers, des émoticônes, des liens vers des sites Internet, etc.
- un espace pour stocker les messages (2) : une fois envoyés, les messages des interlocuteurs sont stockés chronologiquement dans cet espace.

La fenêtre vidéo comporte deux espaces principaux :

- un espace comportant les boutons « démarrer » (bouton vert) et « arrêter » (bouton rouge) une conversation audio. Pour afficher son image, le locuteur a le choix d'activer ou non sa vidéo (barre bleue contenant le message « démarrer ma vidéo » située au-dessus des boutons de démarrage et d'arrêt).
- un espace pour les images vidéo des interlocuteurs : généralement l'image de l'émetteur est très petite, située à gauche de la fenêtre en dessous de l'image du destinataire. Cette dernière est centrale dans la fenêtre et est de taille plus grande.

Skype permet à ses utilisateurs de personnaliser la mise en écran et de disposer les fenêtres à l'écran à leur convenance. Nous allons illustrer dans ce qui suit quelques-unes des mises en écran les plus fréquentes dans notre dispositif.

Dans la figure suivante, nous pouvons remarquer, que le tuteur préfère afficher la fenêtre de la conversation vidéo en plein écran. On peut voir que son image est très petite par rapport à celle de ses interlocutrices qui occupe une place centrale sur l'écran.

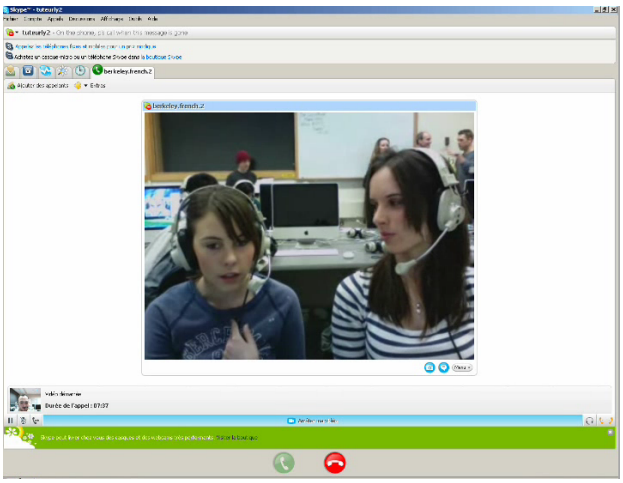


Figure 7 : Capture d'écran – fenêtre vidéo en plein écran

L'avantage d'afficher la fenêtre vidéo en plein écran est de mieux voir les interlocuteurs. En revanche, lorsque l'émetteur a besoin d'envoyer un message écrit, la fenêtre du clavardage occulte une partie de l'image des destinataires. Ce cas de figure est illustré dans les deux images suivantes :

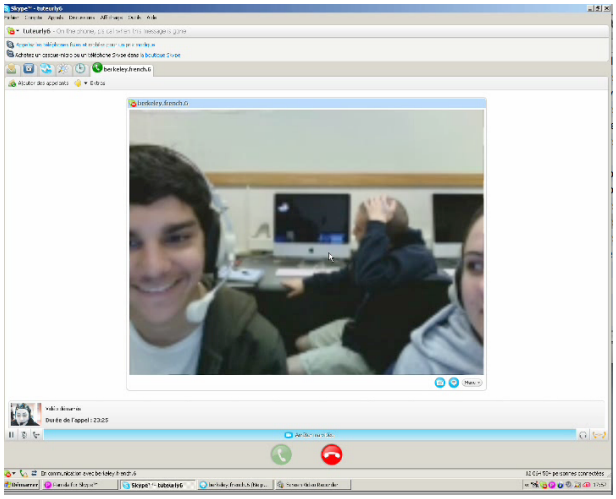


Figure 8 : Capture d'écran – fenêtre vidéo en plein écran

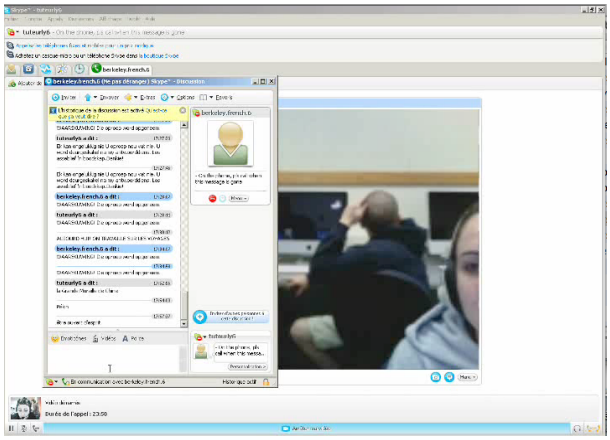


Figure 9 : Capture d'écran – la fenêtre clavardage occulte une partie de l'image des apprenants

Dans la capture suivante (Figure 10), on voit que le tuteur a trouvé une autre possibilité de disposition de sorte que l'image des interlocutrices soit assez grande, mais qu'il ait également accès plus facilement au clavardage. Ainsi la fenêtre vidéo comporte uniquement les images des locuteurs, celle de l'émetteur étant intégrée à celle des destinataires. Cette fenêtre peut être dimensionnée (petite, moyenne, grande) et placée à l'écran (au centre, à gauche, à droite, en haut, en bas) à la convenance de l'utilisateur.

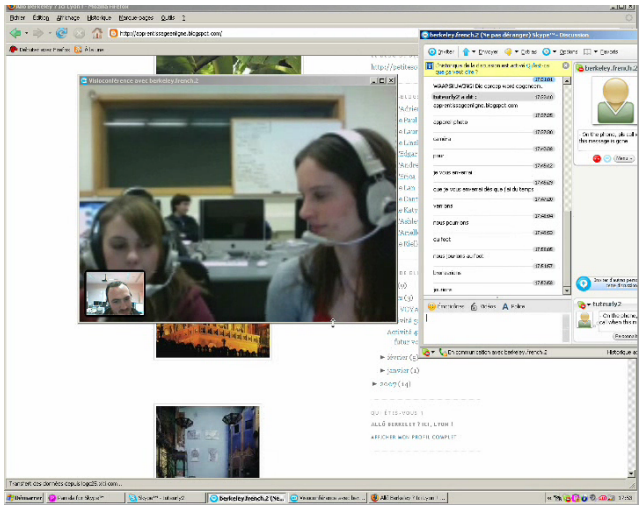


Figure 10 : Disposition des fenêtres vidéo et clavardage

La plupart des tuteurs ont choisi la disposition des fenêtres illustrées dans la Figure 6 et la Figure 10, c'est-à-dire la juxtaposition des deux fenêtres clavardage et vidéo à l'écran.

Il faut préciser que les tuteurs disposaient de différents documents en ligne et hors ligne, tels que le déroulement de la séquence pédagogique, les supports de cours : images, vidéo, textes. Certains de ces supports apparaissaient également à l'écran. Par exemple la capture d'écran suivante (Figure 11) montre la juxtaposition de la fenêtre comportant le document de la séquence pédagogique (à gauche), de la fenêtre clavardage (au milieu) et de la fenêtre vidéo (à droite) :

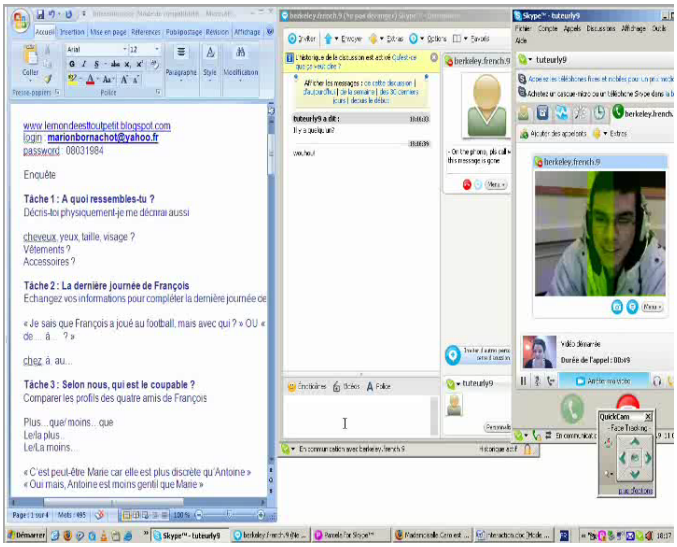


Figure 11 : Juxtaposition à l'écran des différentes fenêtres : séquence pédagogique, clavardage, vidéo

Lorsque certains supports du cours (images, vidéo) étaient accessibles à partir du blog ou d'un autre site Internet, lors de leur consultation pendant la séance, la fenêtre vidéo était le plus souvent occultée par la page du blog ou du site Internet, comme l'illustre la figure ci-dessous :

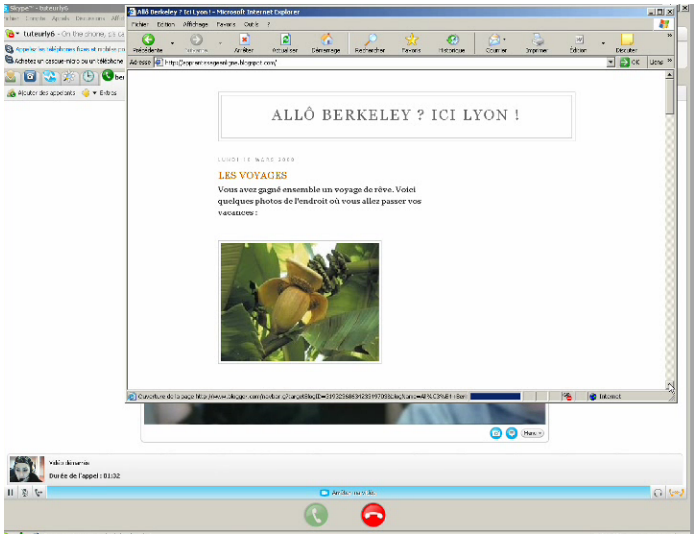


Figure 12 : La fenêtre vidéo est occultée par la page du blog

Toutes les captures que nous venons de présenter ont été prises du côté du tuteur. Il aurait été intéressant d'observer également les mises en écran du côté des apprenants, mais il nous a été impossible de réaliser cette analyse, parce que le logiciel de capture d'écran dynamique utilisé du côté des apprenants a permis d'enregistrer uniquement la fenêtre vidéo des interlocuteurs et non pas la totalité de l'écran. La figure suivante (Figure 13) illustre une telle capture d'écran : la grande image est celle du tuteur et le petite intégrée dans la grande est celle des apprenants.

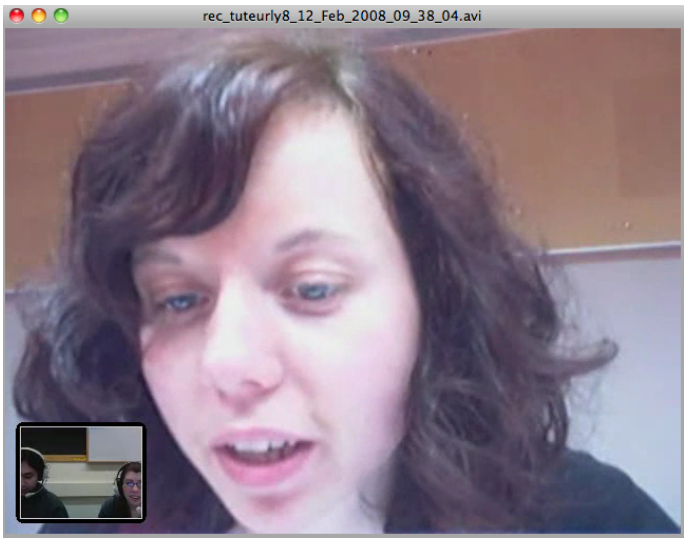


Figure 13 : Capture d'écran du côté de l'apprenant

Nous venons de présenter les différentes possibilités de personnalisation de la mise en écran par la mobilité des fenêtres sur l'écran, leur dimensionnement, leur juxtaposition ou leur superposition. Dans ce qui suit, nous nous intéresserons à la mise en média à travers l'analyse de la multimodalité offerte par Skype.

2.3.3 Skype : mise en média

L'outil de communication *Skype* est un environnement multimodal, à la fois multicanal et plurisémiotique (Kebrat-Orecchioni, 2011). Il est multicanal car il permet aux interlocuteurs un accès auditif et visuel. Il est plurisémiotique parce qu'il offre la possibilité d'utiliser plusieurs modes pour interagir : oral, textuel, iconique, mimo-gestuel. Dans l'environnement *Skype*, le mode oral se concrétise à travers la modalité audio grâce aux casques et au microphone, les modes textuel et iconique à travers le clavardage, et le mode mimo-gestuel à travers l'image vidéo transmise par la webcam.

Drissi (2011) s'interroge, à juste titre, sur la terminologie à adopter lorsqu'on décrit les conversations vidéographiques en ligne. Elle part des travaux de Chanier et Vetter (2006), Betbeder *et al*. (2007), qui proposent trois entrées : *média, modalités* et *modes* pour décrire les conversations en ligne audiographiques. Chanier et Vetter définissent le média comme « *une ressource matérielle utilisée dans la production/diffusion de produits ou événements sémiotiques. Cette ressource correspond aussi bien au support matériel qu'à l'outil/dispositif technologique qui acquiert et diffuse l'information* ». Les modes comprennent « *des ressources sémiotiques qui concourent à la réalisation simultanée du discours et des interactions* » (textuel, parole, gestuel, etc.). Enfin « *la modalité se présente comme une forme concrète particulière de la communication* » (ex. le mode texte est rattaché à la modalité clavardage). Les auteurs parlent de communication multimodale lorsqu'elle fait intervenir plusieurs modes ou quand plusieurs modalités sont associées à un seul mode (Chanier et Vetter 2006). Drissi (2011) emprunte donc les termes *mode* et *modalité*, tels que définis ci-dessus par Chanier et Vetter et rajoute deux autres entrées : *l'objet technique* (qui correspond à *média* dans la proposition terminologique de Chanier et Vetter) pour montrer la ressource matérielle qui permet de produire l'événement communicatif et *le canal* qui désigne par quel moyen les interlocuteurs ont accès au sens. Elle élabore un tableau à partir de ces quatre entrées qui permet de décrire la multimodalité dans un environnement vidéographique (Tableau 7) :

Machine		*Humain*	
Objets techniques (niveau de l'ordinateur)	**Modalités (niveau du logiciel/de la plateforme)**	**Modes (plurisémioticité)**	**Canal (humain)**
Clavier	Clavardage, Traitement de texte	Textuel	Ecrit, Visuel
	Clavardage	Iconique	Visuel
Microphone, casque, haut-parleurs	Audio	Oral	Auditif
Webcam	Vidéo	Gestuel	Visuel

Tableau 7 : Conversation visiophonique : multimodale et multicanale (tableau repris de Drissi, 2011, p. 135)

Comme le tableau l'indique, les objets techniques et les modalités sont propres à l'environnement de communication (dans notre cas au *Skype*), les modes et les canaux relève de l'humain et de ses choix (les tuteurs et les apprenants). Drissi explique qu'en conversation visiophonique :

> *« un locuteur produit un évènement communicatif à partir d'un « objet technique ». Puis, ce sont les modalités disponibles, propres à l'environnement de communication […] qui vont permettre au locuteur de s'exprimer (influence sur le sens produit). Et le locuteur influe sur l'évènement communicatif par son choix de la modalité. L'évènement communicatif est rendu disponible à l'interlocuteur par un mode et sera reçu par un canal. »* (Drissi, 2011, p. 135)

Par exemple, lorsqu'un locuteur envoie un message textuel à l'interlocuteur, il se sert du clavier pour rédiger et envoyer son message. Il a donc recours au mode textuel et il transmet son message *via* la modalité clavardage. Le message est ensuite vu et lu *via* le canal visuel. De même, lorsqu'il veut montrer un geste, il le dirige vers l'objet technique webcam et le rend visible à son interlocuteur grâce à la modalité vidéo. Ce dernier y accède par le biais du canal visuel. A la suite de Chanier et Vetter (2006) et Drissi (2011), dans notre travail, nous adoptons les termes *mode*, *modalité* et *canal* qui nous permettront d'analyser la façon dont les tuteurs et les apprenants opèrent des choix entre les différentes modalités offertes par le

logiciel et de quelle façon la combinaison des différents modes d'expression et de canaux de réception peuvent être bénéfique à l'apprentissage.

Dans ce chapitre, nous avons présenté le projet le F1L, ses objectifs, son évolution au fil des années et les différents axes de recherche autour du projet. Nous avons ensuite ciblé l'année sur laquelle porte notre étude : le F1L de 2007/2008, à travers une présentation des acteurs et de l'organisation de la formation et une description de l'outil de communication utilisé à travers les notions de mise en écran et mise en méda. Le chapitre suivant est consacré au mode de recueil de données et à la constitution du corpus d'étude.

Chapitre 5. La démarche méthodologique

Ce chapitre vise à décrire le cadre méthodologique à dominante qualitative dans lequel s'inscrit notre recherche. Après une présentation des principes méthodologiques à la base de notre démarche analytique, nous expliquerons la manière dont nous avons procédé pour recueillir les données et constituer notre corpus d'étude. Nous présenterons ensuite le système de transcription multimodale et de présentation des données adopté pour cette étude. Nous terminerons par une exposition des étapes de la procédure analytique.

1 Choix d'une approche qualitative et descriptive

La présente recherche s'inscrit dans une approche qualitative, que Mucchielli (2004) définit comme :

> *« une succession d'opérations et de manipulations techniques et intellectuelles qu'un chercheur fait subir à un objet ou phénomène humain pour en faire surgir les significations pour lui-même et les autres hommes. Dans une méthode qualitative, on distingue classiquement la phase de recueil et la phase de traitement de données. Une méthode étant donc un agencement spécifique de techniques de recueil et de techniques de traitement appropriées à la résolution d'une problématique de recherche* (Mucchielli, 2004, p. 212-213).

L'objectif général de notre étude étant l'observation et la description des procédés et des méthodes mis en place par les interlocuteurs dans le cadre des séquences métalinguistiques qui apparaissent au cours des interactions vidéographiques en ligne, notre étude s'inscrit dans le cadre des recherches descriptives. Gagné *et al.* (1989) définissent ce type de recherche de la façon suivante :

> *« La recherche descriptive comprend des études dont l'objectif central est de décrire - décrire pour comprendre, décrire pour expliquer - des données de la réalité éducative empirique. Les réalités décrites peuvent être de natures variées: des objets, des faits, des événements, des comportements, des attitudes, des représentations, des discours, des interactions, etc. La recherche descriptive s'appuie sur des stratégies d'observation nombreuses et largement définies […] Elle peut utiliser des méthodes de type quantitatif ou qualitatif. »* (Gagné et al., 1989)

Plus précisément, le cadre méthodologique de notre étude s'appuie sur les principes de l'analyse conversationnelle (AC), dont nous avons présenté les concepts fondamentaux dans la partie théorique (chapitre 1, point 1). Rappelons simplement que l'objectif des recherches

en approche conversationnelle est la description des méthodes mises en œuvre par les membres d'une société pour accomplir leurs activités. La démarche méthodologique de l'AC se trouve à la base des travaux qui s'inscrivent dans le courant *CA-for-SLA* (*conversation analysis for second language acqusition*). Ce courant propose d'analyser les interactions en contexte d'apprentissage de la même façon que tout autre interaction sociale :

> *« Second language conversations are normal conversations. They can be described using the same tools of analysis that have been developed for first language conversations in conversation analysis. »* (Wagner et Gardner, 2004, p. 3).

Markee suggère que les principes de l'AC peuvent contribuer considérablement à l'analyse des processus d'acquisition des langues :

> *« CA can help refine insights into how the structure of conversation can be used by learners as a means of getting comprehended input and producing comprehended output. »* (Markee 2000, p. 44, dans Ellis et Barkhuizen, 2005, p. 205).

Dans l'optique du *CA-for-SLA*, l'acquisition de la langue « *est ancrée et configurée dans et à travers la participation de l'apprenant aux pratiques sociales […] c'est une acquisition-dans-l'action…* » (Pekarek Doehler, 2006, p. 128). Ainsi les chercheurs en *CA-for-SLA* se donnent pour objectif de décrire « *la manière dont les participants utilisent le langage pour accomplir des activités situées (telles que négocier l'intercompréhension, enchaîner sur autrui, introduire une tâche, clore un récit, etc.) et au sein desquelles ils s'orientent simultanément vers les normes et régularités des pratiques sociales, les contraintes du système linguistique et la coordination mutuelle des cours d'action.* » (Pekarek Doehler, 2006, p. 130)

A la manière des chercheurs en *CA-for-SLA*, nous abordons les séquences propices à l'apprentissage dans le cadre des interactions vidéographiques en ligne en nous appuyant sur les principes méthodologiques de l'AC. Dans la section suivante, nous décrivons les principes qui se trouvent à la base de notre démarche analytique.

2 Les principes méthodologiques

Les principaux principes méthodologiques de l'AC qui se trouve à la base de notre démarche analytique sont les suivants :

- Les données sont recueillies dans des situations **naturelles**, c'est-à-dire dans des conditions qui n'ont pas été établies par le chercheur. Les données recueillies doivent être « **écologiquement valides »,** *« c'est-à-dire qu'elles ont été recueillies en prenant*

soin de préserver au mieux les conditions naturelles de leur production ; en d'autres termes, le chercheur a choisi d'influer le moins possible sur la production de ces données » (Pallotti, 2002). Dans la présente étude, nous nous appuyons sur des données recueillies dans le dispositif d'enseignement/apprentissage en ligne le F1L. Nous décrirons le mode de recueil des données dans la section 3 de ce chapitre.

- L'AC privilégie **les enregistrements audio** et **vidéo** des données et accorde une attention particulière aux **techniques de transcription**. Celle-ci doit être réalisée de manière fine et détaillée. Dans le cadre de cette étude, les interactions observées sont de nature multimodale. Pour en effectuer une description minutieuse, il était important de tenir compte de l'ensemble de composantes constitutives de la situation de communication. Ainsi l'enregistrement des interactions sous forme de captures d'écran dynamique (cf. point 3.2) et leur transcription de manière multimodale ont été fondamentaux pour pouvoir mener nos analyses dans une perspective multimodale (cf. point 3.3).
- Les chercheurs en AC ne partent pas de catégories d'analyse préétablies, ils adoptent une **approche empirique**. Dans la présente étude, la décision d'étudier les méthodes mises en ouvre par les interlocuteurs pour surmonter des difficultés langagières a précédé l'analyse des données. Mais l'identification et la description de ces méthodes ont été opérées de façon empirique, c'est-à-dire à partir de l'observation et de l'examen des données transcrites. Il faut cependant préciser que pour décrire ces phénomènes nous nous sommes servie des observations et des résultats des travaux en conversation exolingue. De plus nous avons eu recours à la terminologie développée dans ces travaux. A ce propos, nous rejoignons la remarque d'Ellis et Barkhuizen, qui disent :

  > *« it would be foolish to ignore completely the findings and insights accumulated over the past thirty odd years. »* (Ellis et Barkhuizen, 2005, p. 210).

- Les analyses sont menées dans une **perspective émique**, c'est-à-dire en adoptant le point de vue des participants. Dans le cadre de cette recherche, une séquence est identifiée comme étant d'un certain type (par exemple explicatif ou correctif) parce qu'elle est présentée comme telle par le locuteur ou le partenaire.
- La reconstruction des activités conversationnelles des interlocuteurs nécessite **une analyse séquentielle.** Le chercheur essaie de découvrir les régularités qui sont à la

base de l'ordre et de la structure des tâches conversationnelles et il décrit les méthodes que les participants mettent en place pour gérer l'interaction et accomplir les tâches (cf. point 4)

- De manière générale, deux types d'analyse courants sont pratiqués en AC : **l'étude de cas** (*single case*, Schegloff, 1987) et l'analyse fondée sur une **collection de cas** qui présente le même phénomène ou la même problématique. Ellis et Barkhuizen résument l'objectif de ces deux types d'analyse :

  > *« The aim of single-case analyses is to provide a detailed account of the particular phenomenon so as to arrive at a thorough understanding of how it works. The pattern or rule which is discovered is then put forward as a tentative explanation of that phenomenon. To develop the analysis, the single case is compared to a collection of similar cases of the same phenomenon […] in order to 'test' the strength of the earlier findings. »* (Ellis et Barkhuizen, 2005, p. 210-211).

  Dans la présente étude, l'analyse porte sur l'identification des séquences de résolution de problème d'intercompréhension et de production langagière. L'identification manuelle de ces séquences a abouti à l'élaboration de collections qui ont fait ressortir les régularités de ces types de séquence (cf. la partie 2).

- La recherche qualitative issue de l'ethnométhodologie s'oppose aux descriptions fondées sur le prélèvement et l'analyse de données quantitatives (Gagné *et al,* 1989). Cependant, comme l'indique Ellis et Barkhuizen en se référant à Heritage « *in institutional interaction, especially in applied fields like language learning, a more statistically focused methodology is being increasingly used.* » (Ellis et Barkhuizen, 2005, p. 212). Selon Herring, il est important d'adopter une approche qualitative et quantitative afin de comprendre la nature complexe des échanges en ligne :

  > *« It seems likely that both qualitative and quantitative approaches are needed in order to arrive at a full understanding of the nature of the online social groupings that currently proliferate in cyberspace. »* (Herring, 2004, p. 369).

  Dans la présente étude, les analyses des interactions sont principalement qualitatives et menées selon les principes analytiques de l'AC. Cependant ces analyses seront complétées par un certain nombre de quantifications qui ont pour but de confirmer et de préciser certaines tendances générales.

3 Mode de recueil des données et constitution du corpus

3.1 Posture d'observation

Narcy-Combes distingue deux types d'observation dans le cadre d'une recherche qualitative/descriptive : « *l'observation directe et transparente (l'observateur participe à l'action, et les observés savent qu'ils le sont […] l'observation indirecte opaque (l'observateur est invisible, les observés ignorent qu'ils le sont)* » (Narcy-Combes, 2005, p. 104). Du côté lyonnais, nous nous situons dans la première posture celle de l'observation directe. En effet, nous avons pu observer et échanger avec les tuteurs tout au long de leur formation présentielle et lors des échanges en ligne. En revanche, du côté américain, nous n'avons pas pu mener une observation directe des apprenants américains. Si les apprenants avaient probablement entendu parler de notre recherche, nous étions réellement invisible pour eux au sens où nous n'avions à aucun moment échangé avec eux.

Pour ce qui est de notre rôle dans le dispositif du côté lyonnais, dès la première séance de formation, nous avons été présentée aux étudiants du Master FLE comme doctorante en première année. Nous avons présenté brièvement notre sujet de thèse et notre parcours universitaire. Nous avons assisté à toutes les séances de formation au tutorat, ce qui nous a permis d'échanger avec les étudiants sur un registre plus familier. Au second semestre, lors du recueil de données, notre rôle était double : de soutien technique et de chercheur. En tant qu'assistant technique, nous aidions à l'installation des webcams, aux branchements et lorsqu'il y avait des problèmes techniques (si nos connaissances des outils informatiques le permettaient). Dans notre second rôle de chercheur, nous veillions à lancer les programmes d'enregistrement et la caméra qui filmait les tuteurs. Lors du projet de 2006-2007, pour des raisons techniques[56], les formateurs et les doctorants avaient décidé d'isoler dans un bureau certains binômes de tuteurs pour être filmés. Pour notre part, nous n'avons pas eu de problème pour enregistrer le son entrant à travers les casques avec le logiciel de capture. Cependant sur la recommandation des formateurs, nous avons continué à isoler les tuteurs dans une salle pour être filmés afin d'avoir accès également à leur environnement de travail

[56] Le logiciel de capture d'écran dynamique n'enregistrait que le son entrant. Les tuteurs ont donc communiqué avec un micro et des hauts parleurs afin que le son produit par les apprenants soit capté par le micro (Drissi, 2011, p.139).

extérieur. Notre ambition initiale a été d'enregistrer l'ensemble des séances en ligne. Pour cette raison, nous avons installé des logiciels d'enregistrement non seulement sur l'ordinateur du tuteur isolé dans une salle, mais sur tous les ordinateurs de la salle informatique qui servaient aux échanges. Ce qui explique qu'avec Caroline Vincent (doctorante elle aussi), nous étions toujours présentes avec les tuteurs afin de lancer les logiciels d'enregistrement sur tous les postes, ainsi que filmer le tuteur isolé. Nous avons également filmé les séances de débriefings.

En conclusion nous précisons, que notre posture d'observation n'était pas participante, parce que nous n'avons pris part ni à la conception des tâches d'apprentissage, ni aux échanges avec les apprenants. Dans ce qui suit, nous décrivons le mode de recueil des données.

3.2 Le recueil des données

En 2006-2007, l'équipe[57] des formateurs et de chercheurs ont réfléchi à la manière de recueillir les données. Afin de recueillir un maximum d'informations sur le déroulement de la communication, ils ont décidé d'enregistrer la conversation entre tuteurs et apprenants à partir d'un logiciel de capture d'écran dynamique et d'enregistrer les tuteurs dans leur environnement de communication en les filmant (Drissi, 2011, p. 139). Pour sa thèse, Drissi, ne disposant ni d'ordinateurs assez puissants, ni d'assez de salles pour isoler les huit binômes, a choisi d'enregistrer seulement deux binômes par semaine : celui qui était chargé de préparer la tâche ainsi que le même binôme durant la totalité des séances (huit) afin d'obtenir un point de vue longitudinal sur les échanges. Pour notre part, nous disposions d'ordinateurs plus puissants et le logiciel de capture d'écran dynamique permettait d'enregistrer le son entrant à travers le micro. Ce qui explique notre volonté d'enregistrer la totalité des séances de tous les binômes afin d'avoir accès à un maximum de données enregistrés. À la différence de Drissi, qui a filmé et enregistré les captures d'écran de deux binômes à chaque séance, nous avons choisi de filmer un seul tuteur ou binôme de tuteurs (celui qui était chargé de concevoir la séquence pédagogique) et d'enregistrer les captures d'écran dynamique de tous les tuteurs durant toutes les séances. Nous verrons dans la section 3.2.3, que cela ne s'est pas révélé aussi facile que nous l'avions prévu au départ.

[57] L'équipe de recherche est composée en 2006 de deux enseignants-chercheurs : Christine Develotte et Nicolas Guichon, de deux chercheurs observateurs : Jérôme Eneau et Françoise Poyet et de deux doctorants (Vassilis Valmas et Samira Drissi) ; et avec la collaboration de Guillaume Capiod informaticien de l'ENS-LSH (Drissi, 2011, p. 138).

3.2.1 L'enregistrement des données à l'écran

Les interactions en ligne ont été enregistrées avec le logiciel de capture d'écran dynamique : *Screen Video Recorder (SVR)*[58]. Ce logiciel avait été testé et choisi en 2006-2007. Il a été retenu pour notre recueil de données aussi. Ce logiciel permet d'enregistrer l'activité de l'écran et les données audio dans un fichier vidéo. Il peut effectuer des captures d'une zone définie de l'écran ou de l'écran dans son intégralité. Pour notre étude, nous avons choisi de capturer l'intégralité de l'écran afin qu'on ait accès à l'ensemble de données de la situation de communication. Nous avons vu par exemple dans la capture d'écran représentée dans la Figure 11 (p. 114), que la tutrice utilisait l'intégralité de l'écran de l'ordinateur pour disposer ses différents outils de travail (la séquence pédagogique, la fenêtre de clavardage et la fenêtre de conversation vidéo). D'où l'importance d'avoir accès à tous ces éléments. Par précaution et pour prévenir un éventuel problème sonore, nous avons utilisé un deuxième logiciel *Pamela for Skype*[59] pour enregistrer le son. Ce logiciel permet l'enregistrement des conversations audio et vidéo. Nous ne l'avons pas retenu pour l'enregistrement des conversations vidéo, parce qu'il ne permettait d'enregistrer que la fenêtre vidéo et non pas l'ensemble de données à l'écran. En revanche, du côté des apprenants, c'est bien ce logiciel qui a été utilisé pour le recueil des données ce qui explique que les captures d'écran comportent seulement la fenêtre vidéo (cf. Figure 13, p. 115).

3.2.2 L'enregistrement de l'environnement

Lors de chaque séance, le tuteur ou le binôme de tuteurs, concepteur de la séquence pédagogique, a été isolé dans une salle et filmé. La caméra sur pied était placée en position latérale de l'ordinateur et du tuteur de façon à ce que son espace de travail, ainsi que les conduites non verbales qui n'apparaissent pas dans le champs de la webcam, rentrent dans le champ de la caméra sur pied.

[58]Pour en savoir plus, cf. l'adresse : http://www.wordaddin.com/screenvcr/

[59] Pour en savoir plus, cf. l'adresse : http://www.pamela.biz/en/

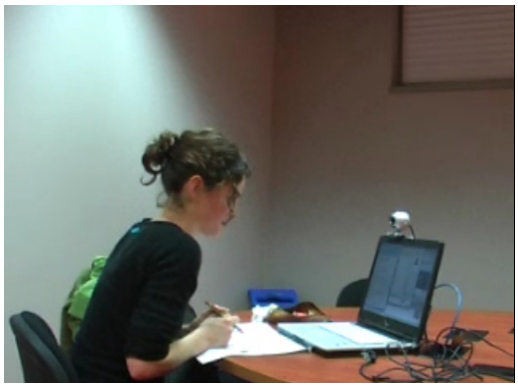


Figure 14 : Tuteur dans son environnement

3.2.3 Les données récoltées du côté lyonnais

On trouve chez Van Der Maren (1996, p. 82) une proposition de terminologie concernant les données collectées: les données *invoquées*, *suscitées* et *provoquées*. Selon cette catégorisation, nous disposons de données invoquées : il s'agit des captures d'écran dynamique, les films de l'environnement du tuteur et des débriefings ; et des données suscitées - les entretiens semi-directifs et les questionnaires. Cet ensemble de données correspond à ce que Bommier-Pincemin (1999) désigne comme *le corpus existant* ou *latent* qui est généralement « *une masse « informe, non systématique, mal définie, aux contours incertains* » (Bommier-Pincemin, 1999, p. 419). Dans ce qui suit nous présentons l'ensemble de données collectées.

3.2.4 Les captures d'écran dynamique

Bien que notre volonté initiale ait été d'enregistrer la totalité des sessions en ligne, les deux logiciels d'enregistrement (*SVR et Pamela*) n'ont pas toujours bien fonctionné. Ainsi sur 58 sessions, nous disposons de 48 captures d'écran dynamiques, dont seulement 33 sont exploitables. Les problèmes les plus fréquents des captures inexploitables relèvent de la qualité du son ou de l'image (mauvaise ou absente). Pour dix sessions, nous ne disposons pas de captures d'écran. Parmi les dix sessions, six concernent la séance 5. Il faut préciser que lors de cette séance, suite à une panne du réseau Internet à l'université Lyon 2, les tuteurs ont interagi avec les apprenants à partir de chez eux. Seulement deux sessions ont pu être enregistrées (cf. Tableau 8, ci-dessous) puisque les interactions se sont déroulées chez la doctorante Caroline Vincent qui disposait du matériel nécessaire (deux PC avec les logiciels d'enregistrement installés). Pour les quatre autres sessions, l'absence de capture s'explique par un disfonctionnement du logiciel de capture. Le tableau ci-dessous donne une vision globale des captures d'écran dynamiques exploitables et inexploitables pour chaque séance et chaque tuteur ou binôme de tuteurs. Par le symbole (+) nous désignons les captures

exploitables, le symbole (-) - les captures inexploitables et le symbole (⊘) – les sessions pour lesquelles nous ne disposons pas de capture d'écran dynamique :

Tuteurs	Séance 1	Séance 2	Séance 3	Séance 4	Séance 5	Séance 6	Séance 7
Jack	+	+	⊘	+	⊘	+	-
Rachel (Myriam dans la séance 4)[60]	+	+	+	+	+	+	-
Claire/Anaëlle	+	-	+	+	⊘	+	+
Joëlle	-	-	+	+	⊘	+	-
Claudia	+	-	+	+	⊘	+	-
Christophe /Elena	-	⊘	-	+	⊘	⊘	+
Elise	+	+	+	-	⊘	⊘	-
Myriam seule	+	+					
Arnaud seul	-	+		+			
Myriam/Arnaud[61]			+		+	-	-

Tableau 8 : Présentation des données récoltées au niveau des captures d'écran dynamique

3.2.5 Les films de l'environnement du tuteur et les films des débriefings

Outre les captures d'écran dynamique, nous disposons de sept enregistrements des tuteurs et binômes de tuteurs filmés dans leur environnement et sept films de débriefings après chaque séance en ligne. Le tableau suivant présente ces données :

Tuteurs	Séance 1	Séance 2	Séance 3	Séance 4	Séance 5	Séance 6	Séance 7
Claire/Anaëlle	Film env.	Film débr.					
Myriam/ Claudia[62]		Film env.	Film débr.				
Elise			Film env.	Film débr.			
Jack/ Arnaud				Film env.		Film débr. commun[63]	
Rachel					Film env.		
Joëlle						Film env.	Film débr.
Christophe /Elena							Films env. + débr.

[60] Lors de la séance 4, Rachel a été absente et remplacée par Myriam.

[61] A partir de la séance 3, Myriam et Arnaud ont tutoré en binôme (cf. chapitre 4, point 2.1.4)

[62] Pour les binômes Myriam / Claudia et Jack / Arnaud, un seul tuteur a été filmé : Myriam et Jack.

[63] Rappelons que lors de la séance 5, il y a eu une panne du réseau Internet à l'université Lyon 2, raison pour laquelle les tuteurs sont rentrés chez eux pour mener les interactions en ligne. Ce qui explique que le débriefing de la séance 4 a été reporté à la séance 6.

Tableau 9 : Présentation des données récoltées au niveau des films

3.2.6 Les questionnaires et entretiens semi-drectifs

Au début du semestre, les tuteurs ont répondu à un questionnaire qui visait à mieux connaître les étudiants observés. Il contient deux séries de questions, les premières descriptives (nom, âge, origine, parcours universitaire, expérience d'enseignement et de tutorat en ligne), les deuxièmes sur les connaissances des outils technologiques et de l'Internet (forum, clavardage, blog), ainsi que leur usage.

À la fin du semestre, nous avons mené des entretiens semi-directifs auprès de tuteurs. Ils visaient à déterminer les perceptions des tuteurs vis-à-vis des outils de communication, des relations construites avec les apprenants distants et de leur rôle pédagogique. Les données issues des entretiens n'ont fait l'objet d'aucune exploitation dans le cadre de l'analyse des données.

3.2.7 Les données collectées du côté de Berkeley

Nous n'avons pas participé au recueil des données du côté apprenant. Cependant nos collègues de Berkeley nous ont fourni l'ensemble de captures d'écran dynamique effectuées de leur côté, ainsi qu'un tableau résumant les résultats des questionnaires réalisés au début de la formation. En ce qui concerne les captures d'écran, réalisées avec Pamela, l'équipe américaine a rencontré des problèmes techniques et n'a pu enregistrer que 19 sessions sur 58. Sur les 19 sessions, 6 n'avaient pas de son. Pour les 13 autres sessions, des désynchronisations importantes ont eu lieu entre le son et l'image, ce qui les a rendues difficilement exploitables. Comme le logiciel Pamela capture uniquement les fenêtres vidéo et non pas l'intégralité de l'écran, nous n'avons pas pu utiliser ces captures pour compléter le corpus lyonnais avec les sessions manquantes. Cependant, lors de la transcription des interactions nous avons eu recours à certaines captures (cf. point 3.3.1.1). Comme nous, à la fin de la formation, les collègues américains ont mené des entretiens semi-directifs auprès des apprenants. Nous ne disposons pas de ces données.

3.3 La constitution du corpus d'étude

Dans la section précédente, nous avons présenté le corpus existant qui correspond à l'ensemble de données recueillies. Nous abordons maintenant la façon dont nous avons constitué notre *corpus de référence* et notre *corpus d'étude* (Bommier-Pincemin, 1999). Le

premier est constitué de l'ensemble des interactions en ligne et le second est composé de l'ensemble d'interactions sur lesquelles porte effectivement notre analyse.

Au départ nous avons voulu constituer notre corpus d'étude des groupes de tuteurs / apprenants pour qui nous avons pu enregistrer le plus de séances (à partir de quatre). Nous avons donc éliminé les séances des tuteurs : Joëlle et Christophe / Elise pour lesquels, nous disposions de moins de quatre séances et avons constitué le corpus de la totalité des sessions de Jack, Rachel, Claudia, Myriam / Arnaud, Claire / Anaëlle. Ce qui correspondait à 24 séances d'une durée de 35-40 minutes chacune. Le corpus ainsi défini, nous avons procédé à la transcription des données. Au cours de cette phase, nous nous sommes rendue compte, que notre corpus serait trop volumineux et pas assez homogène et équilibré. Par exemple, le nombre de séances était différent d'un groupe[64] à l'autre et les séances enregistrées n'étaient pas les mêmes pour tous les groupes. Ceci nous a conduit à réduire notre corpus d'étude. Ainsi nous avons choisi trois séances correspondant au début, au milieu et à la fin de la formation en ligne. Nous avons écarté la première séance afin d'éviter les effets de nouveauté. Les trois séances retenues ont été les séances : 2, 4 et 6. Pour chaque séance, nous avons choisi trois groupes de participants en fonction des données disponibles. Le tableau ci-dessous présente les groupes retenus pour les trois séances, ainsi que la durée de chaque séance:

Séance	Groupes	Durée de la séance
Séance 2	Gr.1. Jack / Alison et Linda	38 min
	Gr.2 Myriam / Eliot	40 min
	Gr.3 Rachel / Amy et Philip	24 min
Séance 4	Gr.1. Jack / Alison et Linda	46 min
	Gr.3 Myriam[65] / Amy et Philip	38 min
	Gr.4 Claire / Jane et David	47 min
Séance 6	Gr.1. Jack / Alison et Linda	37 min
	Gr.3 Rachel / Amy et Philip	39 min
	Gr.4 Claire / Jane et David	32 min

Tableau 10 : Le corpus d'étude

[64] Par groupe, nous désignons le tuteur ou le binôme de tuteurs et l'apprenant ou le binôme d'apprenants qu'il accompagne.

[65] Rappelons que lors de cette séance, Myriam a remplacé Rachel qui était absente ce jour-là.

Notons que pour les séances 4 et 6, nous disposons des interactions pour les mêmes groupes de participants (Gr. 1, 3 et 4), mais ce n'est pas le cas pour la séance 2. En effet, nous n'avons pas d'enregistrement pour le Gr. 3 pendant la séance 2. Ce qui nous a contraint de choisir un groupe différent, pour lequel nous disposions de cet enregistrement. Notre choix s'est porté sur le Gr. 2. La section suivante présente la manière selon laquelle a été réalisée la transcription de notre corpus d'étude.

3.3.1 Les procédures de transcription multimodale

Pour le traitement de nos données, nous avons eu recours à l'analyse conversationnelle, démarche qui requiert un travail de transcription précis et laborieux. Pour Traverso (1999),

> *« La transcription est une préparation indispensable du corpus, à travers laquelle on cherche à conserver à l'écrit le maximum des traits de l'oral. L'opération est en un sens paradoxale, puisque, cherchant à donner de l'oral un reflet fidèle, elle ne peut éviter de le figer, et de le transformer en un objet matériel que le chercheur peut arpenter à souhait, alors que l'échange oral est par définition fugitif. Il vaut donc mieux aborder la confection de la transcription muni de la devise « il est impossible, mais aussi inutile de tout noter » […]. Le maître mot est donc l'adaptation à l'objectif… »* (Traverso, 1999, p. 23).

Selon cette démarche, il faut transcrire les phénomènes pertinents en fonction de l'objectif de l'analyse. Nos données étant de nature multimodale, nous avons cherché à les retranscrire de façon à rendre compte de toutes les composantes constitutives d'une situation de la communication multimodale. Cependant comme le souligne Traverso, « *la communication étant multicanale, tout ne peut être traité (faute de moyen, de temps, d'outillage, etc.)* » (*Ibid*.). Dans ce qui suit, nous présentons le logiciel auquel nous avons eu recours pour faciliter la transcription des différentes composantes de la communication multimodale (verbale, non-verbale, textuelle) et nous expliciterons le choix des phénomènes pertinents pour notre analyse.

3.3.1.1 Le logiciel de transcription ELAN

Afin de retranscrire de façon multimodale nos données et de représenter la simultanéité des actions, nous avons eu recours au logiciel d'annotation *ELAN* (Eudico Linguistic Annotator)[66]. Ce logiciel permet la transcription de fichiers audio et vidéo. Avec cet outil, on peut créer des lignes d'annotation synchronisées du son et de l'image. Dans le cadre de cette étude, nous

[66] Pour plus de détails, cf. l'adresse : http://www.lat-mpi.eu/tools/elan/

avons créé des lignes pour transcrire la parole de chaque interlocuteur, des lignes pour documenter certains gestes et actions visibles à l'écran et des lignes pour annoter les messages au niveau du clavardage. *ELAN* permet également de découper en unités plus petites les lignes de rangs supérieurs (par exemple, les phrases en mots) et de visualiser un certain nombre de statistiques concernant les annotations (leur nombre par participant, la durée minimale, maximale et moyenne des annotations, etc.). *ELAN* affiche les annotations sous forme de partition, leur lecture se fait horizontalement, de gauche à droite. La figure ci-dessous présente l'interface du logiciel d'annotation *ELAN* :

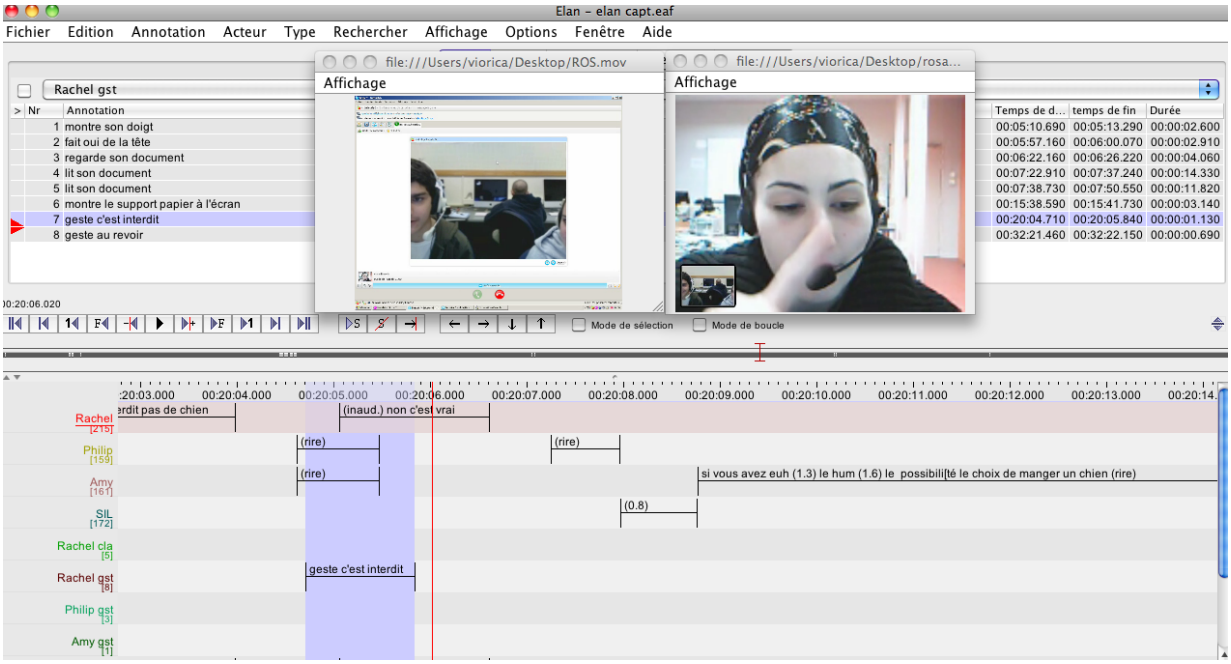


Figure 15 : Interface du logiciel d'annotation ELAN

Sur cette image, nous pouvons voir en haut au centre deux vidéos qui correspondent aux captures d'écran dynamique des interlocuteurs (à gauche, la vidéo prise du côté du tuteur et à droite, la vidéo prise du côté des apprenants). Les deux vidéos jouent de façon synchrone. Nous avons utilisé deux captures, lorsque nous disposions des enregistrements du côté lyonnais et du côté américain[67]. Cela nous a permis de mieux visualiser les actions des interactants et de transcrire avec plus de précisions. Il faut noter que sur les captures prises du côté des tuteurs, les fenêtres vidéo de ces derniers étaient très petites et ne permettaient pas toujours de déceler clairement les données non-verbales. C'est la raison pour laquelle, nous nous sommes servie des captures prises du côté des apprenants.

[67] Rappelons que du côté de Berkeley le corpus de captures est limité (cf. point 3.2.7).

En dessous des images vidéo, nous pouvons voir plusieurs lignes d'annotations. Chaque ligne correspond à un participant et à un mode de communication. Par exemple, la première ligne « Rachel » comporte les annotations des données verbales produites par Rachel ; la ligne « Rachel cla » est dédiée aux annotations des données textuelles produites par Rachel sur le clavardage ; enfin la ligne « Rachel gst » permet de visualiser les données non-verbales de Rachel.

Il faut noter que pour la transcription de la séance 2 du groupe Myriam / Eliot, outre la capture d'écran dynamique prise du côté du tuteur, nous avons eu recours au film de la tutrice dans son environnement[68] (cf. Figure 16 ci-dessous). En effet lors de cette séance, une partie de la fenêtre vidéo du tuteur était cachée par la fenêtre du clavardage et lors de la transcription, nous avons rencontré quelques difficultés à comprendre et à décrire certains gestes effectués par la tutrice parce qu'on ne les voyait qu'en partie. Ainsi le film nous a permis de mieux visualiser la gestuelle de la tutrice et la décrire avec plus de précision.

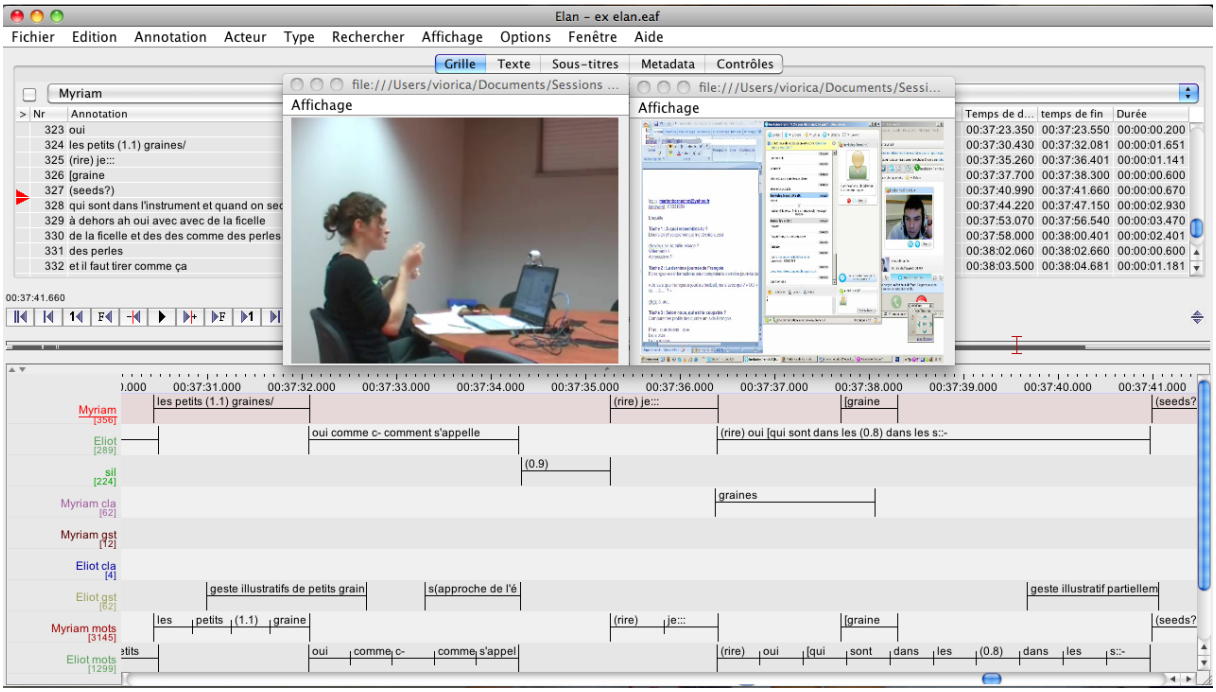


Figure 16 : Les vidéos utilisées pour la transcription de la séance 2 (Groupe Myriam / Eliot)

3.3.1.2 La transcription du verbal

Pour transcrire la chaîne verbale, le chercheur a plusieurs possibilités : il peut procéder à une transcription orthographique, qui permet une meilleure lisibilité ; il peut opter pour une

[68] Nous n'avons pas pu recourir à la capture vidéo prise du côté de l'apprenant, car l'enregistrement de cette séance du côté de Berkeley n'avait pas fonctionné.

transcription phonétique, qui permet de mieux rendre compte de la forme orale des énoncés, mais qui est plus difficile à réaliser et à lire ; enfin il peut choisir de procéder, comme le fait Traverso (1999) à une transcription en « orthographe adaptée », qui « cherche à rendre compte de certains phénomènes de prononciation » (Traverso, 1999, p. 24). Le choix du type de transcription est parfois dicté par la nature des interactions analysées. Par exemple, dans le cas des interactions exolingues, lorsqu'on analyse une séquence métalinguistique déclenchée par un problème de prononciation, il est nécessaire de procéder à une transcription phonétique de l'élément déclencheur afin de permettre au lecteur d'identifier l'origine du problème. Dans le cadre de cette étude, qui porte sur des interactions exolingues, nous avons procédé à une transcription mixte, principalement orthographique, tout en indiquant certaines ellipses consonantiques ou vocaliques, ainsi que les problèmes de prononciation des apprenants. Par exemple, nous avons noté en majuscules les lettres finales muettes prononcées par les apprenants (cf. convention de transcription, point 3.3.2.1). Dans certains cas, lorsqu'un problème de prononciation était à l'origine d'une séquence métalinguistique, nous l'avons noté en transcription phonétique, comme dans l'extrait ci-dessous :

Extrait n° 1 (S2 / Gr.3)

Tdp	Acteur	Mode	Temps		Transcription
1	Philip	aud	09:21,4	09:28,6	hum oui parce que ce n'est pas une un chapeau mais c'est comment on dit (0.7) comment dit-on un **[bino]**/
2	Rachel	aud	09:29,2	09:29,9	un bonnet

3.3.1.3 La transcription des données écrites

Pour la transcription des données provenant du clavardage, nous avons recopié les données textuelles telles qu'elles apparaissaient dans la fenêtre du clavardage, une fois envoyées par l'émetteur. Nous n'avons pas corrigé les erreurs de frappe ou d'orthographe et nous n'avons pas transcrit les messages, que les tuteurs ne postaient pas. Nous l'avons fait une seule fois car cette action était importante pour comprendre le déroulement de la séquence métalinguistique. (cf. Extrait 31, p.190).

3.3.1.4 La transcription des données non-verbales

Un des objectifs de notre étude est l'analyse du rôle de la gestuelle dans le processus de l'enseignement / apprentissage d'une L2. Par conséquent, il est apparu nécessaire de procéder à une transcription de certaines données non-verbales. Il ne s'agissait pas de transcrire

l'ensemble des informations non-verbales, car la tâche aurait été lourde et inutile par rapport à nos questions de recherche. Nous avons donc fait des choix et transcrit que les données pertinentes pour notre analyse. Ainsi en partant des catégories de gestes proposées par Cosnier (2008), nous avons identifié et transcrit :

- certains **regards** des apprenants et notamment les regards dirigés vers le clavardage (Figure 17) ou vers le tuteur (Figure 18) dans les séquences métalinguistiques. Dans le cadre des analyses, ces données sont importantes afin d'analyser les choix que l'apprenant opère pour saisir les données langagières.

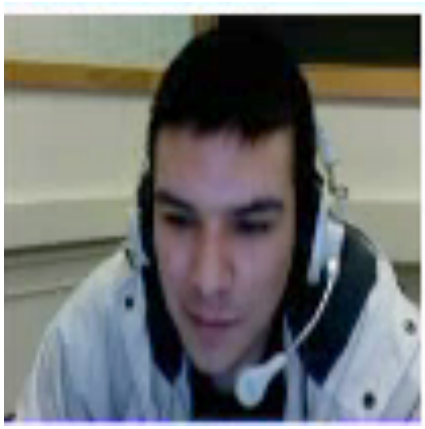


Figure 17 : Regard dirigé vers le clavardage

Figure 18 : Regard dirigé vers le tuteur

Il faut noter que le plus souvent il a été assez difficile de détecter les regards dirigés vers le clavardage et nous n'étions pas toujours sûre que l'apprenant regardait réellement le message envoyé par clavardage ou regardait sa propre image ou un autre élément à l'écran. Dans ce cas, nous prenions en compte d'autres indices. Par exemple, nous observions si le changement du regard avait lieu au moment de la réception du message et si la réaction de l'apprenant se référait au contenu du message reçu (hochement de tête, répétition du mot, etc).

- **les mimiques d'incompréhension** et de **recherche lexicale** (par exemple les froncement de sourcils ou regard pensif qui se manifeste par un soulèvement de la tête et des regards à gauche ou à droite comme dans la figure ci-dessous) :

Figure 19 : Mimique de recherche d'un lexème

- **les changements de posture** pour solliciter le partenaire, lorsque les apprenants étaient en binôme (Figure 20 ci-dessous):

Figure 20 : Changement de posture vers sa partenaire

- **les gestes de pointage** – que les interactants utilisent pour montrer un objet. Ils interviennent le plus souvent dans les séquences métalinguistiques et sont utilisés par les apprenants pour montrer l'objet dont ils cherchent le référent verbal, comme illustré dans la figure ci-dessous :

Figure 21 : Geste de pointage vers un objet

- **les gestes illustratifs** – que les participants, aussi bien les apprenants, que les tuteurs utilisent pour illustrer les formes d'un objet, certaines actions ou des objets abstraits. Dans l'image ci-dessous, par exemple, l'apprenant utilise un geste pour illustrer l'action « frapper » :

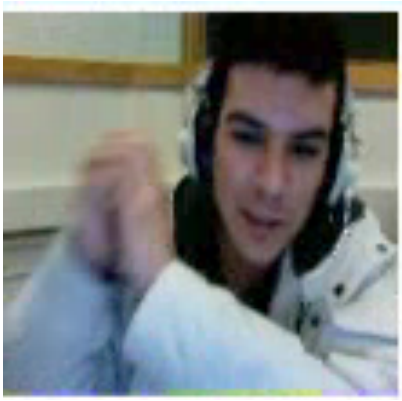


Figure 22 : Geste illustratif pour désigner une action

Afin d'illustrer visuellement les gestes, nous avons choisi d'introduire dans la transcription des captures d'écran des gestes prises au moment de leur apogée et / ou une description verbale de celui-ci. Cette description concerne le sens global et la fonction du geste et non pas sa forme. La description des gestes a été nécessaire, car la seule capture du geste n'aurait pas permis au lecteur de comprendre sa signification. Nous avons transcrit également certaines actions (par exemple, regarder ou lire un document papier ou montrer un support papier à l'écran, etc.) qui étaient pertinentes pour notre analyse.

Une fois les transcriptions dans *ELAN* finies, nous nous sommes interrogée sur la manière dont nous allions représenter les échanges tout en tenant compte de nos objectifs d'analyse. La section suivante explique notre choix.

3.3.2 La présentation des données transcrites

La question de la présentation des données est fondamentale, car il faut que la transcription soit lisible. En analyse conversationnelle, les systèmes de représentation des données les plus fréquents sont : la *présentation en lignes*, « *où chaque tour de parole s'accompagne d'un retour ligne* » et la *présentation en partition*, qui permet d'avoir une ligne pour chaque locuteur et qui facilite la représentation des interruptions et des chevauchements, mais qui rend la lecture plus difficile (Traverso, 1999, p. 23-24). Les chercheurs peuvent opter pour l'une ou pour l'autre en fonction des objectifs de leur analyse. Pour notre étude, nous avons choisi le système de transcription en lignes. Il a été inspire du système de transcription

multimodale élaboré par Drissi (2011) dans le cadre de sa thèse. S'inspirant des travaux en sémiotique sociale (Baldry et Thibault, 2006 ; Norris, 2004), Drissi construit un système de présentation des données qui rend compte de la simultanéité des actions. La figure ci-dessous illustre ce système :

TDP		TEMPS			MODALITES		
		DEBUT ACTIVITE	FIN ACTIVITE	DUREE	AUDIO	CLAVARDAGE	VIDÉO
114	JAI	14:04,5	14:06,0	00:01,5	em elle aime les gâteaux		
115	CEL	14:06,2	14:10,0	00:03,8	oui (rires) beaucoup		
116	SIL	14:10,0	14:14,2	00:04,2			
117	PAU CLA	14:14,2	14:29,8	00:15,6		👍	
118	CAI	14:15,2	14:19,4	00:04,2	elle a (1.5) les yeux bleus		
119	CEL	14:20,1	14:22,2	00:02,1	ouais (0.6) exactement		
120	JAI VID	14:29,8	14:31,5	00:01,7			
121	CAI VID	14:31,5	14:32,5	00:01,0			
122	PAU	14:32,5	14:36,5	00:04,0	[rires] (1.4) une dernière chose [		
123	CEL	14:32,5	14:34,0	00:01,5	[rires] (2.5) [une dernière chose		
124	PAU CLA	14:37,0	14:40,0	00:03,0		une dernière chose?	

Figure 23 : Le système de transcription multimodale élaboré par Drissi (2011, p. 156)

Dans ce système, chaque action réalisée par le biais d'une modalité (audio, clavardage et vidéo) est considérée comme un événement communicatif qui fait sens pour l'interlocuteur. La grille de transcription se présente sous forme de tableau constitué de trois colonnes :

- la colonne des tours de parole (tdp) représente chaque participant ainsi que la modalité de communication utilisée (par exemple, PAU CLA au tdp n°117 signifie qu'il s'agit d'un tour de parole du tuteur effectué à partir de la modalité clavardage (CLA) et visible dans la fenêtre de clavardage.
- la colonne du temps – permet de reconstituer la dynamique de l'échange (le début, la fin et la durée de chaque activité), dans le but de montrer la simultanéité de plusieurs activités. Par exemple, les actions des tdp n°117, 118 et 119 se produisent de manière simultanée.
- la colonne des modalités – comportent trois sous-colonnes qui correspondent aux contenus des tours de parole selon les trois modalités : audio (tdp n°114), clavardage (tdp n°117) et visuelle (tdp n°120).

A la manière de Drissi, nous avons opté pour une présentation des données qui permette de rendre compte lisiblement de l'alternance et de la simultanéité des actions verbales et non-verbales. Comme Drissi, notre transcription comporte une dimension temporelle et une dimension multimodale. L'alternance des tours de parole y est présentée de façon linéaire. En ce qui concerne la présentation du contenu selon les modes, à la différence de Drissi, nous avons opté pour une présentation linéaire et non pas en colonnes. En effet, les analyses de cette chercheuse portent moins sur la gestualité et plus sur la manière dont les tuteurs se sont appropriés les affordances de la webcam et avec quel objectif pédagogique (Drissi, 2011, p. 155). Pour notre part, nous nous intéressons au rôle de la gestuelle dans l'enseignement / apprentissage de la langue. Par conséquent, il nous a semblé nécessaire d'indiquer de manière plus précise à quel moment du tour de parole verbal intervenait le geste. Pour cela nous avons intégré des symboles qui encadraient les mots avec lesquels les gestes apparaissaient (cf. convention de transcription ci-dessous). Nous illustrons ci-dessous notre système de transcription à l'aide d'un extrait transcrit :

Tdp	Acteur	Mode	Temps		Transcription
1	Eliot	aud	26:24,4	26:31,5	et:: elle a::: elle apporte la guitare [et elle §a tombé le§
		gst	26:30,7	26:31,6	§*montre le geste frapper*§

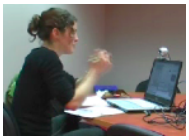
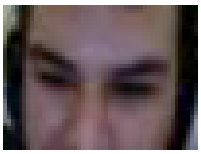
2	Myriam	aud	26:28,8	26:29,2	[ah/
3	Myriam	aud	26:31,9	26:32,4	NON
4	Eliot	aud	26:33,0	26:35,9	(rire) oui et à François dans la tête
5	sil		26:35,9	26:36,5	(0.6)
6	Myriam	aud	26:36,5	26:38,9	elle a pris la guitare et elle a fait quoi/
7	Eliot	aud	26:39,0	26:43,7	oui elle a hu:::m (1.6) §comment dit-on/§
		gst	26:43,0	26:44,3	*§montre gst frapper§*
8	Myriam	aud	26:44,4	26:45,1	*frapper*
		gst	26:44,4	26:45,1	**montre gst frapper** 
9	sil		26:45,1	26:45,7	
10	Myriam	cla	26:45,7	26:47,1	&frapper
11	Eliot	aud	26:45,9	26:46,4	&raper/
12	Myriam	aud	26:46,6	26:47,4	F::rapper
11	sil		26:47,4	26:48,5	(1.1)
	eliot	gst	26:47,3	26:48,5	*§regard dirigé vers le clav§* 
13	Eliot	aud	26:48,5	26:57,1	oui il a rap- frappé la guitare (0.5) dans la tête de François

Figure 24 : Grille de transcription multimodale

Notre transcription se présente sous forme de tableau, constitué de cinq colonnes :

- la première colonne correspond au numéro du tour de parole réalisé par un locuteur ;
- la deuxième colonne indique le nom du locuteur qui réalise le tour de parole ;
- la troisième colonne correspond au mode de réalisation du tour de parole par le participant. Ainsi un tour de parole peut être monomodal : oral (aud), textuel (cla) ou multimodal : combinaison de l'oral et du gestuel (gst). Par exemple, les tdp n° 2, 3, 4

sont réalisés dans le mode oral ; le tdp n° 10 est effectué dans le mode textuel ; enfin les tdp n° 1, 7, 8 sont multimodaux combinant des données orales et gestuelles ;

- la quatrième colonne représente la dimension temporelle et comporte deux entrées : le début et la fin de chaque action. Elle permet de montrer la simultanéité des différentes actions ;
- enfin dans la cinquième colonne apparaissent les contenus des transcriptions (énoncés oraux, énoncés textuels et captures et description des gestes).

Nous avons numéroté les tours de parole qui renvoyait à la conduite verbale, textuelle et parfois gestuelle (pour les gestes à valeur de tour). Le silence entre deux tours, attribuable à aucun des participants, a été codé comme un tour de parole à part entière (sil). Sa durée en secondes est notée dans la colonne du contenu. En ce qui concerne les gestes, ils ont été repérés par rapport au verbal. Parfois c'est un silence qui sert de repère sur la ligne du verbal (cf. tdp n° 11, Figure 24, ci-dessus). Dans ce qui suit, nous présentons notre convention de transcription.

3.3.2.1 Convention de transcription

Nous nous sommes inspirée des conventions de transcription verbale et multimodale développées par le groupe ICOR (Interaction CORpus)[69] du laboratoire ICAR à Lyon pour déterminer les signes à utiliser dans la notation des phénomènes verbaux et non-verbaux. Voici notre convention de transcription :

(2.0)	pause égale ou supérieure à 0.5 secondes
(.)	pause inférieure à 0.5 secondes
:::	allongement syllabique (le nombre de : est approximativement 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
§ §	délimitation du geste : indication du début et de la fin d'un geste d'un participant (un symbole par participant : §, *, $)
(rire)	rire
(inaud.)	segment inaudible

[69] Les conventions de transcription ICOR sont accessibles : http://icar.univ-lyon2.fr/projets/corinte/bandeau_droit/convention_icor.htm

xxx	incompréhensible (autant de x que de syllabes discernables)
(prêt ?)	tentative de transcription d'un segment dont l'interprétation est incertaine
OUI	accentuation d'un mot
sonT	prononciation de la lettre finale muette
{bwat}	transcription phonétique
((fait un copier-coller))	description d'une action ou un commentaire

À la lecture de cette convention, nous pouvons nous interroger sur l'utilité d'introduire la dimension temporelle dans une transcription où la simultanéité des actions est indiquée à l'aide des symboles. En effet, nous avons préféré introduire cette dimension afin de mieux rendre compte de la simultanéité des actions verbales et écrites. Généralement l'écriture des messages sur le clavardage se produit en chevauchement avec la parole. Il arrive que plusieurs échanges oraux aient lieu entre le début de l'écriture et le moment où le message est envoyé. Dans le cadre de nos transcriptions, nous avons indiqué le début du chevauchement oral / textuel à l'aide des symboles, mais nous n'en avons pas indiqué la fin, car cela rendait la lecture plus difficile. Ainsi nous pouvons observer le moment où la simultanéité d'une action écrite par rapport à l'oral s'achève en nous rapportant à la colonne du temps.

4 La démarche analytique

Nous exposons dans cette section les différentes étapes utilisées pour mener l'analyse de nos données. La procédure analytique s'est déroulée en trois étape :

1. le repérage et l'identification des séquences métalinguistiques ;
2. la description des séquences métalinguistiques ;
3. les réflexions sur le potentiel acquisitionnel.

Nous développons dans ce qui suit ces trois étapes.

1. L'identification et l'élaboration de la collection

La première étape d'une analyse des séquences métalinguistiques implique de les identifier dans les données et de constituer une collection. Comme l'explique Gülich (1990, p. 88), dans une conversation de type exolingue, où la communication risque d'être perturbée par toutes sortes de problèmes linguistiques, on peut s'attendre à trouver des traces des efforts fournis par les interlocuteurs pour assurer l'intercompréhension. Le point de départ des analyses

consiste donc à chercher dans le corpus les séquences où les participants se focalisent sur les problèmes de code. Deux types de problèmes nous ont plus particulièrement intéressée, il s'agit des problèmes liées à l'intercompréhension et des problèmes liés à la formulation du discours. Nous avons donc observé l'ensemble de nos données et avons repéré toutes les séquences où les interlocuteurs traitaient des problèmes de compréhension et de production.

Généralement, ces séquences correspondent à celles que Jefferson a appelées des séquences latérales (*side sequences*), c'est-à-dire que le sujet principal de la communication est interrompu, parce qu'un problème de compréhension ou de formulation émerge, que les interlocuteurs essayent de résoudre. L'extrait suivant illustre une telle séquence :

Extrait n° 2 (S2 / Gr.1, tdp n° 747-759)[70]

Tdp	Acteur	Mode	Temps		Transcription
1	Jack	aud	33:53,1	33:57,3	d'accord (0.7) et alors pour vous c'est qui le tueur/
2	sil		33:57,3	33:59,5	(2.1)
3	Jack	aud	33:59,5	34:06,9	le celui qui a assassiné François (0.8) celui qui a tué François (.) d'après vous
4	sil		34:06,9	34:08,4	(1.5)
5	Alison	aud	34:08,4	34:08,7	euh
6	sil		34:08,8	34:10,0	(1.2)
7	Jack	aud	34:10,0	34:13,6	il me faut un nom une personne ah maintenant
8	Alison	aud	34:13,9	34:17,1	((regardant sa feuille)) qu'est-ce que c'est la discrétion/
9	sil		34:17,1	34:18,4	(1.2)
10	Jack	aud	34:18,4	34:23,8	la discré- euh c'est quand quelqu'un est discret (0.6) c'est-à-dire quelqu'un qui ne fait pas de bruit
11	Alison	aud	34:24,6	34:25,2	ah oui
12	Jack	aud	34:25,2	34:33,9	quelqu'un qu'on ne voit pas beaucoup quelqu'un qui ne fait pas de bruit qui::: euh (0.8) qu'on qui est dans son coin qui ne bouge pas trop
13	Alison	aud	34:34,6	34:38,3	ah oui je pense que Alice (1.2) euh

[70] A l'instar de cet exemple, les extraits de corpus présentés dans les chapitres suivants seront précédés des informations suivantes : le numéro de la séance (S2), le numéro du groupe (Gr.1) et les numéros des tdp initial et final de l'extrait dans la transcription présentée en annexe.

Cet extrait est tiré d'une tâche qui s'inscrit dans un scénario de type enquête policière. Dans le cadre de cette tâche, les apprenantes travaillent à partir d'un support papier qui présente les traits de caractère de quatre personnes. A partir de ces caractéristiques, les apprenantes doivent échanger entre elles et trouver l'assassin. Dans cet extrait, aux tdp n°1, 3 et 7, le tuteur Jack demande aux apprenantes de donner le nom du meurtrier. Au tdp n°8, la question de l'apprenante concernant la signification du mot « discrétion » rencontré dans le support marque l'interruption de l'activité principale et l'ouverture de la séquence latérale. A partir de ce moment, les interlocuteurs s'orientent vers la résolution du problème. Au tdp n°10 et 12, le tuteur propose une explication de l'élément perturbateur sous forme de mise en situation : « la discrétion c'est quand quelqu'un… ». Au tdp n°11, l'apprenante manifeste la compréhension de l'élément par une marque d'accord et au tdp n°13, elle accomplit l'action projetée par la question initiale du tuteur, à savoir donner le nom de l'assassin, marquant ainsi le retour à l'activité principale.

Une fois le repérage des séquences fini, nous les avons classées en deux catégories selon qu'elles portaient sur la clarification d'un problème de compréhension ou d'un problème de formulation.

2. La description des séquences métalinguistiques.

Une fois la collection de séquences portant sur les problèmes linguistiques élaborée, nous avons procédé à leur description. Cette phase s'inspire des étapes de l'analyse conversationnelle, telles que décrites par Gülich (1990) :

> *« 1. découvrir des régularités dans le corpus, c'est-à-dire des structures verbales qui reviennent régulièrement dans certains contextes; […]*
>
> *2. reconstruire le problème que les participants cherchent à résoudre à l'aide de ces structures ;*
>
> *3. décrire la « méthode » qui leur permet de résoudre le problème en question. »* (Guülich, 1990, p. 84)

Avant de procéder à ces trois étapes, nous avons d'abord observé les contextes situationnels dans lesquels apparaissaient ces séquences et la source de l'élément perturbateur (*trouble source* dans les travaux de Schegloff). Par exemple, la séquence présentée dans l'extrait ci-dessus intervient au moment de la réalisation de la tâche et l'élément perturbateur provient du support papier.

Nous avons ensuite passé à une description des actions réalisées par les participants au cours d'une séquence métalinguistique, comme illustré dans l'extrait ci-dessous (nous avons délibérément enlevé la colonne temps, qui n'avait pas d'intérêt dans cet exemple) :

Extrait n° 3 (S6 / Gr.1, tdp n°90 – 95)

TDP	Acteur	Mode	Transcription	Description des actions
1	Alison	aud	(rire) euh je je prenais euh	L'apprenant produit un énoncé comportant une erreur
2	Jack	aud	non c'est pas comme ça	Le tuteur évalue négativement la production sans en préciser le problème
3	sil		(1.4)	
4	Alison	aud	je prendrais	L'apprenant s'auto-corrige
5	sil		(6.5)	
6	Jack	aud	oui super	Le tuteur évalue positivement la réponse

Ces descriptions nous ont permis de mettre en évidence les occurrences de la collection et de les classer en différentes catégories (cf. partie II, chapitre 1, point 4). Par exemple, l'Extrait 3 ci-dessus fait partie de la catégorie des séquences de rétroactions correctives, tandis que la séquence dans l'Extrait 2 est une séquence d'intercompréhension.

Pour chacune de ces catégories, qui correspondent aux chapitres 2, 3, 4 et 5, nous avons relevé qualitativement et quantitativement les éléments suivants :

- La configuration interactionnelle : l'analyse porte sur l'organisation séquentielle ; le placement séquentiel du mouvement initiatif et l'initiateur de la séquence ; la manière dont la réparation est gérée et prise en charge (par le tuteur, par l'apprenant partenaire ou de façon collaborative) ; la manière dont sont réalisés la clôture et le retour à l'activité principale.
- La nature discursive des constituants d'une séquence : l'analyse porte sur la nature du déclencheur de la séquence ; la nature des procédés mobilisés par les apprenants ou les tuteurs pour signaler un problème ; les méthodes utilisées pour réparer les obstacles ; les types de marqueurs pour indiquer la réception d'une réparation.
- Les modes de communication utilisés pour accomplir les différentes actions. Nous nous intéressons plus particulièrement à la manière dont les participants choisissent tel

ou tel mode ou plusieurs à la fois pour réaliser les actions, à quel moment ils opèrent des choix et dans quel but.

3. Réflexion sur le potentiel acquisitionnel

Gülich (1990, p. 102) fait remarquer qu'une description des données conversationnelles avec une mentalité ethnométhodologique ne paraît pas incompatible avec d'autres types de description ou analyse linguistique. Elle peut servir par exemple de base pour des réflexions sur l'acquisition des données langagières en situation conversationnelle. C'est justement cet objectif qui est poursuivi dans la dernière phase de notre analyse. Ainsi nous nous proposons de mener quelques réflexions sur le potentiel acquisitionnel des interactions vidéographiques en ligne en contexte didactique.

5 Synthèse du chapitre

Dans ce chapitre, nous avons décrit la démarche méthodologique adoptée dans notre étude. Après avoir expliqué la manière dont nous avons procédé pour recueillir les données et constituer notre corpus d'étude, nous avons présenté le système de transcription multimodale et de représentation des données et nous avons exposé les étapes de notre procédure analytique. Nous résumons brièvement les principaux points de ce chapitre :

- Cette recherche s'inscrit dans une approche qualitative à visée descriptive (cf. point 1). Les principes méthodologiques pour mener notre étude sont empruntés à l'analyse conversationnelle (cf. point 2).
- L'étude s'appuie sur le dispositif le F1L de 2007-2008 (cf. chapitre 4, point 2). Le corpus d'étude est constitué des interactions vidéographiques en ligne réalisées par trois groupes de tuteurs et apprenants durant les séances 2, 4 et 6. Les données sont des captures d'écran dynamiques transcrites et représentées de façon multimodale (point 3).
- La démarche analytique comprend trois étapes : l'identification des séquences métalinguistiques, la description de ces séquences et l'analyse de leur potentiel acquisitionnel. Les analyses sont principalement qualitatives, mais s'accompagnent parfois de présentations quantitatives (point 4).

2ème PARTIE : Analyse des séquences métalinguistiques

Chapitre 1. Identification des séquences métalinguistiques

Dans le cadre de ce chapitre, nous nous intéressons aux séquences métalinguistiques déclenchées dans les interactions vidéographiques synchrones en ligne. Rappelons que par séquence métalinguistique nous entendons une séquence où les interlocuteurs traitent les problèmes de code liés à l'intercompréhension et à la production langagière qui apparaissent au cours de l'interaction.

Ce chapitre apportera, dans un premier temps, quelques éclairages de type quantitatif. D'abord nous évaluerons la participation globale des acteurs aux interactions selon les trois modes de communication (oral, textuel, gestuel) et identifierons les profils participatifs des interlocuteurs. Ensuite nous calculerons le taux de séquences métalinguistiques dans notre corpus, ce qui nous permettra de répondre à la question si les interactions vidéographiques synchrones en ligne sont susceptibles de déclencher des séquences propices à l'acquisition. Puis, nous déterminerons le taux d'utilisation des différents modes de communication dans les séquences métalinguistiques selon les différents acteurs. Enfin nous présenterons les types de séquences métalinguistiques identifiées dans notre corpus.

1 L'étude de la participation aux interactions

Le taux de participation des interactants est une première indication concernant les profils communicatifs des tuteurs et des apprenants. Nous l'évaluerons, dans ce qui suit, selon les trois modes de communication : oral, textuel et gestuel.

Dans le tableau suivant, nous présentons les données à l'état brut telles que nous les avons relevées dans le logiciel *Elan*[71] à la fin de la phase de transcription. Chaque ligne du tableau correspond aux données relevées pour un participant dans les trois séances. Le tableau présente :

- le nombre de tours de parole produits à l'oral ;
- le nombre total de mots produits à l'oral ;

[71] Le logiciel Elan dispose d'un outil de statistique des annotations qui permet de voir le nombre d'annotations, leur durée totale, moyenne, etc.

- le nombre de tours de parole textuels produits sur le clavardage ;
- le nombre total de mots textuels ;
- le nombre de gestes réalisés au cours de l'interaction[72]

Groupe	Participants	S2					S4					S6				
		TDP oraux	Nombre de mots oraux	TDP textuels	Nombre de mots textuels	Nombre de gestes	TDP oraux	Nombre de mots oraux	TDP textuels	Nombre de mots textuels	Nombre de gestes	TDP oraux	Nombre de mots oraux	TDP textuels	Nombre de mots textuels	Nombre de gestes
Gr.1	Tut Jack	216	1729	15	21	8	213	1839	13	18	6	182	1765	15	33	7
	Ap Alison	250	1297	0	0	12	198	3115	3	3	7	139	1034	0	0	2
	Ap Linda	230	1370	0	0	10						88	776	0	0	0
Gr.2	Tut Myriam	356	3145	63	116	62										
	Ap Eliot	289	1299	2	9	50										
Gr.3	Tut Rachel ou Myriam	175	1689	15	41	8	332	2369	2	2	0	248	2347	6	19	5
	Ap Philip	109	387	0	0	7	238	932	0	0	2	169	701	0	0	3
	Ap Amy	103	359	0	0	9	274	1202	0	0	7	172	844	0	0	1
Gr.4	Tut Claire						307	3328	21	72	1	259	2529	8	14	1
	Ap David						180	808	1	1	0	171	706	0	0	4
	Ap Jane						208	988	5	18	0	139	524	0	0	0

Tableau 11 : La participation des acteurs aux interactions

Tut - Tuteur
Ap - Apprenant
⊘

Les données présentées dans ce tableau nous serviront pour réaliser diverses analyses quantitatives afin de déterminer les informations suivantes :

- la participation orale des interlocuteurs et la mesure de la longueur des interventions à l'oral pour chaque participant ;
- la participation par le biais du clavardage et la mesure de la longueur des interventions écrites pour chaque participant ;

[72] La plupart des gestes sont associés à la parole, nous ne les avons donc pas considérés comme des tours de parole.

- le nombre de gestes utilisés par les participants.

1.1 La participation orale

Le Tableau 11 permet de voir que les participants privilégient le mode oral pour interagir, les tours de parole oraux étant largement plus nombreux que les interventions écrites par clavardage. Une première analyse vise à déterminer les taux de participation des interactants et à comparer la participation des tuteurs et des apprenants. Nous avons calculé le taux de participation, à partir des nombres de mots produits et non pas à partir des tours de parole. Un calcul à partir des tours de parole ne permettrait pas de refléter de manière objective la participation, car il ne prendrait pas en compte la longueur des interventions. Par exemple, dans la séance 2, l'apprenante Alison du Gr.1 produit plus de tours de parole (250 tdp) que son tuteur Jack (216 tdp), mais moins de mots (1297 mots pour l'apprenante et 1729 pour le tuteur) et à l'inverse dans la séance 4, la même apprenante produit moins de tours de parole (198 tdp) que son tuteur (213 tdp), mais presque deux fois plus de mots (3115 mots pour l'apprenante et 1839 mots pour le tuteur).

Pour effectuer ce calcul nous avons donc rapporté le nombre total de mots produits à l'oral par chaque tuteur et apprenant (Tableau 11) dans les trois séances au nombre total de mots produits par chaque groupe durant la séance. La représentation graphique de la répartition de parole selon les acteurs et par séance est illustrée dans la Figure 25 ci-dessous :

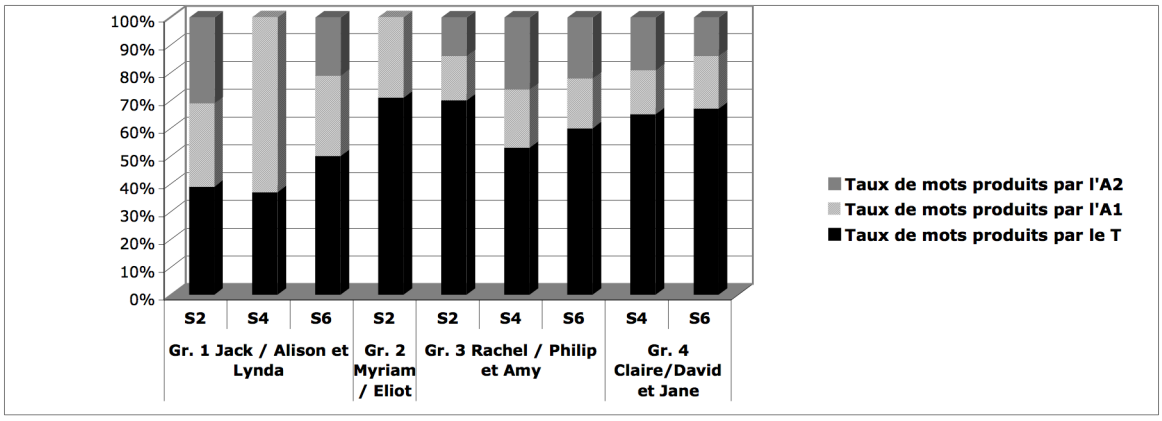


Figure 25 : Taux de participation[73] des interactants dans la séance 2, 4 et 6

Note : T – tuteur ; A1 –apprenant 1 (Alison, Eliot, Philip et David) ; A2 – apprenant 2 (Linda, Amy et Jane)

[73] Nombre de mots produits par chaque interactant au cours de la session rapporté au nombre total de mots produits durant celle-ci.

Le graphique ci-dessus montre une importante monopolisation du temps de parole par les tuteurs des groupes 2, 3 et 4. Seul le tuteur Jack (Gr.1) semble répartir plus équitablement le temps de parole en laissant les apprenants prendre davantage la parole. Cela montre que la plupart des tuteurs ont adopté un schéma d'enseignement assez traditionnel ne donnant pas lieu à une forte prise de parole de la part des apprenants. Toutefois rappelons que ces tuteurs sont en formation en Master de Didactique FLE pour devenir enseignants de FLE et n'ont pas d'expérience de tutorat en ligne.

En ce qui concerne la participation des apprenants, les chiffres révèlent des écarts entre le taux de participation des apprenants lorsqu'ils sont seuls avec un tuteur ou en binôme. Ainsi dans le Gr. 1, pendant la séance 4, l'apprenante Linda est absente. Cette absence permet à l'apprenante Alison de prendre davantage la parole (63%) dépassant même la participation du tuteur (37%). Cependant on note qu'avec la même configuration de travail (un tuteur / un apprenant) des variations importantes apparaissent d'un groupe à l'autre (seulement 29% pour Eliot, dans le Gr.2 pendant la séance 2). Cela met en évidence des différences interindividuelles importantes, lesquelles peuvent s'expliquer d'une part par le niveau linguistique de l'apprenant et d'autre part par la conduite tutorale. En ce qui concerne le niveau linguistique, nous observons que l'apprenante Alison qui possède un niveau linguistique plus élevé par rapport à ses collègues prend davantage la parole. Quant à la conduite tutorale, en nous référant à Dejean-Thircuir, Gichon et Nicolaev (2011), nous pensons que certains comportements des tuteurs sont plus propices à la prise de parole des apprenants et notamment celui d'adopter une position d'écoute pour faire parler les apprenants.

Au niveau des binômes d'apprenants, nous ne constatons pas d'écart important du taux de participation entre les apprenants au sein du même groupe, la répartition du temps de parole étant régulée par le tuteur de sorte que les deux apprenants puissent prendre la parole de façon plus ou moins équitable.

Un autre indicateur reflétant la prise de responsabilité et d'autonomie de l'apprenant constitue la longueur de ses interventions (Pekarek, 1999, p. 67). Celle-ci a été calculée en rapportant le nombre total de mots produits par les apprenants au nombre total de tours de parole réalisé par chacun. La Figure 26 ci-dessous présente les résultats :

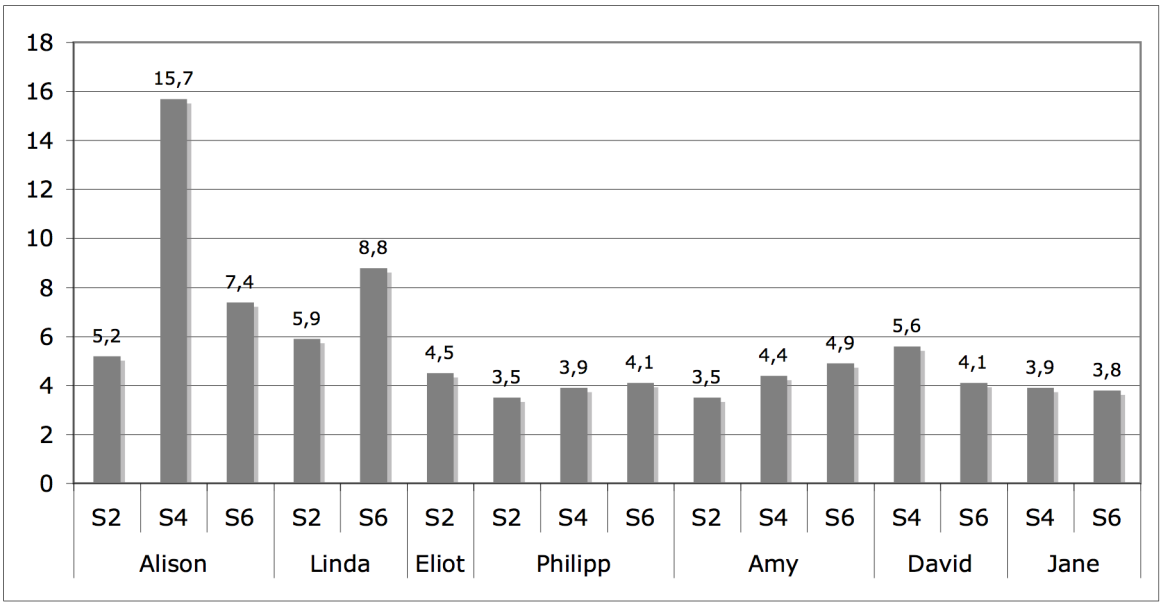


Figure 26 : Longueur moyenne des tours de parole oraux des apprenants

Le calcul de la longueur des interventions révèle des écarts entre les deux premières apprenantes (Alison et Linda du Gr.1) et les autres apprenants. Cela est lié comme on a pu le constater au niveau linguistique plus élevé de ces deux apprenantes et à la posture de leur tuteur qui adopte une position d'écoute et laisse les apprenantes s'exprimer davantage et de construire des interventions plus expansives. Il est intéressant de voir que lors de la séance 4, où l'apprenante Alison interagit seule avec le tuteur, ses interventions sont nettement plus expansives (15,7 mots en moyenne par intervention). En revanche celles d'Eliot, qui travaille selon la même configuration dans la séance 2, sont beaucoup moins expansives (4,5 mots par intervention). Rappelons que dans ce groupe, la tutrice Myriam occupe le temps de parole à 71%. Nous verrons dans les analyses ultérieures que sa posture interactionnelle avait été dictée par les types d'activités mis en place dans la séance 2 (cf. partie II, chapitre 2, point 1.1, p. 172). Les autres apprenants, qui travaillent selon la configuration un tuteur / deux apprenants, ne présentent pas de variations importantes au niveau des moyennes des longueurs des tours de parole.

1.2 La participation par clavardage

Le clavardage a été dans l'ensemble peu utilisé par les participants. La Figure 27 et la Figure 28 ci-dessous présentent les nombres d'interventions produites par les tuteurs et les apprenants dans les trois séances et le nombre de mots écrits par chacun d'entre eux:

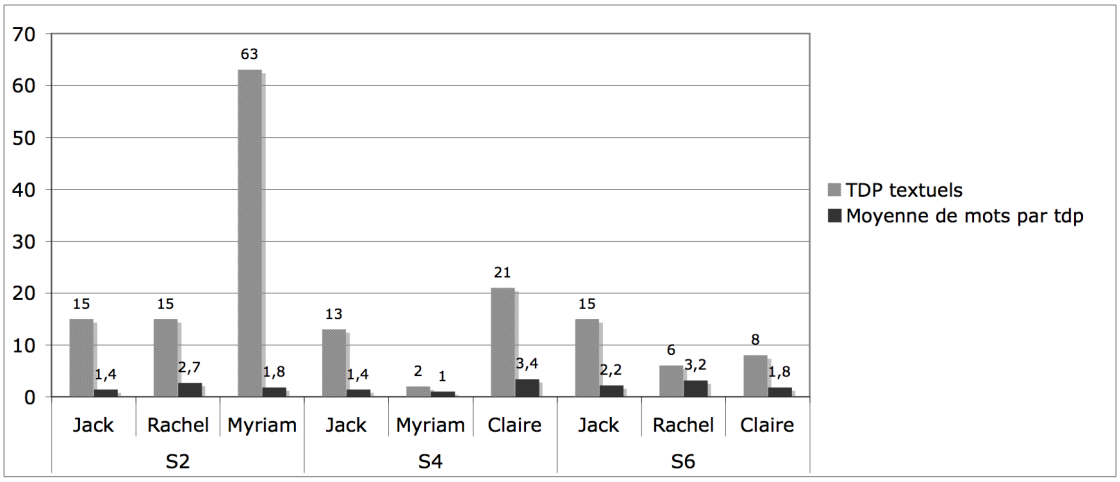


Figure 27 : Nombre d'interventions produites par les tuteurs sur le clavardage et moyenne de mots par intervention

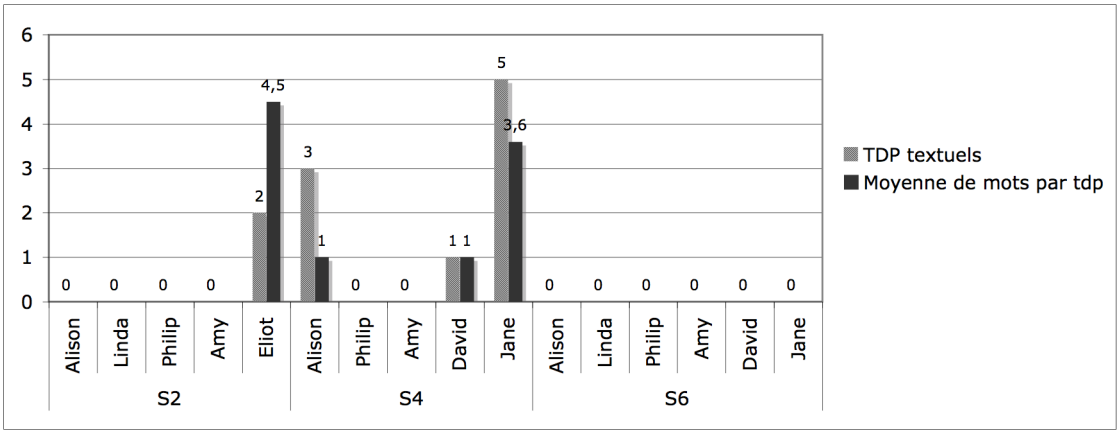


Figure 28 : Nombre d'interventions produites par les apprenants sur le clavardage et moyenne de mots par intervention

La Figure 27 et la Figure 28 ci-dessus montrent que les tuteurs recourent au clavardage plus souvent que les apprenants. Ils l'utilisent de façon inégale. Ainsi le tuteur Jack fait usage du clavardage de façon constante au fil des séances (de 12 à 15 interventions écrites par séance). Les tutrices Rachel et Claire l'utilisent davantage dans la séance 2 (Rachel – 15 interventions) et séance 4 (Claire – 21 interventions), mais diminuent son utilisation à la dernière séance (Rachel – 6 et Claire - 8). Enfin Myriam présente le nombre le plus élevé d'interventions par clavardage (63 interventions dans la séance 2) et le plus faible (2 interventions dans la séance 4). Il faut noter, que pour la séance 4, Myriam et ses apprenants n'ont pas eu accès au clavardage suite à un problème technique, ce qui explique la faible utilisation du clavardage. Les interventions écrites des tuteurs sont généralement courtes - en moyenne de 1 à 3,4 mots.

Du côté des apprenants, le clavardage a été utilisé très peu et seulement par quatre apprenants. Leur nombre va de 1 à 5 interventions et leurs longueurs varient de 1 à 4,5 mots par intervention. Il faut noter qu'avant la formation en ligne, les tuteurs ont été formés à utiliser les différents modes de communication et encouragés à le faire ce qui n'a pas été le cas des apprenants américains qui n'ont pas reçu de conseils concernant la gestion des différents modes. Ceci pourrait expliquer l'absence du mode textuel dans les interventions des apprenants. L'utilisation du clavardage et les situations où les participants recourent à ce mode de communication seront abordées dans la partie sur les séquences métalinguistiques (Partie 2).

1.3 L'utilisation du non-verbal

La communication en ligne par le biais d'un dispositif vidéographique offre non seulement des ressources verbales, mais aussi des ressources non-verbales, de type mimo-posturo-gestuel. Dans ce qui suit, nous nous intéressons à l'utilisation de la gestualité par les participants à l'interaction[74]. La Figure 29 ci-dessous quantifie le nombre de gestes[75] utilisés par les tuteurs :

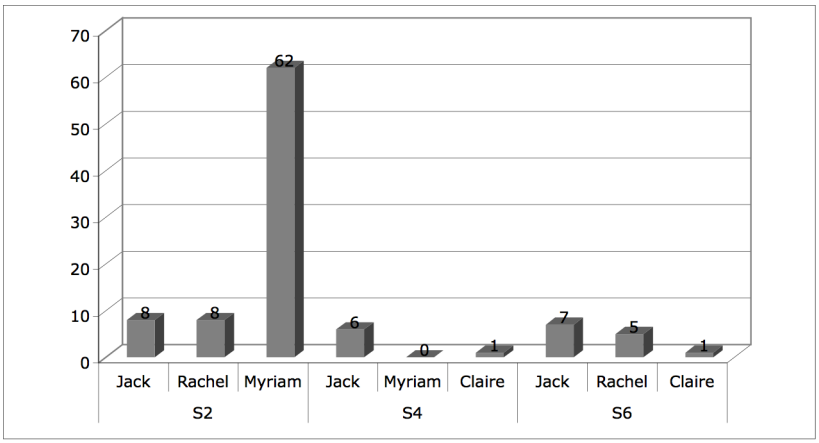


Figure 29 : Nombre de gestes utilisés par les tuteurs

Le graphique ci-dessus montre que globalement les tuteurs utilisent très peu de gestes visibles à l'écran. Les contraintes matérielles (la fixité de la webcam et des ordinateurs, le recours au casque, un petit espace de travail) restreignent les possibilités gestuelles. Les tuteurs sont cadrés, le plus souvent, au niveau du visage en gros plan. Il est intéressant de remarquer que

[74] Pour les catégories de gestes transcrits, cf. partie I, chapitre 5, point 3.3.1.4

[75] Par souci de simplicité, nous emploierons le terme de geste pour toutes les catégories mimo-posturo-gestuelles repérées dans nos données

la tutrice Myriam investit davantage le mode gestuel dans la séance 2 (62 gestes) et pas du tout dans la séance 4. Nous avons regardé les captures d'écran dynamique des deux séances, afin d'observer la posture de la tutrice devant l'écran. Dans la séance 2, la tutrice Myriam, étant la conceptrice des tâches, est isolée dans une salle pour être filmée. Elle a donc accès à un espace de travail plus large, lui permettant une plus grande marge de manœuvre au niveau des postures et de l'usage des gestes (Figure 30 et Figure 31) :

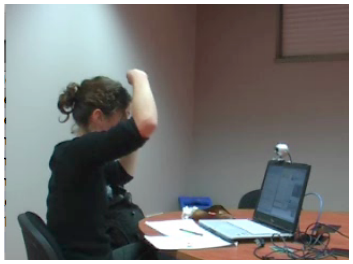


Figure 30 : Espace de travail de la tutrice filmé de l'extérieur durant la séance 2

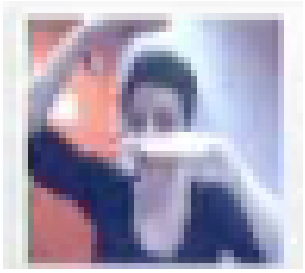


Figure 31 : Posture de la tutrice devant l'écran dans la séance 2 (capture d'écran)

Dans la séance 4, la tutrice est assise devant l'ordinateur dans un espace plus restreint (Figure 32) étant plus rapprochée de l'écran, ce qui restreint le cadrage au niveau du visage (Figure 33), voire au niveau du front lorsqu'elle consulte les supports du cours (Figure 34).

Figure 32 : Espace de travail de la tutrice dans la séance 4

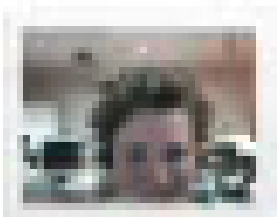


Figure 33 : Cadrage au niveau du visage

Figure 34 : Cadrage au niveau du front

Cet exemple pointe la nécessité d'inclure un contexte spatial plus large que la seule capture d'écran dynamique pour l'étude des potentialités gestuelles, cela étant possible par la réalisation des vidéos externes (cf. Figure 30 ci-dessus).

Les apprenants, comme les tuteurs, utilisent peu la gestualité. La figure suivante récapitule la gestualité observée auprès des apprenants :

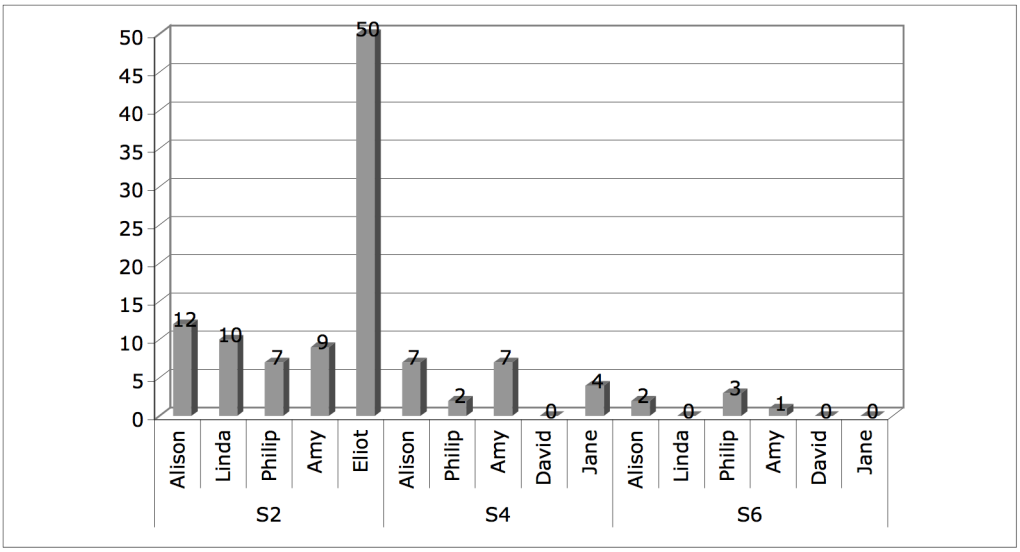


Figure 35 : Nombre de gestes utilisés par les apprenants

La Figure 35 montre que l'apprenant Eliot a recours au cours de la séance 2 à 50 gestes. Rappelons que cet apprenant a travaillé dans la séance 2 avec la tutrice Myriam, qui utilise également beaucoup de gestes dans la même séance. Les analyses ultérieures (cf. chapitre 2, point 3.3 – La combinaison des différents modes pour résoudre un problème lexical) montreront qu'au sein de ce groupe, les interlocuteurs extériorisent « en miroir » des mimiques et des gestes semblables (*phénomène d'échoïsation*, Cosnier, 1992).

Dans la partie 2 du travail, nous aborderons également la question de l'utilisation de la gestualité dans le cadre des séquences métalinguistiques et plus précisément nous analyserons

de quelle façon la gestualité est utilisée par les apprenants et les tuteurs d'une part pour signaler un problème linguistique et d'autre part pour le réparer.

En conclusion, les premiers résultats quantitatifs révèlent des écarts entre les participants : d'une part entre les tuteurs et les apprenants et d'autre part au sein de chaque catégorie. Ainsi trois tuteurs sur quatre occupent largement le terrain conversationnel. Un seul tuteur reste en retrait en limitant ses interventions et en laissant les apprenants s'exprimer davantage. Du côté des apprenants, deux apprenantes (Alison et Linda) présentent des taux plus élevés de participation. Les mêmes apprenantes produisent les énoncés les plus expansifs. Nous avons mis en évidence deux critères qui ont en partie facilité la prise de parole de ces deux apprenantes : d'une part leur niveau linguistique plus élevé par rapport au reste du groupe ; d'autre part une posture d'écoute du tuteur privilégiant la prise de parole des apprenantes.

En ce qui concerne l'utilisation des différents modes de communication, les différents calculs montrent que le mode oral est le principal moyen de communication (cf. Tableau 11), le mode textuel et le mode gestuel ayant été peu utilisés. Le mode textuel est utilisé davantage par les tuteurs. Le mode gestuel reste limité aussi bien du côté des tuteurs que du côté des apprenants. Un seul groupe se distingue par le recours plus fréquent au mode gestuel, il s'agit du Gr.2 dans la séance 2.

2 Les séquences métalinguistiques : quelques éclairages quantitatifs

Nous utilisons la notion de séquence métalinguistique pour regrouper les séquences d'intercompréhension, les séquences de recherche lexicales, les séquences de vérification et les rétroactions correctives (cf. dans ce chapitre, point 4 – Typologie des séquences métalinguistiques). Rappelons que ces séquences servent à résoudre des problèmes d'intercompréhension et de formulation. Du point de vue ethnométhodologique, ces problèmes de communication se présentent sous forme de *séquences latérales* (Jefferson, 1972), entraînant une rupture provisoire de la séquentialité normale des tours de parole. La réparation de ces problèmes vise à rétablir la réciprocité des interlocuteurs qui constitue une condition nécessaire pour que le but communicatif soit réalisé (Griggs, 2007, p. 33).

Cette section a pour but d'apporter des informations générales concernant les séquences métalinguistiques observées dans notre corpus. Tout d'abord nous présenterons le nombre de séquences réalisées par chaque groupe dans les trois séances. Ensuite nous mesurerons leur

fréquence d'apparition dans les séances. Et enfin nous analyserons l'utilisation des différents modes de communication dans ces séquences.

2.1 Nombre et fréquence d'apparition des séquences métalinguistiques dans l'interaction

A partir des données transcrites, nous avons identifié toutes les séquences où les interlocuteurs traitent les problèmes d'intercompréhension ou de production langagière. Rappelons que ces séquences comportent généralement trois phases : une ouverture qui marque l'interruption de l'activité principale, un noyau qui vise à résoudre le problème linguistique et une clôture qui met fin à la séquence latérale et la reprise du cours principal de l'activité. Pour déterminer la fréquence des séquences métalinguistiques dans notre corpus, nous avons rapporté le nombre de tours de parole engagés dans ce type de séquence au nombre total de tours de parole échangés pendant la séance. Le tableau suivant présente les résultats en pourcentage :

Groupe	Séance 2	Séance 4	Séance 6
Gr. 1 Jack / Alison et Lynda[76]	23%	20%	14%
Gr. 2 Myriam / Eliot	26%	⊘	⊘
Gr. 3 Rachel ou Myriam[77] / Philip et Amy	15%	1%	14%
Gr. 4 Claire/ David et Jane	⊘	20%	8%
TOTAL	**22%**	**14%**	**12%**

Tableau 12 : Nombre et taux de séquences métalinguistiques dans les trois séance

Ces pourcentages ont pour but de mettre en évidence que les interactions synchrones dans le dispositif étudié sont susceptibles de déclencher des séquences métalinguistiques, similaires à celles produites en face-à-face. Leur nombre dans notre étude est moins important que ce qui a été signalé dans d'autres études sur les séquences métalinguistiques en environnement électronique par clavardage (Pellettieri, 1999 ; Smith, 2003). Ceci confirmerait en revanche le constat de Yamada et Akahori (2007, p. 54) qui souligne qu'en visioconférence, les

[76] Rappelons que lors de la séance 4, l'apprenante Lynda a été absente.

[77] Rappelons que pendant la séance 4, la tutrice Rachel a été remplacée par la tutrice Myriam.

apprenants ont tendance à converser de façon plus « naturelle » et moins dans une optique d'apprentissage.

Des variations de taux sont à noter au niveau des groupes et d'une séance à l'autre. Ainsi le taux de séquences métalinguistiques est plus élevé dans la séance 2, mais diminue dans la 4ème et la 6ème. Au niveau des groupes, les taux varient de 1% dans le Gr. 3 dans la séance 4 à 26% dans le Gr.2 dans la séance 2. Il faut souligner que les deux séances ont été menées par la même tutrice (Myriam). Durant la séance 4, cette tutrice a remplacé la tutrice du groupe 3. Ni elle, ni les apprenants n'avaient donc pas l'habitude de travailler ensemble. Ce qui a pu avoir une influence sur l'instauration d'un contrat didactique et la réalisation des séquences métalinguistiques.

Le tableau ci-dessous présente le nombre de séquences métalinguistiques réalisées par chaque groupe dans les trois séances et la moyenne de tours de parole par séquence (entre parenthèses) :

Groupe	**Nombre de SM (moyenne de tdp par SM)**		
	Séance 2	**Séance 4**	**Séance 6**
Gr. 1 Jack / Alison et Lynda	15 (13)	11 (10)	12 (7)
Gr. 2 Myriam / Eliot	12 (22)	⊘	⊘
Gr. 3 Rachel / Philip et Amy	8 (11)	6 (11)	13 (9)
Gr. 4 Claire/ David et Jane	⊘	17 (10)	11 (6)
Total	35 (15)	34 (10)	36 (7)

Tableau 13 : Nombre de séquences métalinguistiques (SM) par groupe et par séance et moyenne des tours de parole par séquence

Le Tableau 13 permet de voir que si le taux de séquences métalinguistiques au fil de séances diminue (Tableau 12 ci-dessus), leur nombre d'une séance à l'autre reste stable - en moyenne 35 séquences par séance. Ceci indique que si le nombre de séquences ne change pas d'une séance à l'autre c'est leur longueur qui varie. Ainsi au fur et à mesure que les séances avancent, les séquences métalinguistiques sont plus brèves : 15 tdp par séquence dans la séance 2 ; 10 tdp par séquence dans la séance 4 ; 7 tdp par séquence dans la séance 6. Ces résultats montrent qu'au fil des séances, les apprenants et les tuteurs mettent plus l'accent sur

l'accomplissement de la tâche communicative, en limitant ainsi le travail sur le traitement des formes linguistiques.

Les configurations de travail : un tuteur / deux apprenants ou un tuteur / un apprenant, pourraient avoir une influence sur la longueur de séquences métalinguistiques. En effet, le tableau montre que dans le Gr. 2, constitué d'un tuteur et d'un apprenant dans la séance 2, les séquences métalinguistiques sont les plus longues (en moyenne 22 tdp par séquence). Ce groupe semble accorder une attention plus importante au travail sur le traitement des formes linguistiques. Cependant cela ne permet pas d'avancer que cette configuration serait plus propice à l'apprentissage. D'autant plus que le Gr. 1, dont la configuration est d'un tuteur – deux apprenants dans la séance 2 et d'un tuteur – un apprenant dans la séance 4, ne présente pas une variation importante au niveau de la longueur des séquences métalinguistiques entre les deux séances.

2.2 Répartition des différents modes de communication dans les séquences métalinguistiques

Dans la section 1 de ce chapitre, nous avons analysé la participation globale des acteurs aux interactions. Nous avons vu que globalement les tuteurs occupent la plus grande place dans les interactions. Nous avons également mesuré la participation des interlocuteurs par clavardage et l'utilisation de la gestualité et nous avons constaté que le mode écrit aussi bien que le mode gestuel ont été peu utilisés par les participants.

Dans ce qui suit, nous nous intéressons à la répartition des différents modes de communication dans les séquences métalinguistiques. Pour chaque séance, nous avons quantifié les nombres de tours de parole oraux, textuels et multimodaux[78] produits par chaque participant dans les séquences métalinguistiques. Nous avons ramené ces données chiffrées à des taux pour mieux comprendre la répartition des différents modes pour chaque participant. Les trois figures suivantes (Figure 36, Figure 37, Figure 38) reflètent la répartition de l'utilisation des différents modes de communication dans les trois séances :

[78] Par tour de parole multimodal, nous entendons les tours de parole qui combinent le mode oral et le mode gestuel.

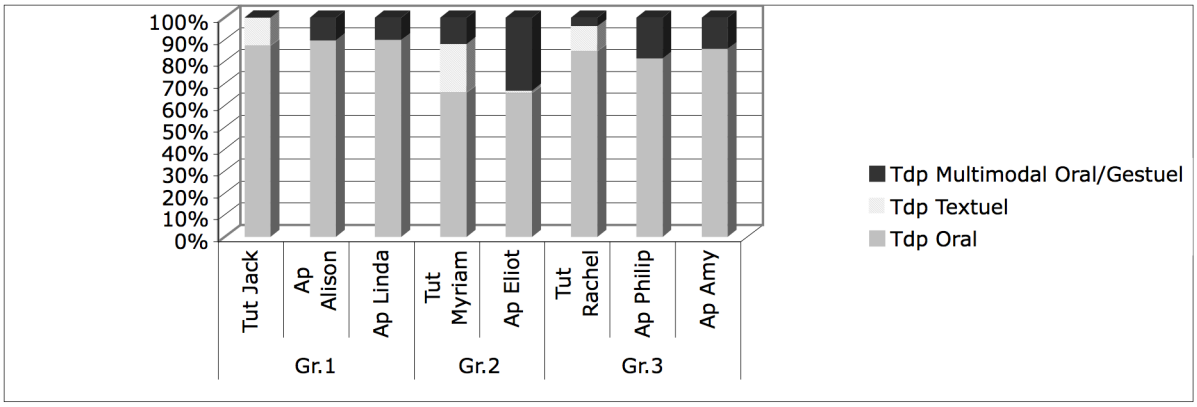


Figure 36 : Répartition des tours de parole selon les modes de communication (Séance 2)

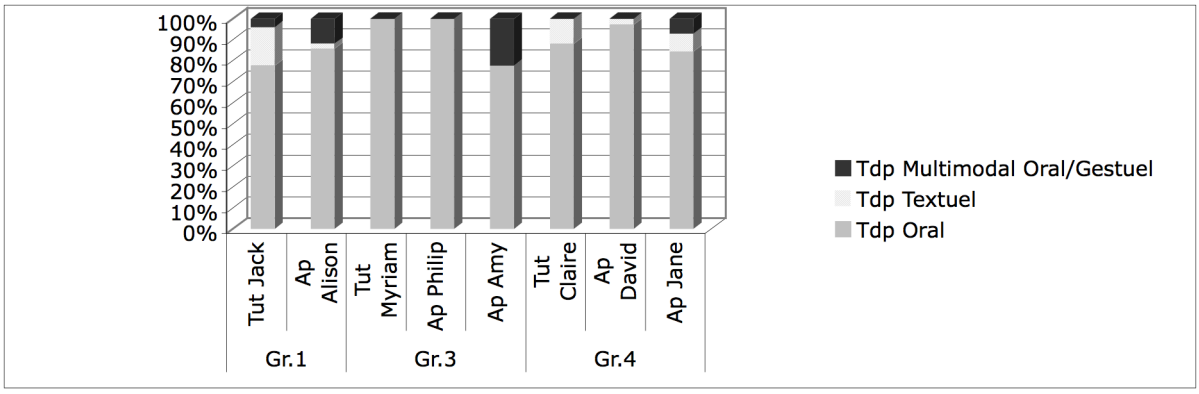


Figure 37 : Répartition des tours de parole selon les modes de communication (Séance 4)

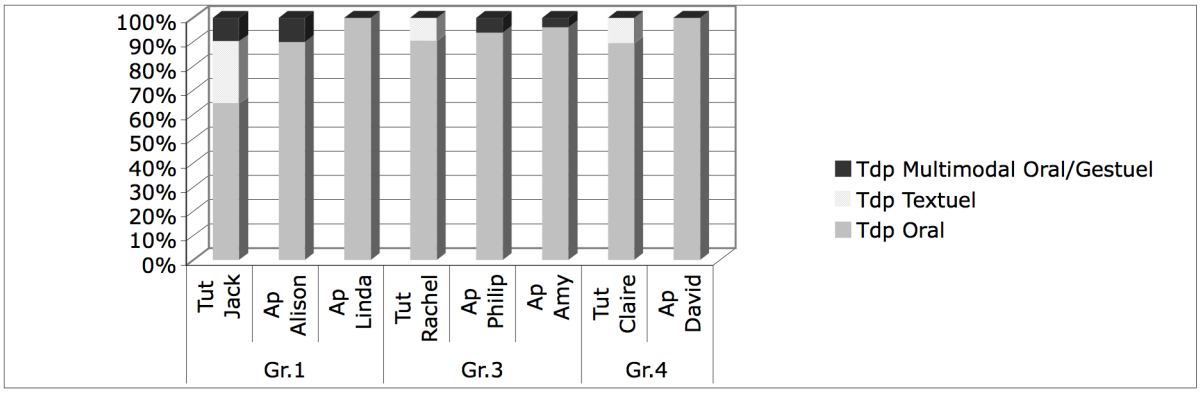


Figure 38 : Répartition des tours de parole selon les modes de communication (Séance 6)

Globalement, le mode oral est le plus utilisé dans les séquences métalinguistiques aussi bien du côté des tuteurs que du côté des apprenants. Cela varie entre 65% et 100% de tours de parole oraux. Le mode textuel par le biais du clavardage dans les séquences métalinguistiques

est utilisé essentiellement par les tuteurs et varie de 10% à 26%[79]. Seulement 4 apprenants, Eliot dans la S2, Alison, David et Jane dans la S4, y ont recours. Les taux d'utilisation chez les apprenants varient de 1% à 9%. Enfin les tours de parole multimodaux combinant le mode oral et le mode gestuel sont utilisés davantage par les apprenants que par les tuteurs. Ce qui montre que, lorsqu'ils sont confrontés à des problèmes de compréhension ou de formulation, les apprenants ont plus recours au mode gestuel. Le taux le plus élevé est réalisé par l'apprenant Eliot dans la séance 2 (33%), qui comme on a pu le voir a utilisé le plus la gestuelle en général (cf. ce chapitre, point 1.3). Du côté des tuteurs, les énoncés multimodaux sont moins fréquents. Les taux les plus élevés sont réalisés par la tutrice Myriam (12% dans la séance 2) et le tuteur Jack (10% dans la séance 6).

3 Traces de contrat didactique

Avant de passer à une description plus approfondie des séquences métalinguistiques repérées dans notre corpus, nous nous intéresserons d'abord à la façon dont les interlocuteurs mettent en place un contrat didactique.

Dans les études sur la conversation exolingue entre natifs et alloglottes, la situation de communication est représentée comme étant asymétrique. Celle-ci doit être acceptée par les interlocuteurs et « *la complémentarité des rôles reconnue : le natif peut et doit enseigner sa langue, l'alloglotte doit donner des quittances du savoir qu'il reçoit, sous la forme généralement d'une répétition de la proposition du natif* » (De Pietro, Matthey et Py, 1989, p. 110). Selon les mêmes auteurs, instaurer un tel contrat s'avère délicat, car « *le jeu des places énonciatives peut constituer une menace pour la face négative de l'alloglotte comme pour la face positive du natif, d'où peut-être la nécessité d'une demande explicite de contrat de la part de l'apprenant pour éviter le risque d'une confusion des niveaux linguistique et relationnel* » (*Ibid*.).

Dans un article sur le tutorat de langue par visioconférence, portant sur le dispositif le F1L, Guichon et Drissi (2008) postule l'existence d'un « *genre pédagogique spécifique à l'apprentissage en ligne. Celui-ci n'appartient ni au registre de la conduite de classe ni à celui de l'échange informel, mais à ce qu'il est possible d'appeler une conversation pédagogique ».* Elle se caractérise à la fois par son caractère pédagogique, puisque les

[79] Nous ne prenons pas en compte le résultat nul de la tutrice Myriam dans la séance 2 qui n'a pas pu utiliser le clavardage suite à un problème technique.

apprenants réalisent des tâches d'apprentissage et par son caractère informel, parce que les interlocuteurs, jeunes et étudiants des deux côtés, se tutoient et utilisent un registre de langue familier. Dans ce contexte, les interactions ne sont plus perçues comme asymétriques, mais quasi-symétriques, le contrat didactique est renégocié et les rôles des interlocuteurs reconfigurés (Guichon et Drissi, 2008).

Dans notre corpus, le contrat didactique entre les tuteurs et les apprenants est instauré globalement de façon implicite, comme dans une classe de langue ordinaire. L'existence des séquences métalinguistiques en est la preuve. Cependant nous avons pu repérer des traces de négociation explicite du contrat didactique. Les extraits présentés ci-après reflètent la manière dont certains tuteurs instaurent un contrat didactique.

Dans l'Extrait 4, le tuteur Jack propose la mise en place d'un contrat dans la séance 1, juste après la séquence de présentation:

Extrait 4 (S1 / Gr.1)[80]

1	Jack	par contre si vous ne comprenez pas vous me le dites tout de suite et je je répète
2	Alison	d'accord
3	Linda	d'accord merci
4	Jack	ça sera beaucoup plus simple comme ça on va mieux s'amuser si c'est si c'est comme ça

Dans cette séquence, le tuteur Jack propose explicitement la mise en place d'un contrat didactique visant l'intercompréhension : « si vous ne comprenez pas vous me le dites tout de suite et je répète », que les apprenantes ratifient « d'accord ». On remarque que le tuteur présente la situation de communication, non pas dans une optique d'apprentissage, mais se plaçant plutôt dans une perspective ludique : «on va s'amuser ». Même si le tuteur impose son rôle d'expert : « vous me le dites tout de suite et je je répète », il l'atténue en présentant ce contrat comme facilitateur de la communication « ça sera beaucoup plus simple comme ça on va mieux s'amuser ».

Dans la séance 2, le même tuteur rappelle le contrat instauré dans la séance précédente :

[80] Pour cette séance, nous avons transcrit uniquement l'épisode d'instauration du contrat.

Extrait 5 (S2 / Gr.1)

1	Jack	euh comme comme la semaine dernière s'il y a un souci vous m'arrêtez et je ré-explique d'accord/
2	Alison	d'accord [d'accord
3	Jack	[d'accord si vous ne comprenez pas des mots si vous ne comprenez pas d'autres choses vous m'arrêtez et moi je vous explique

Dans l'extrait suivant, la tutrice attend la fin de la première séance pour négocier un contrat didactique. Son approche est différente de celle du tuteur précédent. Afin de ne pas menacer la face des apprenants, en leur imposant un contrat, elle leur demande s'ils ont rencontré des difficultés de compréhension durant la séance (tdp n°1). L'apprenante Jane reconnaît avoir eu quelques difficultés (tdp n°4). Ceci permet à la tutrice, de proposer un contrat : « si il y a un mot que vous ne comprenez pas il faut dire hey Claire stop j'ai pas compris le mot » (tdp n°6), ratifié par les deux apprenants. Il faut noter que la tutrice adopte un ton informel et amical, ne se positionnant pas dans un rôle d'enseignant par rapport aux apprenants.

Extrait 6 (S1 / Gr. 4)

1	Claire	euh est-ce que pour vous c'est difficile de nous comprendre/ est-ce que on est-ce qu'il faut parler plus lentement (1.2) ou est-ce que ça va comme ça/
2	David	à mon avis ça va oui
3	Claire	ouai Jane
4	Jane	euh comme ci comme ça [parce que euh et moi non not
5	Claire	[comme ci comme ça
6	Claire	mais euh mais si si p- pour la prochaine fois pour la prochaine fois euh si il y a un mot que vous ne comprenez pas il faut dire hey Claire stop j'ai pas compris le mot d'accord
7	David	oui
8	Jane	hmm
9	David	oh merci
10	Jane	d'accord

Dans les trois extraits ci-dessus, le contrat didactique vise surtout la résolution des problèmes d'intercompréhension. Par ce type de contrat, le tuteur adopte le rôle de l'expert, en indiquant aux apprenants qu'ils peuvent signaler leurs difficultés et solliciter de l'aide. En revanche, le contrat didactique visant la résolution des problèmes liés à la production du discours ne fait pas l'objet d'une négociation explicite.

Dans notre corpus, on peut également observer des séquences métalinguistiques où les apprenants s'entraident sans l'intervention du tuteur. Suite à Behrent (2007, p. 113), on peut parler dans ce cas de l'instauration implicite d'un *contrat de coopération* entre apprenants.

4 Typologie des séquences métalinguistiques

En nous appuyant sur les travaux des chercheurs qui ont décrit et analysé les interactions exolingues entre natifs et alloglottes (cf. partie 1 chapitre 1 point 1.9 – La communication exolingue) et à partir de l'observation de notre corpus nous proposons dans cette section une typologie de séquences métalinguistiques réalisées par les participants au cours des interactions.

On peut distinguer deux catégories de séquences métalinguistiques selon qu'elles portent sur la compréhension ou sur la production. Dans la première catégorie, nous avons regroupé toutes les séquences destinées à traiter des problèmes d'intercompréhension et les avons nommées *les séquences d'intercompréhension*. Ces séquences apparaissent suite à un ou plusieurs signaux d'incompréhension d'un élément langagier et donnent lieu, par l'intermédiaire d'une explication à une résolution de l'élément problématique. La seconde catégorie regroupe les séquences destinées à traiter des problèmes de production. Ces problèmes apparaissent lorsque les apprenants se heurtent à des difficultés pour formuler leurs discours ou lorsque la production n'est pas reconnue comme conforme à la norme linguistique de la langue cible. Dans cette catégorie, nous avons rassemblé :

- *les séquences de recherche lexicales* où les interlocuteurs réparent un problème qui survient suite à une lacune lexicale ;

- *les séquences de vérification* où l'apprenant adresse à son interlocuteur une demande de vérification ou de confirmation d'une forme langagière utilisée ;

- *les séquences de rétroactions correctives* où un des locuteurs (le tuteur ou l'apprenant) reprend un énoncé fautif, le corrige par une reformulation ou amène son interlocuteur à modifier sa production.

Le tableau ci-dessous illustre la répartition des catégories de séquences métalinguistiques dans les trois séances :

Séance	Intercompréhension	Recherche lexicale	Vérification	Rétroaction corrective
S2	7	11	4	13
S4	3	8	0	23
S6	4	5	3	24
TOTAL	14	24	7	60

Tableau 14 : Répartition des types de séquences métalinguistiques dans les trois séances

La mise en parallèle des différentes séquences métalinguistiques montre que les séquences de rétroactions correctives sont les plus nombreuses (60 séquences au total). Elles sont initiées généralement par les tuteurs, ce qui explique leur nombre aussi important. Le tableau montre que les séquences de rétroactions correctives augmentent au fil des séances. Il faut noter qu'à partir de la séance 4, les concepteurs du projet ont demandé aux tuteurs de réaliser un bilan avec les apprenants à la fin de la séance. Si dans la séance 4, ce bilan comporte 6 rétroactions correctives, dans le bilan de la séance 6, aucune rétroaction n'a été relevée.

Selon Krafft et Dausendschön-Gay (1994), la plupart des perturbations de la communication exolingue sont dues à des lacunes lexicales chez le non-natif. Dans notre corpus, nous avons comptabilisé 24 séquences générées par ce type de problème.

Le nombre de séquences d'intercompréhension sont moins nombreuses (14 séquences). Krafft et Dausendschön-Gay (1994, p. 138) explique que « *le non-natif cache souvent les difficultés, qu'il a, soit pour ménager sa face, soit en suivant une stratégie de "wait and see"* ». Il produit alors « *des signaux de ratification aux moments qu'indiquent par exemple l'intonation et le rythme du locuteur, pour que la non-compréhension passe inaperçue* ». Mais dans les situations où l'apprenant doit réagir suite à une demande du tuteur, il ne peut plus cacher sa difficulté et il doit signaler son problème de compréhension. Tels est le cas de la plupart des séquences d'intercompréhension dans notre corpus.

Enfin les séquences de vérification sont les moins nombreuses (7 séquences) et pour la plupart concerne le groupe 1 (Jack / Alison et Linda).

Les quatre prochains chapitres seront consacrés à l'analyse de chacun de ces types de séquences dans les objectifs suivants :

- analyser les déclencheurs et les initiateurs des séquences métalinguistiques et le contexte situationnel d'apparition ;

- dégager la configuration interactionnelle de base et observer le placement séquentiel des séquences métalinguistiques dans l'interaction;

- étudier la nature discursive des procédés utilisés pour solliciter l'aide du partenaire et réparer interactivement les obstacles linguistiques;

- déterminer si les séquences métalinguistiques sont opportunes à l'acquisition de la langue cible ;

- analyser la façon dont les interlocuteurs ont recours aux différents modes de communication et déterminer leur rôle dans les séquences métalinguistiques.

5 Synthèse du chapitre

Dans ce chapitre, nous avons effectué un certain nombre d'analyses de type quantitatif, afin d'évaluer la participation globale des acteurs aux interactions et identifier les profils participatifs des interlocuteurs. Nous avons ensuite calculé le taux de séquences métalinguistiques dans notre corpus, afin de déterminer dans quelle mesure les interactions vidéographiques synchrones en ligne sont susceptibles de déclencher des séquences propices à l'apprentissage. Nous avons également analysé de façon quantitative l'utilisation des différents modes de communication dans les séquences métalinguistiques selon les différents acteurs. Nous avons fini le chapitre par une présentation des types de séquences métalinguistiques observées dans notre corpus. Dans ce qui suit, nous résumons brièvement les principaux résultats.

- L'analyse de la participation des interlocuteurs permet de dresser différents profils participatifs. Du côté des tuteurs, trois adoptent un schéma d'enseignement assez traditionnel ne donnant pas lieu à une forte prise de parole de la part des apprenants. Ceci rejoint les résultats concernant la participation des tuteurs dans l'étude de Drissi (2011, p. 188) et de Dejean-Thircuir, Guichon et Nicolaev (2011). Un seul tuteur semble adopter une position d'écoute favorisant la participation des apprenants. Du côté des apprenants, deux se distinguent par une participation forte au niveau du taux de prise de parole ainsi que de l'expansivité des interventions, favorisés probablement par leur niveau linguistique plus élevé, ainsi que par la conduite tutorale. Au niveau du taux de participation des apprenants d'un même groupe, nous n'avons pas relevé d'écarts importants. Cela s'explique par la régulation de la répartition du temps de parole par le tuteur (cf. point 1).

- Le mode de communication dominant est le mode oral aussi bien du côté des tuteurs que du côté des apprenants. Le dispositif met à disposition des participants un canal de communication écrit par le biais du clavaradge, mais celui-ci est peu investi par les tuteurs et encore moins par les apprenants. Enfin les possibilités mimo-posturo-gestuelles sont restreintes par les contraintes matérielles du dispositif vidéographique (fixité de la webcam et des ordinateurs, recours au casque, petit espace de travail) (cf. point 1). Nos résultats concernant l'utilisation des modes de communication confirment ceux retrouvés par Drissi (2011, p. 192).

- Les séquences métalinguistiques sont les séquences où les interlocuteurs traitent les problèmes de code liés à l'intercompréhension et à la formulation du discours. Dans notre

corpus, leur nombre est moins important que ce qui a été signalé dans d'autres études (Pellettieri, 2000 ; Smith, 2003) sur les séquences métalinguistiques en environnement électronique. Dans le dispositif étudié, les participants semblent mettre plus l'accent sur l'accomplissement de la tâche communicative, en se plaçant moins dans une optique d'apprentissage (cf. point 2). Parmi les séquences métalinguistiques relevées dans nos données, plus de la moitié représente des rétroactions correctives. Les autres types de séquences métalinguistiques repérées dans notre corpus sont les séquences de recherche lexicale, d'intercompréhension et de vérification (cf. point 4).

Chapitre 2. Les séquences de recherche lexicale

Les séquences de recherche lexicales sont les séquences où les interlocuteurs réparent un problème généré par une lacune lexicale. Elles correspondent à la méthode de l'*achèvement interactif* analysée par Gülich (1986a) et Krafft et Dausendschön-Gay (1994). Ces derniers le définissent comme suit :

> *« L'achèvement interactif d'énoncés inachevés" est une séquence interactive déclenchée par un locuteur à qui manque un élément, lexème, forme grammaticale, forme phonétique. »* (Krafft et Dausendschön-Gay,1994, p. 133).

Les auteurs distinguent quatre phases constitutives du schéma des séquences de l'achèvement interactif :

- l'interruption de l'activité en cours suite à une panne lexicale ;
- la préparation : *« le locuteur prépare l'achèvement en énonçant tout haut les indications qui lui semblent propres à cerner et à éliciter le terme qu'il cherche »* (*Ibid*., p. 134) ;
- la proposition du lexème manquant par le natif ;
- la ratification du non-natif.

Suite à Dejean-Thircuir (2004), nous emploierons le terme de *recherche* pour mettre l'accent sur le fait que malgré la sollicitation initiative d'un des apprenants, tous les participants (tuteur et apprenants) sont engagés dans l'activité de recherche. Même après avoir sollicité le tuteur ou son partenaire, l'apprenant demandeur « *poursuit également son activité cognitive de recherche, comme en témoigne souvent un certain nombre de marques, telles que les bribes d'énoncés, les pauses, les pauses oralisées et les exclamations indiquant l'agacement de ne pas trouver.* » (Dejean-Thircuir, 2004, p. 230).

Dans le cadre de ce chapitre, nous analyserons les séquences de recherche lexicale repérées dans notre corpus selon quatre axes. Nous nous intéresserons d'abord à la localisation des séquences de recherche lexicale dans les trois séances et au contexte situationnel de leur apparition. Nous aborderons ensuite la question de l'organisation interactionnelle de ce type de séquence. Puis nous procéderons à une description des différentes phases constitutives des séquences de recherche selon leur nature discursive. Le chapitre s'achèvera avec une analyse

de la façon dont les interlocuteurs font usage des différents modes de communication dans les séquences de recherche.

1 Les déclencheurs des séquences de recherche lexicale et le contexte situationnel de leur apparition

Dans cette section, nous allons observer à quel moment de la séance apparaissent les séquences de recherche lexicale, quels en sont les éléments déclencheurs et le contexte situationnel d'apparition.

Dans un premier temps, nous avons comptabilisé les séquences de recherche déclenchées par les interactions au cours d'une tâche et celles qui ont été réalisées dans les épisodes hors tâche. Le tableau ci-dessous présente les résultats dans les trois séances:

Séance	Tâches[81]	Nombre de SM
S2	T1	7
	T2	0
	T3	1
	T4	1
	Hors tâche	2
S4	T1	0
	T2	4
	T3	2
	T4	0
	Hors tâche	2
S6	T1	3
	T2	0
	T3	0
	T4	2
	Hors tâche	0

Tableau 15 : Nombre de séquences métalinguistiques par tâche

[81] Cf. Annexe : 3. Séquences pédagogiques.

Le tableau montre tout d'abord que la plupart des séquences métalinguistiques sont déclenchées dans le cadre des tâches (20 séquences de recherche) et seulement 4 séquences ont été générées dans des épisodes hors tâches. Il faut souligner que les épisodes hors tâches sont beaucoup moins nombreux dans notre corpus et ont lieu lors des phases d'ouverture et de fermeture, plus rarement à l'intérieur d'une tâche.

Nous pouvons remarquer que dans la tâche n°1 de la séance 2 et la tâche n°2 de la séance 4, le nombre des séquences de recherche lexicale est plus élevé. Dans certaines tâches, aucune séquence de recherche n'a été repérée (la tâche n°2 de la séance 2, les tâches n°1 et n°4 de la séance 4 et les tâches n°2 et n°3 de la séance 6).

Dans ce qui suit, nous allons déterminer quel est l'élément déclencheur des séquences de recherche et nous allons observer le contexte situationnel de leur apparition au cours d'une tâche et dans les épisodes hors tâche.

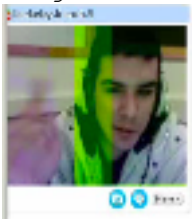
1.1 Les éléments déclencheurs et le contexte situationnel d'apparition des séquences de recherche au cours d'une tâche

Les 20 séquences de recherche lexicale dans notre corpus sont déclenchées suite à des lacunes lexicales chez les apprenants au cours de la réalisation d'une tâche. Nous nous appuierons sur la tâche n°1 de la séance 2 (cf. Annexe : 3.1. Séance 2 – Enquête à Lyon 2), qui semble avoir été la plus propice au déclenchement des séquences de recherche, pour illustrer les éléments déclencheur et le contexte situationnel. Cette tâche s'inscrit dans un scénario construit autour d'une enquête pour retrouver un meurtrier. L'enquête est menée par un inspecteur et l'ami de la victime. Les deux rôles sont joués par les apprenants, lorsque le groupe est formé d'un tuteur et d'un binôme d'apprenants ou alors par le tuteur et l'apprenant si le groupe est constitué d'un tuteur et d'un apprenant.

La tâche, que nous analysons, se déroule sous forme de jeu de rôle : l'enquêteur et l'ami de la victime du meurtre ont une conversation téléphonique pour fixer un rendez-vous. Pour se reconnaître lors de la rencontre, les participants doivent se décrire physiquement. La tâche est ouverte et la nature de la production attendue est de type descriptif. Malgré les rôles fictifs, cette tâche laisse le choix aux apprenants de se décrire eux-mêmes ou d'inventer une description fictive du personnage qu'il joue. L'analyse de la tâche dans les trois groupes montre que les apprenants ont choisi de décrire leur propre apparence physique et leurs vêtements, comme en témoignent souvent les gestes de pointage et les regards. Dans cette tâche, nous avons repéré sept séquences de recherche. Les lacunes lexicales apparaissent au

moment où les apprenants se décrivent. L'activité de la description physique demandée par la tâche a ainsi créé des moments opportuns au déclenchement de ce type de séquence. Les deux extraits qui suivent illustrent des moments de panne lexicale lors de cette activité :

Extrait 7 (S2 / Gr. 2, tdp n°214)

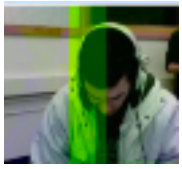
Tdp	Acteur	Mode	Temps		Transcription
1	Eliot	aud	08:29,6	08:33,3	oh oui oui comment dit-on §euh curly euh::§
		gst	08:30,5	08:33,2	§*fait un mouvement de rotation avec son doigt*§ 

Extrait 8 (S2 / Gr. 1, tdp n°284)

Tdp	Acteur	Modes	Temps		Transcription
1	Alison	aud	11:11,3	11:53,6	euh je porterai euh (0.6) un jean et des {bwat} (0.7) marrons (1.0) et aussi euh je porterai (0.6) euh (1.5) un:: blouson bleu et blanC (0.9) et euh:: j'ai les cheveux euh lonGs et je suis (0.5) et j'ai les cheveux brunes (1.1) et euh (0.6) je suis (3.2) je suis mince (0.7) et:: (1.2) oh comment dit-on et pas pas courts (rire)j'ai

Il faut noter que cinq des sept séquences ont été réalisées dans le groupe 2 (Myriam / Eliot). Dans ce groupe, lors de la séance 2, le cadre participatif au niveau des tâches a été modifié. L'absence du partenaire d'Eliot a conduit la tutrice Myriam à prendre le rôle de l'inspecteur. L'observation de l'organisation des échanges permet de constater qu'elle initie l'essentiel des échanges au cours de la tâche, mais pas en tant que tutrice, mais en tant que personnage de l'histoire (l'inspecteur). En effet, les deux rôles se confondent. Les éléments déclencheurs des séquences de recherche sont, dans la plupart des cas, les questions posées par la tutrice, dans son rôle d'inspecteur, comme l'illustre l'extrait ci-dessous :

Extrait 9 (S2 / Gr. 2, tdp n°245 - 259)

Tdp	Acteur	Modes	Temps		Transcription
1	Myriam	aud	09:20,8	09:28,7	et dis-moi si on veut se reconnaître (0.7) il faut euh peut être parler de nos habits comment vas-tu être habillé/
2	sil		09:28,6	09:32,1	(3.5)
	eliot	gst	09:30,7	09:33,7	*§regarde ses vêtements§* 
3	Myriam	aud	09:32,1	09:33,6	tu peux inventer si tu veux§
(…)					
4	Eliot	aud	09:52,9	10:03,9	et j'ai un euh:: (1.3) c'est une (0.8) euh:: ce n'est pas un pull-over c'est un euh::: ce n'est pas un anorak euh

Dans le groupe 1 (Jack / Alison et Linda), la tâche est réalisée par les deux apprenantes, qui jouent respectivement les rôles de l'inspecteur et de l'ami de la victime. Au cours des échanges, le tuteur Jack reste en retrait. Nous avons repéré une seule panne lexicale liée à la description physique que les apprenantes résolvent ensemble, sans l'intervention du tuteur (cf. Extrait 29, p. 188).

Enfin le groupe 3 (Rachel / Amy et Philip) a eu beaucoup de difficulté à réaliser cette tâche du fait de l'incompréhension de la consigne. Pour pallier cette difficulté, la tutrice Rachel initie la quasi-totalité des échanges par des questions et désigne l'apprenant qui doit prendre la parole. La seule séquence de recherche est également déclenchée par la tutrice, illustrée dans l'extrait ci-dessous :

Extrait 10 (S2 / Gr. 3, tdp n°236 - 237)

Tdp	Acteur	Mode	Temps		Transcription
1	Rachel	aud	09:10,7	09:21,1	xx un pantalon un jean oui (0.5) oui et toi Amy tu as aussi ah Philip tu sais comment comment tu appelles ce que tu as sur la tête tu §connais oui/
	philip	gst	09:20,2	09:21,2	*§pointe vers sa casquette§*

2	Philip	aud	09:21,4	09:28,6	hum oui parce que ce n'est pas une un chapeau mais c'est comment on dit (0.7) comment dit-on un [bino]

Si l'activité de description physique demandée par la tâche semble avoir été favorable au déclenchement des séquences de recherche lexicale, la manière de conduire la tâche, de gérer l'organisation des échanges et de définir le cadre participatif a également impacté ce phénomène.

1.2 Les éléments déclencheurs et le contexte situationnel d'apparition des séquences de recherche réalisées hors tâche

Dans la séance 2, nous avons repéré deux séquences de recherche déclenchées hors tâches, réalisées dans le groupe 2. Elles interviennent lors d'une discussion portant sur les loisirs des interlocuteurs, discussion initiée par l'apprenant en fin de séance. Au cours de ces échanges, les deux interlocuteurs (Myriam et Eliot) découvrent partager la même passion pour la musique et la danse :

Extrait 11 (S2 / Gr. 2, tdp n° 778)

Tdp	Acteur	Mode	Temps		Transcription
1	Eliot	aud	34:46,7	34:48,6	oui j'ai- j'aime beaucoup la danse africaine

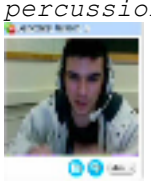
Extrait 12 (S2 / Gr.2, tdp n° 807)

Tdp	Acteur	Mode	Temps		Transcription
1	Eliot	aud	35:40,4	35:42,0	oui j'aime beaucoup les percussions

Cela incitera l'apprenant à parler de ses occupations et à prendre davantage de risques langagiers, entraînant des séquences de recherche lexicales, comme dans l'extrait suivant, où l'apprenant parle de son cours de musique africaine :

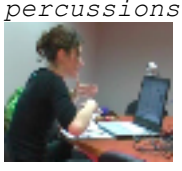
Extrait 13 (S2 / Gr.2, tdp n°782 - 786)

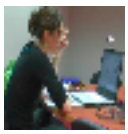
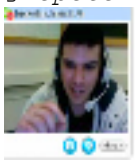
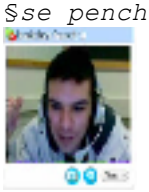
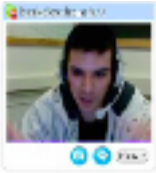
TDP	Acteur	Mode	Temps		Transcription
1	Eliot	aud	34:53,3	35:02,4	j'ai une euh (1.0) une classe un courS de::: (1.0) euh::: (0.7) de musique de Afrique euh
2	Myriam	aud	35:02,5	35:04,0	un cours de [musique africaine/

3	Eliot	aud	35:03,0	35:03,5	[c'est
4	sil		35:04,0	35:04,6	(0.6)
5	Eliot	aud	35:04,6	35:14,3	oui euh il y a un ensemble euh (1.0) il y a beaucoup des (0.6) des euh (0.7) comment dit-on §drums euh§
		gst	35:13,4	35:14,4	*§montre gst jouer des percussions§* 

Dans l'extrait suivant (Extrait 14), comme dans le précédent, l'apprenant a le rôle de producteur d'informations pour la tutrice. Il rencontre une lacune lexicale concernant un autre instrument musical utilisé à son cours de musique. La recherche lexicale se fait alors en collaboration entre les deux locuteurs. La tutrice apporte plusieurs propositions étayées par des gestes (tdp n°3, 10, 18, 20), que l'apprenant ne se contentera pas seulement de ratifier ou rejeter, mais qu'il complètera par de nouveaux indices verbaux et non-verbaux en réorientant de cette façon la recherche (tdp n° 5, 9, 11, 15, 19).

Extrait 14 (S2 / Gr.2, tdp n°846 - 868)

Tdp	Acteur	Mode	Temps		Transcription
1	Eliot	aud	36:52,5	36:59,7	djemb- -jembés et il y a de euh::: (0.7) des autres instruments je ne sais pas comment s'appelle
2	sil		36:59,7	37:00,6	(0.9)
3	Myriam	aud	37:00,5	37:02,8	et ce sont ce sont *des percussions aussi*
		gst	37:01,7	37:02,8	**illustre jouer des percussions** 
4	sil		37:02,7	37:04,1	(1.4)
5	Eliot	aud	37:04,1	37:17,2	c'est comme (1.1) euh::: c'est très difficile pour décrire parce c'est §comme un§ (1.7) euh::: savez-vous qu'est-ce que c'est les les marakas
6	Myriam	aud	37:17,6	37:18,3	maracas/
7	Eliot	aud	37:18,9	37:19,2	oui
8	Myriam	aud	37:19,4	37:19,6	oui
9	Eliot	aud	37:19,7	37:26,6	c'est comme une maraca (0.5) mais les les

					petits euh (1.0) les petits
10	Myriam	aud	37:26,5	37:28,2	les petites *(1.1) graines/*
		gst	37:27,0	37:28,2	*illustre graines* 
11	Eliot	aud	37:28,2	37:30,4	§oui comme c- comment§ s'appelle
		gst	37:28,2	37:28,8	§répète gst de Myriam§ 
		gst	37:29,4	37:30,4	§se penche vers l'écran§ 
12	sil		37:30,4	37:31,4	(0.9)
13	Myriam	aud	37:31,4	37:32,5	(rire) je:::
14	Myriam	cla	37:32,5	37:34,2	graines&
15	Eliot	aud	37:32,5	37:37,1	(rire) oui [qui sont dans les (0.8) dans les s::-
16	Myriam	aud	37:33,8	37:34,4	[graine&
17	sil		37:37,1	37:40,3	(2.5)
18	Myriam	aud	37:40,0	37:43,2	qui sont *dans l'instrument et quand on secoue ça fait du bruit/*
		gst	37:40,3	37:43,2	*illustre dedans et secouer*
19	Eliot	aud	37:43,3	37:49,2	§oui oui§(.)ils ne sont pas dans §dans le§ (0.6) l'instrument mais ils sont
		gst	37:43,3	37:44,0	§hochement de tête§
		gst	37:46,0	37:47,4	§illustre dans§ 
20	Myriam	aud	37:49,2	37:52,6	ah dehors ah oui *avec avec de la ficelle

		gst	37:50,8	37:53,4	*illustre ficelle*
21	Eliot	aud	37:53,3	37:54,0	oui oui oui

Ces deux derniers extraits (Extrait 13 et Extrait 14) permettent d'avancer que les séquences impliquant des échanges sur l'expérience et le vécu des apprenants semblent accroître leur implication et leur participation, ainsi que la prise de risques langagiers favorables à l'apprentissage. Cette observation rejoint la proposition de Wang (2007) concernant la conception des tâches dans un dispositif vidéographique d'enseignement / apprentissage d'une L2 :

> *« […] a combination of pedagogical and real-world tasks should offered with an emphasis on the relevancy to learners'life experiences ».* (Wang, 2007, p. 610).

Drissi arrive à la même conclusion:

> *« […] les questions ouvertes à contenu personnel ou culturel fort favorisaient les prises de parole des apprenants. Il semble que les négociations de sens soient plus nombreuses lors de la réalisation d'activités conçues comme des conversations. »* (Drissi, 2011, p. 325).

2 La configuration interactionnelle et la nature discursive d'une séquence de recherche lexicale

L'objectif de cette partie est de présenter la façon dont les séquences de recherche lexicale sont organisées en phases composées de la signalisation de la lacune lexicale, la proposition du lexème manquant et la ratification du segment proposé. Chaque étape sera décrite selon l'organisation séquentielle et la nature discursive de ses constituants.

2.1 La configuration interactionnelle d'une séquence de recherche

Les séquences de recherche lexicale dans notre corpus se déroulent selon la configuration interactionnelle de base suivante :

1. L'apprenant 1 produit un signal de recherche
2. Le tuteur ou l'apprenant 2 propose le lexème manquant
3. L'apprenant 1 ratifie le lexème proposé

L'extrait suivant illustre la configuration interactionnelle d'une séquence de recherche lexicale :

Extrait 15 (S6 / Gr. 3, tdp n°177 - 181)

Tdp	Acteur	Mode	Temps		Transcription
1	Philip	aud	10:53,9	11:07,0	parce que (.) hum je pense (0.8) que ça c'est l'Afrique ou l'Amérique du Sud (0.6) hum c'est comment on dit (0.7) euh:: (1.2) comment dit-on jungle (pron ang) (rire)
2	Amy	aud	11:06,5	11:07,0	(rire)
3	Rachel	aud	11:07,7	11:09,1	la jungle c'est [pareil
4	Philip	aud	11:08,7	11:10,0	[oui (0.6) la jungle
5	Rachel	aud	11:10,0	11:11,3	c'est pareil jungle oui

Dans cet extrait, Philip rencontre une lacune lexicale et sollicite l'aide de la tutrice en demandant explicitement quel est l'équivalent français pour le mot « jungle » (tdp n°1). En 3, la tutrice propose le lexème que l'apprenant ratifie au tour suivant. Dans certaines séquences, malgré la ratification de l'apprenant, le tuteur confirme le lexème en le répétant. C'est le cas dans cet extrait (tdp n°5). Cette étape de confirmation est le plus souvent réalisée par clavardage, comme le montre l'extrait qui suit :

Extrait 16 (S4 / Gr. 4, tdp n°472 - 478)

Tdp	Acteur	Mode	Temps		Transcription
1	Jane	aud	27:33,5	27:48,1	la dinde euh les euh les pommes au terre euh les autres euh fruits et euh:: vegetals/
2	Claire	aud	27:48,0	27:49,6	$légumes légumes$
	jane	gst	27:48,0	27:49,7	*$se tourne vers David$*
3	Jane	aud	27:49,6	27:51,3	légumes légumes
4	David	aud	27:49,6	27:50,7	légumes
5	Claire	aud	27:51,3	27:52,1	(rire)
6	David	aud	27:52,1	27:54,2	&légumes les haricots& verts
7	Claire	cla	27:52,1	27:53,5	&Légumes&

Dans cette séquence, Jane est confrontée à une lacune lexicale (tdp n°1), marquée par une hésitation et l'utilisation de la L1 sous forme interrogative. La tutrice Claire propose

l'équivalent en langue cible (tdp n°2), que l'apprenante ratifie par sa reprise au tdp n°3. Malgré cette reprise, la tutrice le confirmera également sur le clavardage (tdp n°7).

Généralement, les phases du signal et de la ratification sont prises en charge par l'apprenant demandeur, tandis que la proposition lexicale par le tuteur ou l'apprenant partenaire. Dans nos données, nous pouvons trouver des séquences où la proposition lexicale est co-construite par le tuteur ou l'apprenant partenaire avec l'apprenant demandeur (cf. ce chapitre, point 2.3.2).

La section suivante propose une description de chacune des trois étapes selon l'organisation séquentielle et la nature discursive de ses constituants.

2.2 Le signal de recherche

Pour Pekarek Doehler, la sollicitation d'aide de l'apprenant est une étape importante pour l'apprentissage, pour la raison suivante:

> *« la négociation déclenchée par l'apprenant est intéressante parce que c'est l'apprenant lui-même qui reconnaît sa lacune. Ce qui rend la lacune visible pour lui, ce sont la confrontation à des besoins communicatifs effectifs et sa disposition à prendre des risques en montrant un manque de connaissances au lieu de contourner l'obstacle p. ex. par une parenthèse ou d'abandonner simplement son propos […]L'apprenant, en signalant ses lacunes, se fait co-constructeur actif du processus d'étayage. »* (Pekarek Doehler, 2003, p. 71).

Selon le même auteur, lorsque l'apprenant se trouve confronté à une lacune lexicale, l'élément qui lui fait défaut devient *saillant* et la sollicitation d'aide relève *le centrage de son attention* sur cet élément. Or ses deux éléments, la saillance et le centrage d'attention sont considérés comme des prérequis essentiels de l'acquisition (*Ibid*.).

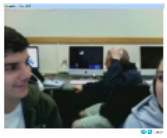
Pour Krafft et Dausendschön-Gay (1994, p. 135-136) le signal est aussi un moment important d'un point de vue acquisitionnel, en ce qu'il demande à l'apprenant, *« pour se faire aider d'évaluer les contraintes contextuelles, définir des structures paradigmatiques où va s'insérer le terme qu'il cherche* ». Pour solliciter l'aide de l'interlocuteur, l'apprenant doit trouver la structure paradigmatique pour demander le terme qui lui manque et définir la case vide. Comme Pekarek Doehler, ces auteurs supposent que l'attention portée sur les structures langagières favorise l'acquisition.

Nous verrons dans les sections suivantes de quelle manière les apprenants signalent une lacune lexicale et quelles ressources langagières ils utilisent à cet effet.

2.2.1 Le placement séquentiel et le cadre de participation

Le signal de recherche marque une interruption dans l'activité en cours et ouvre une séquence latérale. Dans nos données, celui-ci apparaît toujours à l'intérieur du deuxième tour d'une séquence ternaire : question - réponse – évaluation (Sinclair et Coulthard, 1975). L'extrait suivant illustre ce placement séquentiel :

Extrait 17 (S6 / Gr.3, tdp n°546 - 548)

Tdp	Acteur	Mode	Temps		Transcription
1	Rachel	aud	28:21,2	28:36,8	donc euh:::: (1.9) pour pour enlever les stéréotypes vous les inviter chez vous aux Etats-Unis (2.2) et et par exemple quels conseils vous pouvez leur donner euh s'il veulent visiter San-Francisco
2	sil		28:36,8	28:41,8	(5.0)
3	Philip	aud	28:41,9	28:55,3	hu::m (1.4) je lui dis que ils devront ont la tête ouverte (1.2) le (1.1) §hu::m comment dit-on open mind§
		gst	28:54,4	28:55,4	§*se tourne vers Amy*§ 

Dans cet extrait, la question de la tutrice constitue le tour initial de la séquence (tdp n°1). Au tour n°3, l'apprenant tente de donner une réponse, mais se heurte à une panne lexicale qui interrompt l'activité principale et déclenche une séquence latérale. Celle-ci est donc ouverte à l'intérieur du deuxième mouvement qui constitue l'amorce d'une réponse.

Les demandes de recherche sont adressées généralement au tuteur. On trouve dans notre corpus également des demandes adressées à l'apprenant partenaire. Ces demandes sont énoncées en L1 et sont marquées par un changement de posture : tête tournée vers le partenaire, comme on peut le voir dans l'Extrait 17.

2.2.2 La nature discursive du signal de recherche

Dans notre corpus, les problèmes traités dans les séquences de recherche sont essentiellement de nature lexicale. Nous avons repéré seulement deux séquences portant sur un problème morphosyntaxique.

La signalisation d'une lacune lexicale, peut prendre la forme de **:**

- une demande explicite (« J'ai oublié », « Comment dit-on… ») ;

- une demande implicite : la demande d'aide n'est pas formulée explicitement, mais des indices tels que les faux démarrages, les marqueurs d'hésitation, les essais-erreurs, les marqueurs non-verbaux ou l'usage de la L1 indiquent que le locuteur entame une séquence de recherche.

Dans ce qui suit, nous identifierons et analyserons, selon la nature discursive, les types de signaux de recherche. Les procédés les plus fréquents seront illustrés par des exemples extraits de notre corpus. Le tableau ci-dessous présente les types de signaux de recherche repérés dans notre corpus et leur nombre dans les trois séances :

Type de signaux de recherche	S2	S4	S6	Total
Demande explicite	10	2	4	16
Demande implicite	1	6	1	8

Tableau 16 : Types de signaux de recherche

Le Tableau 16 montre que dans notre corpus, les demandes explicites de recherche sont deux fois plus fréquentes que les demandes implicites.

a. Les demandes explicites

Les formes auxquelles les apprenants ont recours pour signaler une panne lexicale de façon explicite et le nombre d'occurrences dans notre corpus sont répertoriées dans le tableau suivant :

Formes discursives	Occurrences
Comment dit-on ? ou *Comment on dit* ?	10
Je n'ai pas le mot	1
Quel est le mot	1
J'ai oublié le mot	1
Je ne connais pas le mot	1
Je ne sais pas comment s'appelle	1
Je ne suis pas bon avec le conditionnel	1

Tableau 17 : Formes discursives pour signaler une lacune lexicale

Les formes « Comment dit-on » ou « Comment on dit ? » sont de loin les plus utilisées par les apprenants pour signaler la recherche lexicale. Cette forme, ainsi que les autres sont suivies d'indications complémentaires, sous la forme :

- d'un geste illustratif ou iconique. Dans l'extrait ci-après, l'apprenant montre un geste pour désigner l'action de « frapper » :

Extrait 18 (S2 / Gr. 2, tdp n°611)

Tdp	Acteur	Mode	Temps		Transcription
1	Eliot	aud	26:43,4	26:47,6	oui elle a hu:::m (1.6) comment §dit-on/
		gst	26:46,9	26:48,2	§***montre gst frapper***§

- d'un équivalent dans la L1 :

Extrait 19 (S2 / Gr. 2, tdp n°786)

Tdp	Acteur	Mode	Temps		Transcription
1	Eliot	aud	35:08,5	35:18,2	oui euh il y a un ensemble euh (1.0) il y a beaucoup des (0.6) des euh (0.7) **comment dit-on drums euh**

Les équivalents en L1 sont parfois doublés à l'écrit par le biais du clavardage :

Extrait 20 (S4 / Gr. 1, tdp n°47-48)

Tdp	Acteur	Mode	Temps		Transcription
1	Alison	aud	02:42,7	02:57,0	non il (1.0) je ne connais pas le mot euh il était euh:::: il (1.1) c'est un lo-locs- quel est le mot
2	Alison	cla	02:51,3	02:51,6	**locksmith**

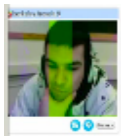
- d'une structure lexicale antonymique :

Extrait 21 (S2 / Gr. 1, tdp n°284)

Tdp	Acteur	Mode	Temps		Transcription
1	Alison	aud	11:11,3	11:53,6	[…]je suis mince (0.7) et:: (1.2) oh comment dit-on et **pas pas court** j'ai

Si les indications fournies par l'apprenant ne sont pas suffisantes pour trouver le terme manquant, le tuteur incite alors l'apprenant à employer un synonyme (Extrait 22, tdp n°2) ou à apporter plus de précisions ou d'explications (Extrait 23, tdp n°4).

Extrait 22 (S2 / Gr.2, tdp n°140 - 141)

Tdp	Acteur	Mode	Temps		Transcription
1	Eliot	aud	05:55,0	06:04,9	§teint oui§ euh je s- j'ai le teint euh::: (1.1) euh:: euh j'ai oublié comment on dit (1.3) hum::: §j'ai:::
		gst	05:55,0	05:56,0	§*regarde le chat*§
		gst	06:04,8	06:08,2	§*met la main sur le menton*§ 
2	Myriam	aud	06:04,8	06:08,2	**est-ce que tu penses à un autre mot (.) pareil**

Extrait 23 (S4 / Gr.1, tdp n°47 - 52)

Tdp	Acteur	Mode	Temps		Transcription
1	Alison	aud	02:42,7	02:57,0	non il (1.0) je ne connais pas le mot euh il était euh:::: [il (1.1) c'est un lo- &locs-& quel est le mot
2	Alison	cla	02:51,3	02:51,6	&locksmith&
3	sil		02:57,0	02:57,7	(0.6)
4	Jack	aud	02:57,7	02:59,9	(rire) **explique-moi je connais pas**
5	Alison	aud	03:00,1	03:16,3	euh il fait les (2.4) il fait il il se débrouille avec euh les portes et les clés (1.6) c'est
6	Jack	cla	03:16,3	03:18,3	serrurier

b. Les demandes implicites

Les demandes implicites fournissent des signaux, comme les marqueurs d'hésitation, les marqueurs non-verbaux, les pauses, les allongements de syllabes ou l'usage de la L1, pour indiquer que le locuteur entame une séquence de recherche. L'Extrait 24 illustre ce type de demande (tdp n°1, 4).

Extrait 24 (S6 / Gr.3, tdp n°644 - 647)

Tdp	Acteur	Mode	Temps		Transcription
1	Amy	aud	33:14,3	33:35,3	il faut pas faire (rire) visiter **(0.8) hum (1.3) (rire) (1.3) euh:::: (1.3) les (.) les le (0.8) le trop (0.8) country (rire) (1.3) (rire) avec les (rire)**
2	Rachel	aud	33:35,8	33:36,5	tu as dit quoi/

3	sil		33:36,5	33:37,8	(1.3)
4	Amy	aud	33:37,8	33:50,1	(rire) le le (0.9) le::: (1.2) les personnes les trop (0.8) trop hu::m country like (rire) trop:::

Notons en outre que la phase de demande qu'elle soit explicite ou implicite est toujours accompagnée de marqueurs d'hésitation, de pauses, de marqueurs non-verbaux (mimiques de recherche, gestes illustratifs ou iconiques et changement de posture pour solliciter l'aide du tuteur ou du partenaire). Ces derniers sont accessibles au tuteur grâce à l'image vidéo, mais à condition qu'ils soient bien cadrés, que l'image de l'apprenant ne soit pas cachée par une autre fenêtre à l'écran et enfin que le tuteur regarde l'image de l'apprenant au moment où celui-ci réalise un geste.

2.3 La proposition lexicale

Cette section se propose de décrire la façon dont les propositions du lexème manquant sont organisées et la nature discursive des ressources mobilisées par les participants pour apporter une proposition lexicale. Celle-ci peut être prise en charge par le tuteur, par le tuteur et l'apprenant demandeur, par l'apprenant partenaire ou par tous les participants de l'interaction. On observe que 75 % des propositions sont apportées par les tuteurs[82], 17% des propositions lexicales sont co-construites par le tuteur et l'apprenant demandeur, 4 % par l'apprenant partenaire et 4 % par tous les participants à l'interaction (le tuteur et le binôme d'apprenants).

2.3.1 Proposition lexicale apportée par le tuteur

Dans les données, la plupart des propositions lexicales sont élaborées par les tuteurs. Presque dans tous les cas, le tuteur propose seulement l'élément recherché (Extrait 25, Extrait 26, Extrait 27).

Extrait 25 (S2 / Gr. 3, tdp n°237 - 238)

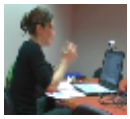
Tdp	Acteur	Mode	Temps		Transcription
1	Philip	aud	09:21,4	09:28,6	hum oui parce que ce n'est pas une un chapeau mais c'est comment on dit (0.7) comment dit-on un [bino]
2	Rachel	aud	09:29,2	09:29,9	un bonnet

[82] Sur les 24 séquences de recherche, 11 ont été réalisées dans les groupes constitués d'un tuteur et un apprenant.

Extrait 26 (S4 / Gr.4, tdp n°472 - 473)

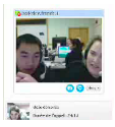
Tdp	Acteur	Mode	Temps		Transcription
1	Jane	aud	27:33,5	27:48,1	la dinde euh les euh les pommes au terre euh les autres euh fruits et euh:: vegetals/
2	Claire	aud	27:48,0	27:49,6	légumes légumes

Extrait 27 (S2 / Gr.2, tdp n°611 - 612)

Tdp	Acteur	Mode	Temps		Transcription
1	Eliot	aud	26:39,5	26:43,7	oui elle a hu:::m (1.6) comment §dit-on/
		gst	26:43,0	26:44,3	§*montre gst frapper*§
2	Myriam	aud	26:44,4	26:45,1	*frapper*
		gst	26:44,4	26:45,1	**montre gst frapper** 

Lorsque le tuteur ne trouve pas le mot recherché, l'apprenant demandeur apporte de nouveaux indices en participant de façon active à la recherche lexicale, comme dans l'extrait ci-dessous:

Extrait 28 (S4 / Gr.4, tdp n°414 - 441)

Tdp	Acteur	Mode	Temps		Transcription
1	Jane	aud	23:34,4	23:43,6	oui Thanksgiving euh:: l'histoire euh:: le::: (1.1) §euh le pilgrims§
		gst	23:42,4	23:43,6	§*fronce les sourcils*§ 
2	Claire	aud	23:43,6	23:44,3	le quoi/
3	Jane	aud	23:44,3	23:46,2	euh:::[pilgrims/
4	Claire	aud	23:44,8	23:54,2	écris [écris-moi le mot tu peux m'écrire les mots si c'est difficile et on va voir ensemble (1.0) pilgrims qu'est-ce que c'est que ça/
5	Jane	cla	23:50,6	23:52,2	pilgrims
6	Jane	aud	23:54,2	23:55,0	pilgrims

7	Claire	aud	23:54,5	23:58,0	(rires) (inaud.) c'est ça (rires)
8	Jane	aud	23:55,6	23:57,0	(rires)
9	Jane	aud	23:58,3	24:09,0	**euh::: les personnes qui euh veut le euh le Indépendance euh religieuse**
10	Claire	aud	24:09,0	24:09,5	oui
11	sil		24:09,6	24:10,5	(0.9)
12	Jane	aud	24:10,5	24:48,7	**euh que le l'églé anglais en en la euh l'Angleterre I'm sorry pardon euh et ils onT (inaud) ils sonT venus à aux Etats-Unis et euh les colonés colonies et euh les pilgrims et euh les inhabitanTS natifs**
13	Claire	aud	24:48,7	25:01,9	les donc les alors les comment dire les natifs américains c'est ça/ donc [en français en français on dit les indiens d'Amérique les indiens d'Amérique
14	Jane	aud	24:54,4	24:55,6	[oui oui
15	Claire	cla	24:58,3	25:04,6	les Indiens d'Amérique
16	Jane	aud	25:03,8	25:08,0	ok euh les pilgrims [euh les pilgrims
17	Claire	aud	25:06,0	25:20,5	[et les pilgrims qu'est-ce que c'est que les pilgrims/ qu'est-ce que c'est que ça/ c'est les pèlerins/ c'est ceux qui voyagent/ est-ce que c'est les gens qui viennent de l'Angleterre non/ c'est est-ce que tu peux est-ce que tu peux me décrire/
18	sil		25:20,5	25:23,1	(2.6)
19	Jane	aud	25:23,1	25:23,2	oh
20	Claire	aud	25:23,6	25:24,2	vas'y dis-moi
21	Jane	aud	25:24,2	25:34,9	**&euh les pilgrims sonT venus aux Etats Unis de**
22	Jane	cla	25:24,2	25:43,2	**&les pilgrims sont venus aux etats-unis de l'Angleterre**
23	Claire	aud	25:43,2	26:07,0	((en lisant sur le chat)) les pilgrims sont venus aux Etats Unis de l'Angleterre d'accord peut être que c'est le mot pèlerin mais je suis pas sure pèlerin pèlerin peut être que c'est ce mot mais euh Jane pour la prochaine fois ou sur le blog tu chercheras le mot pilgrim et [tu tu me donneras la traduction d'accord/
24	Claire	cla	25:52,5	25:56,0	pèlerin
25	Jane	aud	26:04,1	26:04,7	[ok
26	sil		26:07,1	26:08,2	(1.2)
27	Claire	aud	26:08,3	26:08,8	[ok/

28	Jane	aud	26:08,3	26:09,0	[oui oui

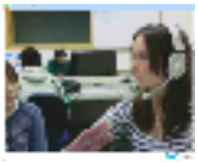
Cet extrait est tiré d'une séquence, où l'apprenante doit raconter l'histoire de la fête de Thanksgiving. Au tdp n°1, l'apprenante rencontre un problème lexical et le marque par plusieurs indices : silence, hésitation, usage de la L1. La tutrice ne connaissant pas l'équivalent du mot « pilgrims » en français, demande à l'apprenante de l'écrire sur le clavardage, mais la version écrite ne l'aide pas à résoudre le problème (tdp n°7). L'apprenante entame alors une explication du mot (tdp n° 9, 12). Ces explications permettent à la tutrice de retrouver le mot cherché : « pèlerin », mais n'étant pas sûre de sa proposition, elle demande à l'apprenante de décrire les personnes qu'elle appelle « pilgrims ». L'apprenante propose une nouvelle explication à l'oral (tdp n°21) et à l'écrit (tdp n°22). Mais celle-ci ne permettra pas à la tutrice de lever son incertitude sur la proposition donnée et elle finira par demander à l'apprenante de chercher la traduction du mot pour la séance suivante. Ce type de séquence, où l'apprenant demandeur joue un rôle actif en contribuant à la résolution du problème, par l'exploration de son répertoire linguistique peut s'avérer opportun à l'apprentissage.

2.3.2 Recherche lexicale entre pairs

Nous venons de voir que les propositions lexicales sont élaborées, dans la majorité des cas, par les tuteurs. Cependant la configuration un tuteur / deux apprenants permet la réalisation de séquence de recherche entre pairs, comme l'illustre l'exemple suivant.

Extrait 29 (S2 / Gr.1, tdp n°284 - 292)

Tdp	**Acteur**	**Mode**	**Temps**		**Transcription**
1	Alison	aud	11:11,3	11:53,6	euh je porterai euh (0.6) un jean et des [bwat] (0.7) marrons (1.0) et aussi euh je porterai (0.6) euh (1.5) un:: blouson bleu et blanC (0.9) et euh:: j'ai les cheveux euh lonGs et je suis (0.5) et j'ai les cheveux brunes (1.1) et euh (0.6) je suis (3.2) je suis mince (0.7) et:: (1.2) oh comment dit-on et pas pas courts (rire) j'ai
2	sil		11:53,6	11:55,4	(1.8)
3	Jack	aud	11:55,4	11:58,2	pas court ça veut dire ta taille/
4	Alison	aud	11:58,3	12:08,1	oh non non c'est (1.2) j'ai euh (1.2) j'ai (1.5) beaucoup §de:::

		gst	12:07,4	12:08,7	§lève son bras§ 
5	sil		12:08,7	12:09,5	(0.8)
6	Linda	aud	12:09,5	12:10,3	tu es grande/
7	Alison	aud	12:10,4	12:11,2	oui oui
8	Linda	aud	12:11,1	12:11,8	tu es grande/
9	Alison	aud	12:11,9	12:30,7	euh je suis grand c'est le même pas gros oui grand je suis grand (0.6) et euh:: très grand (rire) et mais mince et euh oui je vais (0.6) euh porter un:: (1.9) je vais porter un pull jane

Dans ce fragment, l'apprenante Alison est en train de se décrire physiquement, mais se trouve confrontée à une lacune lexicale, indiquant qu'elle cherche l'antonyme de « court ». Afin de préciser l'orientation de la recherche, le tuteur demande si le mot manquant est en rapport avec la taille (tdp n°3). Proposition rejetée par l'apprenante, due probablement à une non-compréhension de la question. Alison procède alors à de nouveaux indices orientés vers sa partenaire Linda (changement de posture en se tournant vers sa partenaire). Elle emploie simultanément un geste mimant la notion de « grand » et l'expression orale « beaucoup de » (tdp n°4). S'appuyant sur ces différents indices : le comportement non-verbal, les structures antonymiques, puis synonymiques, ainsi que sur le contexte de la recherche : description physique, Linda propose sous forme interrogative le lexème correspondant à la recherche (tdp n°6, 8). Alison ratifie la proposition après une légère hésitation et l'intègre dans un nouvel énoncé (tdp n°9), lequel marque la clôture de la séquence de recherche et le retour à l'activité principale.

Pendant cet échange, les deux apprenantes ne regarderont pas l'écran pour chercher la confirmation du tuteur et le tuteur n'interviendra pas verbalement. Il fera un signe affirmatif de la tête lorsque le terme manquant sera proposé, mais celui-ci passera inaperçu pour les apprenantes, du fait qu'elles ne regardaient pas l'écran à ce moment-là.

Notons que dans cette séquence, l'apprenante Linda prend le rôle de l'expert, qu'Alison lui reconnaît. Dans cette situation, nous pouvons parler de la mise en place d'un *contrat de coopération* entre pairs (cf. cette partie, chapitre 1, point 3).

Les sollicitations d'aide adressées aux pairs ne donnent pas toujours lieu à une résolution du problème entre pairs. Dans l'extrait suivant, malgré la demande adressée à sa partenaire marquée par un changement de posture (tdp n°1), la tutrice intervient tout de suite après la demande et propose elle-même le lexème recherché (tdp n°3), ne laissant pas l'opportunité aux apprenants d'élaborer une recherche collaborative :

Extrait 30 (S6 / Gr.3, tdp n°548 - 556)

Tdp	Acteur	Mode	Temps		Transcription
1	Philip	aud	28:41,9	28:55,3	hu::m (1.4) je lui dis que ils devront ont la tête ouverte (1.2) [le (1.1) hu::m §comment dit-on open mind§
		gst	28:54,4	28:55,4	§*se tourne vers sa partenaire*§
2	Rachel	aud	28:50,6	28:51,0	[euh
3	Rachel	aud	28:55,9	28:58,5	oui il faut être ouvert d'esprit
4	sil		28:58,5	28:59,3	(0.7)
5	Amy	aud	28:59,3	29:00,2	((à peine audible)) ouvert d'esprit
6	Philip	aud	28:59,3	29:00,2	ouvert d'esprit
7	Rachel	aud	29:00,4	29:00,8	oui
8	sil		29:00,8	29:03,3	(2.5)
9	Rachel	cla	29:03,3	29:10,0	être ouvert d'esprit

2.3.3 Recherche lexicale collaborative entre pairs avec le contrôle du tuteur

L'Extrait 31 ci-dessous présente une séquence de recherche collaborative entre pairs, nécessitant l'intervention experte du tuteur. Les deux apprenantes Alison et Linda sont en train d'échanger pour retrouver le coupable d'un meurtre (Tâche 3, Séance 2), lorsqu'Alison se heurte à une panne lexicale :

Extrait 31 (S2 / Gr.1, tdp n°630 - 646)

Tdp	Acteur	Mode	Temps		Transcription
1	Alison	aud	27:49,6	28:51,7	euh::: oui j'ai contacté Alice et euh nous nous (1.5) rap- non non ce n'est pas (rire) oui euh j'ai contacté Alice euh (1.0) au téléphone et euh:::(.) nous sommeS parlé euh pendant dix minutes (0.5) et j'ai l'impression qu'elle est euh:: (1.3) euh j'ai l'impression qu'elle (2.5)

					elle est un ami mais pas un (2.1) bon ami et euh::: (1.2) mais (1.0) j'ai l'intuition qu'elle est (0.9) un peu malicieuse parce que (0.8) elle (2.3) (rire) c'est l'intuition que j'ai que elle (2.8) euh je n'ai pas le mot for lie
2	sil		28:51,7	28:53,0	(1.4)
3	Jack	aud	28:53,0	28:53,5	ah:::
4	Linda	aud	28:53,7	28:54,8	ment- menteur
5	Jack	aud	28:54,4	28:55,5	je vous l'écris je vous
6	Jack	cla	28:55,5	28:57,3	menteuse ((Jack écrit le mot mais ne le poste pas et l'efface))
7	Jack	aud	28:57,3	28:58,9	ah oui comment se dit ça Linda/
8	Linda	aud	28:58,6	28:59,6	menteur
9	Alison	aud	28:59,7	29:00,2	mente
10	Linda	aud	29:00,2	29:01,6	ment- mentir
11	Alison	aud	29:01,7	29:02,9	qu'elle mente
12	Jack	aud	29:03,8	29:08,0	elle ment &alors un homme on dira qu'il est un menteur&
13	Jack	cla	29:04,3	29:08,2	&menteur&
14	Alison	aud	29:08,2	29:09,6	menteuse oui
15	Jack	aud	29:09,6	29:11,5	&oui exactement&
16	Jack	cla	29:09,6	29:11,5	&menteuse&
17	Alison	aud	29:11,5	29:18,1	j'ai l'intuition qu'elle est une menteuse (0.5) et:::

Dans cet extrait, Alison est confrontée à une panne lexicale, qu'elle énonce explicitement en utilisant la L1 : « je n'ai pas le mot for lie » (tdp n°1). La localisation de l'interruption et la forme en anglais indique qu'elle cherche un verbe. Linda, la partenaire d'Alison, prend l'initiative de proposer avec une légère hésitation « ment- menteur » (tdp n°4). Pendant cette intervention, le tuteur s'apprête à envoyer le mot manquant par le biais du clavardage (tdp n°5). Mais la proposition de l'apprenante, incite le tuteur à ne pas poster le mot « menteuse » qu'il voulait proposer (tdp n°6) et à encourager Linda à apporter de l'aide à Alison (tdp n°7). Linda propose à nouveau le lexème « menteur » (tdp n°8), qu'Alison rejette partiellement du fait qu'elle cherche un verbe (tdp n°9). Les échanges qui suivent entre les deux apprenantes portent sur la forme grammaticale correcte du verbe « mentir » à la 3ème personne du singulier (tdp n°9-11). Le tuteur intervient enfin pour apporter de l'aide concernant la forme morphosyntaxique recherchée : « elle ment » (tdp n°12). Il propose également le nom correspondant au verbe « mentir » à l'oral (tdp n°12 - « alors un homme on dira qu'il est un

menteur ») et à l'écrit (tdp n°13), qui correspond à la forme proposée au départ par Linda. Alison reprend ce lexème en le mettant au féminin : « menteuse », forme correspondant au contexte de l'activité (tdp n°14), que le tuteur validera à l'oral par une marque d'accord (tdp n°15) et à l'écrit par la répétition du lexème, (tdp n°16). Enfin Alison, intègre cette dernière forme dans un nouvel énoncé, qui marque la clôture de la séquence de recherche et le retour à l'activité principale (tdp n°17).

Cet extrait montre que la recherche collaborative permet un travail cognitif de traitement de l'information qui est bénéfique aux deux apprenantes : ainsi l'apprenante, qui a sollicité de l'aide, accède au lexème qui lui faisait défaut et l'apprenante, qui propose le lexème, mène un travail cognitif d'exploration de son interlangue pour retrouver la forme manquante. Il faut souligner que cette recherche lexicale est également encouragée par la posture d'écoute du tuteur et ses efforts de laisser les apprenantes s'exprimer. Ce type de conduite tutorale est considéré comme favorable au développement des compétences langagières des apprenants (Dejean-Thircuir, Guichon et Nicolaev, 2010).

2.4 La ratification et le retour à l'activité principale

La phase de ratification marque la clôture de la séquence latérale. Elle peut se présenter sous forme :

- d'une marque d'accord : verbale (« oui ») ou non-verbale (hochement de tête) ;
- d'une reprise du lexème recherché à l'oral.

La reprise de la donnée peut se faire en deux étapes distinctes :

1. la ratification de la donnée par sa répétition, marquant la clôture de la séquence latérale ;
2. l'intégration de la donnée dans un nouvel énoncé, marquant le retour à l'activité principale.

2.4.1 Les types de ratifications et leur potentiel acquisitionnel

Sur les 24 séquences de recherche lexicale dans notre corpus, seulement 2 ne seront pas résolues et donc n'iront pas jusqu'à la phase de ratification. Le tableau suivant présente les types de ratifications repérées dans nos données:

Types de ratifications	S2	S4	S6	Total
Reprise de la donnée	10	5	5	20
Marque d'accord	1	1	0	2

Tableau 18 : Types de ratifications

Le tableau montre que les apprenants ratifient une proposition de lexème essentiellement par une reprise, comme dans l'exemple qui suit :

Extrait 32 (S2 / Gr.1, tdp n°59 – 66) (cet exemple est la suite de l'Extrait 23, où l'apprenante cherchait le mot « serrurier » en parlant du métier de son petit copain) :

Tdp	Acteur	Mode	Temps		Transcription
1	Jack	aud	03:25,5	03:28,7	d'accord le ser- alors le mot c'est serrurier
2	Alison	aud	03:29,0	03:33,0	((regardant le clavardage)) serru-rurier il y a beaucoup de r
3	sil		03:33,0	03:34,3	(1.3)
4	Jack	aud	03:34,3	03:37,6	ah oui ben faut faut bien travailler un peu sa prononciation
5	Alison	aud	03:38,1	03:39,3	serrurier
6	sil		03:39,3	03:40,4	(1.1)
7	Jack	aud	03:40,4	03:41,9	exactement serrurier
8	Alison	aud	03:42,4	03:44,9	oui c'est un serrurier oui

Au tdp n°1, le tuteur Jack propose le lexème serrurier, qu'Alison reprend avec quelques difficultés de prononciation (tdp n°2). En 5, elle le répète sans difficulté. Et enfin en 9, elle l'intègre dans un nouvel énoncé et marque le retour à l'activité principale. Ici les deux actions de la ratification et du retour à l'activité principale sont bien distinctes. Dans 40 % de séquences de recherche lexicale de notre corpus, les deux actions se distinguent.

Selon certains interactionnistes, Krafft et Dausendschön-Gay (1994), Py (1994), Matthey (1996) la répétition de la donnée dans une séquence métalinguistique (de type *SPA* ou *séquence d'achèvement interactif*) contribue à son appropriation. Comme nous venons de le voir dans notre corpus, la quasi-totalité de séquences de recherche donnent lieu à une reprise de la donnée. Nous avons même retrouvé un épisode où un lexème ayant fait l'objet d'une séquence métalinguistique est réutilisé plus tard dans la même séance (cf. les Extrait 36, Extrait 37, p. 197-198). Ce réemploi pourrait être un indice d'apprentissage du lexème.

Cependant, nous sommes consciente que dans le cadre de cette étude, il est impossible de démontrer qu'une forme reprise à un moment donné est définitivement acquise et sera réutilisée dans un autre contexte. Une étude de type longitudinal étendue sur plusieurs semestres serait nécessaire afin de « *retracer la trajectoire d'une donnée depuis sa première apparition jusqu'à ses reprises ultérieures et d'en traquer les éventuelles réapparitions* » (Gajo et Mondada, 2000, p. 170) jusqu'à son acquisition définitive.

3 Interaction des différents modes de communication pour élucider une panne lexicale

Cette section se propose de décrire la manière dont les différents modes de communication sont mobilisés par les participants pour signaler et résoudre un problème lexical. L'analyse quantitative de l'usage des modes de communication a montré que le mode oral était largement dominant (cf. dans cette partie, chapitre 1, point 1.1). Dans les séquences métalinguistiques, ce mode reste privilégié, mais les deux autres modes : textuel et mimo-gestuel peuvent y jouer un rôle considérable.

3.1 L'utilisation de la mimo-gestualité par les participants

Nous avons repéré trois catégories de gestes et mimiques utilisés par les interlocuteurs pour signaler une panne lexicale et pour la réparer :

- les mimiques faciales de recherche (cf. Extrait 22, p. 184 ; Extrait 28, p. 186) ;
- les changements de posture pour solliciter l'aide de son partenaire (cf. Extrait 17, p. 181 ; Extrait 30, p. 190) ;
- les gestes illustratifs et iconiques pour illustrer certaines qualités du lexème recherché (cf. Extrait 27, p. 186 ; Extrait 29, p. 188) ;
- les gestes de pointage pour désigner le référent du lexème recherché (cf. Extrait 10, p. 174);

Généralement, ces gestes et mimiques sont utilisés par les apprenants au moment de la phase du signal de recherche. Ils sont rarement utilisés tout seuls. Généralement, les apprenants les associent à leurs équivalents verbaux en L1, comme dans l'extrait qui suit, où l'apprenante utilise sa langue maternelle pour exprimer l'action de « partir » et un geste iconique pour l'illustrer (tdp n°4).

Extrait 33 (S4 / Gr. 3, tdp n°786 - 791)

Tdp	Acteur	Mode	Temps		Transcription
1	Amy	aud	33:09,7	33:25,5	hum (1.0) les l'ima- les images sont très différentes que (0.6) euh mon avis maintenant parce que j'apprends beaucoup d'informations hum et:: (0.6) les images c'est
2	sil		33:25,5	33:26,5	(0.9)
3	Myriam	aud	33:26,5	33:27,1	(inaud.)
4	Amy	aud	33:27,1	33:27,9	**$they gone** (rire$
		gst	33:27,1	33:28,1	*$montre gst partir$*
5	Myriam	aud	33:28,0	33:30,9	elles elles (inaud.) disparaissent et c'est bien
6	Amy	aud	33:30,8	33:32,5	oui so (rire) oui

Du côté des tuteurs, la gestualité est limitée par le dispositif. La plupart de gestes de pointage et illustratifs repérés dans notre corpus ont été produits par la tutrice Myriam dans la séance 2. Comme on a pu le voir, lors de cette séance, l'image vidéo rendait visible le buste de la tutrice et donc sa gestualité (cf. cette partie, chapitre 1, point 1.3 – Utilisation du non-verbal).

3.2 L'utilisation du clavardage par les participants

En ce qui concerne le clavardage, il est très peu utilisé par les apprenants. Nous avons relevé seulement trois occurrences d'utilisation du clavardage dans les séquences de recherche lexicale. Dans les trois cas, les apprenants écrivent l'équivalent du mot recherché en anglais afin d'aider le tuteur à retrouver le lexème. Parmi les trois, deux des interventions par clavardage sont sollicitées par le tuteur lui-même :

Extrait 34 (S4 / Gr.4, tdp n°812)

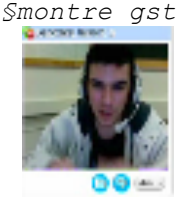
Tdp	Acteur	Mode	Temps		Transcription
1	Claire	aud	45:39,5	45:40,4	vas-y écris-moi le mot

Du côté des tuteurs, le recours au clavardage dans les séquences de recherche est assez fréquent. Nous avons comptabilisé 19 occurrences d'emploi du mode textuel. Les tuteurs

l'utilisent généralement lors de la phase de la proposition lexicale ou après la phase de ratification.

Dans la plupart des cas, le tuteur écrit et poste le texte juste après l'avoir énoncé à l'oral. Cela permet d'anticiper une éventuelle difficulté de l'apprenant à saisir le mot à partir de sa seule version orale et lui permet d'opérer un choix au niveau du canal de réception. Dans l'extrait qui suit, les interactants cherchent l'équivalent français du mot anglais « drums ». La tutrice Myriam propose le lexème « djembé » à l'oral (tdp n°2), suivi par sa version écrite (tdp n°3). Celle-ci est réalisée en chevauchement avec le signal de non-compréhension émis par l'apprenant (tdp n°4) en réaction à la proposition orale de la tutrice. Ne parvenant pas à saisir la version orale du lexème, l'apprenant a recours au mode textuel, qui lui permet de saisir la donnée (tdp n°6). Au tdp n°12, la tutrice propose un autre mot - « percussions », que l'apprenant ne saisit pas non plus à partir de sa version orale (tdp n°13, 15). Le clavardage lui permet à nouveau de saisir et ratifier le lexème proposé (tdp n°19).

Extrait 35 (S2 / Gr.2, tdp n°786 - 804)

Tdp	Acteur	Mode	Temps		Transcription
1	Eliot	aud	35:04,6	35:14,3	oui euh il y a un ensemble euh (1.0) il y a beaucoup des (0.6) des euh (0.7) comment dit-on §drums euh§
		gst	35:13,4	35:14,4	*§montre gst jouer des percussions§* 
2	Myriam	aud	35:14,5	35:17,3	des drums des des hum des djembés
3	Myriam	cla	35:17,3	35:19,6	dejem&bés&
4	Eliot	aud	35:18,2	35:18,8	&§tomber/§
		gst	35:18,2	35:18,8	*§mimique d'incompréhension§*
5	Myriam	aud	35:18,9	35:19,5	djembé&
6	Eliot	aud	35:20,3	35:21,5	§djembé djembé§
		gst	35:20,3	35:21,5	*§s'approche de l'écran pour lire§*
7	Myriam	aud	35:21,7	35:23,1	&djembé euh&
8	Myriam	cla	35:21,7	35:24,8	&djembés
9	Eliot	aud	35:23,1	35:23,6	djembé

10	Myriam	aud	35:23,8	35:24,8	djembé&
11	Eliot	aud	35:25,5	35:25,8	oui
12	Myriam	aud	35:26,2	35:30,3	c'est des on ap- des percussions on dit (.) drums
13	Eliot	aud	35:30,3	35:30,6	pardon/
14	Myriam	aud	35:30,8	35:33,1	drums [c'est per- percussion
15	Eliot	aud	35:31,4	35:32,3	[drums drums
16	Myriam	cla	35:33,1	35:35,7	percus&sions&
17	Myriam	aud	35:34,8	35:35,5	&comme ça&
18	sil		35:35,7	35:36,9	(1.2)
	eliot	gst	35:35,7	35:36,9	§*regarde le clavardage*§
19	Eliot	aud	35:36,9	35:38,2	oui oui percussion

Dans certaines séquences, le tuteur note la proposition lexicale sur le clavardage malgré la ratification de l'apprenant, voire après la clôture de la séquence de recherche, comme dans l'extrait qui suit :

Extrait 36 (S6 / Gr.3, tdp n°423 - 434)

Tdp	**Acteur**	**Mode**	**Temps**		**Transcription**
1	Amy	aud	23:18,1	23:52,5	euh::(1.2)nous choisissons la Chine et::: (rire)(1.3)et::(2.1)hm: (1.5) euh:: pour moi je veux (1.1) je veux voir les (1.5) hum des les:: (2.6) euh comment dit-on (1.3) hum::: (1.6)$(inaud. ang)
		gst	23:51,0	23:55,8	$*se tourne vers Philip*
2	Philip	aud	23:52,7	23:53,0	quoi/
3	sil		23:53,0	23:55,8	(2.8)
4	Amy	aud	23:55,8	24:05,4	hum::::: comme (1.4) euh le grand (1.6) wall de Chine (rire)
5	Rachel	aud	24:05,7	24:07,7	la grande muraille de Chine
6	Amy	aud	24:07,4	24:08,9	murelle de Chine
7	Rachel	aud	24:09,3	24:09,8	muraille
8	Amy	aud	24:09,8	24:11,3	et les choses comme ça
9	sil		24:11,3	24:12,6	(1.3)
10	Rachel	aud	24:12,7	24:13,2	d'accord
11	Amy	aud	24:13,8	24:16,7	la ville (1.6) etc
12	Rachel	cla	24:16,6	24:29,8	la grande muraille de Chine

Dans cette séquence, extraite d'une tâche où les apprenants doivent se mettre d'accord sur une destination de voyage, l'activité principale est interrompue par Amy qui sollicite l'aide de ses interlocuteurs pour trouver l'équivalent en français du « wall de Chine » (tdp n°1 et 4). La tutrice propose une traduction de l'expression (tdp n°5) : « la grande muraille de Chine ». L'apprenante Amy répète approximativement une partie du syntagme « murelle de Chine » (tdp n°6) et clôt la séquence en revenant à l'activité principale (tdp n°8). Entre les deux interventions de l'apprenante, la tutrice apporte une correction (tdp n°7), en répétant le terme « muraille ». Mais l'apprenante ne la saisit pas. Ceci conduira la tutrice à écrire l'expression sur le clavardage (tdp n°12). On ne sait pas si l'apprenante Amy a vu le terme écrit lorsqu'il est apparu dans la fenêtre de clavardage. Il est intéressant de noter qu le mot « muraille » sera réutilisé une vingtaine de tours plus tard par l'apprenant Philip :

Extrait 37 (S6 / Gr.3, tdp n°457)

Tdp	Acteur	Mode	Temps		Transcription
1	Philip	aud	24:57,5	25:05,2	hum je voudrais hum promener un peu de ce mur- muraille (rire)

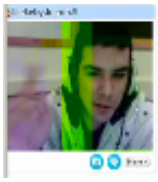
On ne sait pas si l'apprenant a retenu l'expression à partir de la version orale énoncée par la tutrice ou à partir de la version écrite au moment où elle a été postée. Il est encore possible qu'il ait regardé le clavardage au moment de son intervention, mais la capture d'écran ne permet pas de déceler avec certitude l'orientation de son regard.

Le mode textuel permet de conserver une trace écrite d'une forme ayant fait l'objet d'un traitement métalinguistique et offre donc la possibilité d'y accéder à tout moment si elle fait à nouveau défaut ou en vue de sa mémorisation.

3.3 La combinaison des différents modes pour résoudre un problème lexical

Dans ce qui suit, nous avons sélectionné quelques exemples, afin d'illustrer la façon dont les différents modes d'expression et canaux de réception sont investis par les tuteurs et les apprenants dans les séquences de recherche lexicale et la façon dont les participants opèrent le choix d'utiliser tel ou tel mode d'expression ou canal de réception pour communiquer et pour traiter l'information. L'Extrait 38 est tiré d'une séquence portant sur la description physique de l'apprenant :

Extrait 38 (S2 / Gr.2, tdp n°212 - 227)

Tdp	Acteur	Mode	Temps		Transcription
1	Myriam	aud	08:27,3	08:28,7	tu as les cheveux bruns plutôt
2	sil		08:28,7	08:29,6	(0.9)
3	Eliot	aud	08:29,6	08:33,3	oh oui oui comment dit-on §euh curly euh::§
		gst	08:30,5	08:33,2	§*montre le gst bouclé*§ 
4	sil		08:33,3	08:34,3	(1.0)
	myriam	gst	08:33,3	08:34,4	**répète le gst bouclé**
5	Myriam	aud	08:34,3	08:35,1	bouclé
6	Eliot	aud	08:35,2	08:35,8	ondulé
7	Myriam	aud	08:35,8	08:37,2	ondulé oui::
8	Myriam	cla	08:37,2	08:38,6	&ondulé&
9	Eliot	aud	08:37,3	08:37,7	&oui
10	Myriam	aud	08:37,9	08:42,5	bravo tu sais &que c'est bien on peut [ondulé &ou bouclé
11	Eliot	aud	08:40,2	08:41,2	[(rire)
12	Myriam	cla	08:40,7	08:43,0	&bouclé
13	Eliot	aud	08:43,3	08:43,8	bouclé
14	Myriam	aud	08:44,0	08:46,7	hm (0.8) oui *moi oui toi non*
		gst	08:44,6	08:46,7	**pointe vers elle puis vers l'apprenant**
15	sil		08:46,7	08:48,3	(1.6)
16	Eliot	aud	08:48,4	08:53,4	(rire) non j'ai j'ai les les cheveux bouclé quand il est grand

Au tdp n°3, l'activité principale de description est interrompue par un trouble de communication. L'apprenant cherche l'équivalent de « curly » en français : « oh oui oui comment dit-on euh curly euh », en produisant en même temps un geste illustratif du mot recherché. Le signal gestuel est repris par la tutrice (tdp n°4) et est suivi d'une traduction du geste en parole (tdp n°5) : « bouclé ». Au même moment, l'apprenant, se rappelant du lexème recherché, l'énonce tout de suite après la proposition de la tutrice : « ondulé » (tdp n°6). La

tutrice ratifie et confirme la proposition lexicale d'Eliot dans les deux modes : oral (tdp n°7) et textuel (tdp n°8). Au tdp n°10 et 12, la tutrice revient, oralement et par écrit, au mot initialement proposé « bouclé ». L'apprenant ratifie la proposition par sa reprise (tdp n°13). La réutilisation du terme dans un nouvel énoncé témoigne d'une saisie réussie de l'élément (tdp n°16).

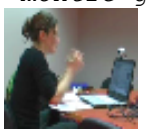
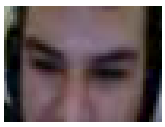
Dans cet exemple, le geste de l'apprenant ne remplace pas la parole, car il est produit en concomitance avec l'équivalent anglais du mot. Ce geste permet à l'apprenant de solliciter l'aide du tuteur pour construire son énoncé, mais aussi de maintenir la prise de parole, pendant qu'il cherche le mot manquant (Güllberg, 1998).

Nous remarquons que le mode textuel est investi deux fois par la tutrice : une première fois pour confirmer la proposition de l'apprenant et une seconde fois pour apporter une nouvelle proposition. L'utilisation du mode textuel joue ici un rôle complémentaire par rapport au mode oral car il permet à l'apprenant de visualiser l'information et de se focaliser sur la forme. Dans l'extrait ci-dessus, la capture d'écran dynamique ne permet pas de déceler si le regard de l'apprenant est dirigé vers le clavardage lors de la saisie. Il est donc difficile de déterminer si l'apprenant a choisi le canal de réception auditif ou visuel ou s'il a utilisé les deux ressources mises à sa disposition pour percevoir et traiter l'information.

Dans l'extrait suivant, on peut voir comment le tuteur, en s'appuyant sur les données visuelles, peut déclencher une séquence métalinguistique :

Extrait 39 (S2 / Gr.2, tdp n°603 - 622)

Tdp	Acteur	Mode	Temps		Transcription
1	Eliot	aud	26:22,0	26:24,1	Alice est devenue très furieuse et
2	Myriam	aud	26:24,1	26:24,4	oui
3	Eliot	aud	26:24,4	26:31,5	et:: elle a::: elle apporte la guitare [et elle a §tombé le§
		gst	26:30,7	26:31,6	§*montre gst frapper*§
4	Myriam	aud	26:28,8	26:29,2	[ah/
5	Myriam	aud	26:31,9	26:32,4	NON
6	Eliot	aud	26:33,0	26:35,9	(rire) oui et à François dans la tête
7	sil		26:35,9	26:36,5	(0.6)
8	Myriam	aud	26:36,5	26:38,9	elle a pris la guitare et elle a fait

					quoi/
9	Eliot	aud	26:39,5	26:43,7	oui elle a hu:::m (1.6) comment §dit-on/
		gst	26:43,0	26:44,3	§*montre gst frapper*§
10	Myriam	aud	26:44,4	26:45,1	*frapper*
		gst	26:44,4	26:45,1	**montre gst frapper** 
11	sil		26:45,1	26:45,7	(0.6)
12	Myriam	cla	26:45,7	26:47,1	&frapper&
13	Eliot	aud	26:45,9	26:46,4	&raper/
14	Myriam	aud	26:46,6	26:47,4	F::rapp&er
15	sil		26:47,3	26:48,5	(1.2)
	eliot	gst	26:47,3	26:48,5	§*regard dirigé vers le clav*§ 
16	Eliot	aud	26:48,5	26:53,2	oui il a rap frap[pé la guitare (0.5) dans la tête de François
17	Myriam	aud	26:49,7	26:50,1	[frapper
18	Myriam	aud	26:53,8	26:56,2	elle a frappé François avec la gui&tare
19	Myriam	cla	26:56,0	27:03,9	&frap pé François avec la guitare&
20	Eliot	aud	26:57,1	26:57,3	oui

Cet extrait est tiré d'une séquence où l'apprenant doit imaginer de quelle façon la victime d'un meurtre a été tuée. Au tdp n°3, l'apprenant utilise un geste iconique, représentant l'action de frapper pour étayer sa production orale : « elle apporte la guitare et elle a tombé le ». La tutrice s'appuyant sur les données visuelles, déclenchera une séquence métalinguistique, afin d'amener l'apprenant à modifier sa production (tdp n°8). Ne trouvant pas le mot approprié, Eliot a de nouveau recours au geste et sollicite verbalement l'aide de la tutrice (tdp n°9). Celle-ci reprend le geste de l'apprenant et fournit le mot manquant à l'oral (tdp n°10) et par clavardage (tdp n°12). Au tdp n°13, l'apprenant reprend approximativement le terme sous forme interrogative : « raper ». Il produit cette dernière forme en chevauchement avec la saisie sur le clavardage. La tutrice répète le mot en insistant sur le son

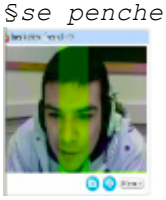
« f » (tdp n°14), mais ce n'est pas la forme orale que l'apprenant reprendra. Son regard dirigé vers le clavardage (tdp n°15) et le silence indiquent qu'il attend de voir le lexème écrit. Dans cet extrait, c'est le canal visuel qui a permis la saisie réussie du terme et son insertion dans un nouvel énoncé modifié (tdp n°16).

Dans ces deux derniers extraits, nous remarquons que la tutrice Myriam reprend constamment les gestes de l'apprenant (*phénomène d'échoïsation*, Cosnier, 1996). Cette reprise mimétique renforcerait le lien de co-participation et jouerait un certain rôle social dans l'interaction (Fornel, 1992, Heath et Luff, 1992, Kida, 2001).

Si dans les deux extraits précédents (Extrait 38, Extrait 39), la tutrice s'appuie sur les gestes de l'apprenant pour l'aider à construire son discours, dans la séquence de recherche lexicale suivante (Extrait 40), la tutrice emploie elle-même le mode gestuel, qu'elle associe aux deux autres modes oral et textuel, afin d'éclaircir une incertitude lexicale.

Extrait 40 (S2 / Gr.2, tdp n°132 - 140)

Tdp	Acteur	Mode	Temps		Transcription
1	Myriam	aud	05:29,1	05:33,0	alors est-ce que tu peux me dire à quoi tu ressembles/
2	Myriam	cla	05:33,0	05:40,6	à quoi &tu ressembles?&
3	Eliot	aud	05:35,3	05:48,8	&je suis euh de taille moyenne (0.9) euh je suis& (2.4)§euh::: (2.7) §comment dit-on §le teint euh je suis§
		gst	05:41,9	05:43,8	§*lève la tête à gauche*§
		gst	05:46,3	05:48,8	§*fronce les sourcils*§
4	Myriam	aud	05:48,9	05:49,9	*le le teint/*
		gst	05:48,9	05:50,4	**fait un mouvement circulaire autour du visage**
5	sil		05:50,4	05:51,1	(0.7)

	Eliot	gst	05:50,4	05:51,5	§*se penche vers l'écran*§ 
6	Eliot	aud	05:51,1	05:52,6	pardon/
7	Myriam	aud	05:52,6	05:53,5	le &teint/
8	Myriam	cla	05:52,7	05:54,2	&teint
9		sil	05:53,5	05:55,0	(1.5)
10	Eliot	aud	05:55,0	06:04,9	§teint oui§ euh je s- j'ai le teint euh::: (1.1) euh:: euh j'ai oublié comment on dit (1.3) hum::: j'ai:::
		gst	05:55,0	05:56,0	§*regarde le clav*§

L'extrait est tiré d'une activité où l'apprenant décrit son aspect physique. Lors de cette description, Eliot n'est pas sûr de l'emploi du mot « teint ». Son incertitude s'exprime par de nombreuses pauses, hésitations, expressions faciales et prononciation approximative du mot (tdp n°3). S'appuyant sur ces indices visuels et la sollicitation d'aide verbale (« comment dit-on »), la tutrice répète d'abord le mot « teint » sous forme interrogative en recourant à un geste de pointage (mouvement circulaire autour de son visage), afin de vérifier si c'est bien le mot recherché (tdp n°4). Le mouvement du buste vers l'écran (tdp n°5) et la demande de répétition de l'apprenant (tdp n°6) incitent la tutrice à utiliser le clavardage (tdp n°8). Le regard de l'apprenant dirigé vers le clavardage indique qu'il le réceptionne par le biais du canal visuel. Une fois le mot reconnu, la séquence latérale est close et les interlocuteurs reviennent à la conversation principale (tdp n° 10).

L'analyse de ces exemples (Extrait 38, Extrait 39, Extrait 40) permet de mettre en relief que la conjonction des différents modes offerts par le dispositif conduit efficacement à la résolution des lacunes lexicales.

Ainsi, l'utilisation du clavardage par le tuteur a une fonction complémentaire par rapport au mode oral. Il permet d'éclaircir un problème lorsque la forme proposée à l'oral ne permet pas une saisie réussie. Utilisé en quasi-simultanéité avec l'oral, le mode textuel permet de faciliter l'accès à la forme recherchée par la visualisation de l'information, en écartant ainsi les problèmes de discrimination auditive. Nous pensons que cette double exposition à la forme orale et écrite peut être propice à l'apprentissage en ce qu'elle rend l'objet plus saillant.

Il faut souligner que lors de la phase de réception du message, l'apprenant peut opérer des choix entre les canaux qui lui permettent de saisir l'élément fourni. Dans les deux derniers

extraits analysés, nous avons vu que l'apprenant avait eu recours au canal visuel pour saisir le mot écrit (regard dirigé vers le clavardage et répétition du mot seulement après sa visualisation).

Quant au mode mimo-gestuel, l'analyse montre que son utilisation n'a pas la même visée pour les tuteurs que pour les apprenants. Les apprenants ont recours au non-verbal (mimiques faciales, gestes de pointage, gestes illustratifs) essentiellement pour signaler une recherche ou une incertitude lexicale et ils l'associent généralement au verbal. Tandis que les tuteurs utilisent la gestualité soit pour étayer les propositions fournies à l'oral, soit pour renforcer la relation interpersonnelle et réduire la distance de transaction (reprise des gestes des apprenants).

3.4 La polyfocalisation de l'attention – obstacle à la résolution d'un problème linguistique

L'analyse des extraits ci-dessus ont permis de mettre en relief que la conjonction des différents modes permet la résolution des problèmes linguistiques. Certains auteurs soulignent que la multimodalité requiert *une polyfocalisation de l'attention* des interlocuteurs (Jones, 2004, Mangenot et Develotte, 2011), laquelle n'est pas toujours facile à gérer (cf. partie 1, chapitre 3, point 2.2.4). L'extrait qui suit illustre cette difficulté à maîtriser la multimodalité par une des tutrices. Rappelons que dans ce dispositif, les interlocuteurs sont parfois amenés à travailler avec des supports papiers hors ligne (cf. partie 1, chapitre 4, point 2.3.2). L'exemple suivant est extrait d'une tâche, où chaque apprenant détient une partie différente d'un document (sur support papier) et ils doivent échanger entre eux pour retrouver l'information manquante :

Extrait 41 (S2 / Gr.3, tdp n°345 - 348)

Tdp	Acteur	Modes	Temps		Transcription
1	Amy	aud	13:39,1	13:53,1	et après il $(2.4) avait:::: (1.8) il avait:::: (4.2)$ rend visite à Marie
		gst	13:40,7	13:50,9	*$fronce les sourcils regarde en haut$*
	rachel	gst	13:39,1	14:09,3	**ne regarde pas les apprenants mais ses documents sur le bureau**
2	Philip	aud	13:53,4	13:54,1	ok

3	sil		13:54,1	13:54,9	(0.8)
4	Amy	gst	13:54,1	13:54,8	$*regarde l'écran*$
5	Rachel	aud	13:54,9	13:56,1	oui très bien

Dans cet extrait, l'apprenante cherche la forme verbale correcte de l'expression « rendre visite » au passé (tdp n°1). Cette recherche est signalée par plusieurs indices verbaux et non-verbaux: mimiques de recherche, allongement syllabique, pauses, mais ces indices ne seront pas relevés par la tutrice. La capture d'écran permet de voir que tout au long de cet échange, elle ne regarde pas la vidéo des apprenants, étant focalisée sur ses supports papiers (soit la fiche pédagogique des activités, soit le support de l'activité en cours). Ne trouvant pas de solution, l'apprenante gardera la forme verbale au présent, telle qu'elle était sur la fiche support. La tutrice confirmera la réponse, sans apporter de correction (tdp n°5).

Cette difficulté à gérer les différents supports est révélée par la tutrice elle-même, quelques tours après:

Extrait 42 (S2 / Gr.3, tdp n°387)

Tdp	Acteur	Modes		Temps
1	Rachel	15:06,0	15:51,2	hm peut être on va voir alors(0.9) maintenant je veux que vous hu:::m (2.5) **attendez je regarde mes papiers (rire) j'en ai partout** (0.7) euh alors […]

La difficulté de gestion des différents supports en ligne / hors-ligne a été prise en compte lors de la conception de la plateforme de communication dédiée à l'enseignement / apprentissage des langues *Visu* (cf. partie I, chapitre 4, point 1.3 – Evolution du projet). Ainsi le plan de la séance, les consignes des activités, ainsi que les supports (texte, image, audio, vidéo) sont stockés et organisés sur la plateforme de sorte que les participants y accèdent directement à l'écran.

4 Synthèse du chapitre

Dans le cadre de ce chapitre, nous nous sommes proposé d'analyser les séquences de recherche lexicale. Nous les avons abordées selon quatre axes :

- l'analyse du contexte situationnel d'apparition ;
- l'identification de l'organisation interactionnelle ;
- la description des phases constitutives selon la nature discursive ;
- l'analyse de l'utilisation des différents modes de communication.

Dans ce qui suit, nous résumons les principaux résultats de ces analyses :

- Les séquences de recherche permettent la résolution d'obstacles de type lexical ou morphosyntaxique au cours d'une interaction. Dans notre corpus, la quasi-totalité des séquences de recherche porte sur un problème de nature lexicale. Elles apparaissent généralement au cours de la réalisation d'une tâche, mais peuvent être également déclenchées dans des épisodes hors tâche. Les moments les plus opportuns à la prise de risques langagiers et à l'apparition des lacunes lexicales sembleraient être les séquences, où les apprenants sont amenés à parler d'eux-mêmes (cf. la tâche sur la description physique) ou de leurs expériences et vécu lors des échanges hors tâches. Cette observation rejoint les résultats dans les études de Wang (2006), Drissi (2011), Guichon et Nicolaev (2011) (point 1).

- Les séquences de recherche sont structurées en trois phases : le signal, la proposition lexicale et la ratification (point 2.1). Le signal marque l'interruption de l'activité principale et l'ouverture d'une séquence latérale. Celui-ci se situe généralement à l'intérieur du deuxième tour d'une séquence ternaire (la réponse) et il est produit par un apprenant. Le signal est constitué d'une demande explicite ou implicite et de l'élément problématique. Ce dernier peut être énoncé en L1, sous forme d'un geste de pointage ou illustratif, d'une forme synonymique ou antonymique (point 2.2).

- Dans notre corpus, la proposition lexicale est généralement apportée par le tuteur (point 2.3.1). La configuration un tuteur - un binôme d'apprenants peut donner lieu à des séquences de recherche collaborative entre apprenants, avec ou sans l'intervention du tuteur (point 2.3.2).

- La ratification marque la clôture de la séquence de recherche. Dans notre corpus, elle se manifeste généralement par la répétition de la donnée. L'élément lexical fourni peut être

repris deux fois: une fois lors de l'étape de ratification par la répétition de la donnée et une seconde fois lors de la reprise de l'activité principale par son intégration dans un nouvel énoncé. Cette dernière étape témoigne d'une saisie réussie de la donnée (cf. point 2.4).

- L'association des différents modes de communication et canaux de réception offerts par le dispositif conduit efficacement à la résolution des lacunes lexicales. Le clavardage a une fonction complémentaire par rapport au mode oral. Son utilisation par le tuteur permet de résoudre le problème lexical lorsque l'apprenant ne parvient pas à saisir un élément par le biais de la modalité auditive. Le tuteur peut utiliser le clavardage et le mode oral en quasi-simultanéité afin de faciliter l'accès à la forme recherchée par la visualisation de l'information, en écartant ainsi les problèmes de discrimination auditive. Cela permet également à l'apprenant d'opérer un choix entre les canaux de réception ou d'utiliser toutes les ressources sémiotiques afin de saisir l'élément fourni. Enfin le clavardage permet de conserver une forme ayant fait l'objet d'un traitement métalinguistique et offre la possibilité d'y accéder à tout moment en vue de son réemploi ou de sa mémorisation. Quant au mode mimo-gestuel, son utilisation n'a pas le même objectif pour les tuteurs que pour les apprenants. Les apprenants y ont recours dans les séquences de recherche pour signaler l'obstacle lexical par des mimiques de recherche, gestes de pointage et gestes illustratifs et ils l'associent généralement au verbal. Tandis que les tuteurs utilisent la gestualité d'une part pour étayer les propositions fournies à l'oral, d'autre part pour renforcer la relation interpersonnelle et le lien social (point 3).

- La multimodalité et la multiplicité de supports (en ligne, hors-ligne) nécessitent une polyfocalisation de l'attention, laquelle n'est pas facile à gérer. Ceci indique le besoin de formation et d'acquisition de compétences spécifiques à l'enseignement / apprentissage en ligne, tel que suggéré par Hampel et Sinkler (2012) (cf. partie 1, chapitre 3, point 2.2.4).

- En conclusion, sans postuler que les séquences de recherche donnent lieu à l'acquisition des éléments de vocabulaire, nous retenons trois moments qui seraient susceptibles de favoriser l'apprentissage :

  - La phase du signal – lors de cette étape l'apprenant centre son attention sur l'élément manquant et cherche des informations paradigmatiques disponibles dans son interlangue pour combler la lacune (synonyme, antonyme, explication du mot recherché, indices gestuels), ainsi que, dans certains cas, pour participer à la co-construction de la proposition lexicale par l'apport de nouveaux indices.

- La proposition lexicale – lorsque celle-ci est élaboré par l'apprenant partenaire, qui sollicité par son collègue, est amené à effectuer un travail cognitif de recherche dans son répertoire langagier pour retrouver la forme manquante. Nous ajoutons ici que les propositions multimodales apportées par les tuteurs qui combinent l'oral et l'écrit, l'oral et le gestuel ou les trois modes à la fois permettent une meilleure saillance de la donnée et conduisent à une meilleure centration de l'attention sur l'objet. La redondance modale de l'information ne constitue pas une surcharge cognitive pour les apprenants, mais au contraire offre plus d'opportunités pour que la donnée langagière soit saisie. Ce résultat confirme l'hypothèse de Drissi (2011) concernant les effets positifs de la présentation redondante de l'information sur l'apprentissage, si celle-ci intervient « *au bon moment* ».
- La ratification par reprise - la répétition de l'élément fourni, puis son intégration dans un nouvel énoncé ne représentent pas les garants d'une acquisition définitive de l'élément, mais peuvent contribuer à son appropriation. Les canaux de réception y jouent un rôle important, en ce qu'ils permettent à l'apprenant de choisir le canal pour saisir l'élément fourni ou d'utiliser toutes les ressources à leur disposition pour traiter et encoder l'information. Nous considérons que la présentation des données de façon multimodale faisant appel aux ressources visuelles et auditives des apprenants renforce l'apprentissage et la mémorisation. Cette analyse de l'impact de la multimodalité sur l'apprentissage d'une L2 mériterait d'être développée et élargie à un plus grand nombre de sujets et sur un corpus longitudinal afin d'affiner et de confirmer ces résultats.

Chapitre 3. Les séquences d'intercompréhension

Krafft et Dausendschön-Gay (1994) regroupent les séquences explicatives (Gülich, 1991, Krafft et Dausendschön-Gay, 1994) et les séquences analytiques (Krafft et Dausendschön-Gay, 1994) dans la catégorie des procédés d'aide à la compréhension. Selon les auteurs, une séquence explicative est déclenchée par un problème bien identifié et implique un travail sur le code, tandis qu'une séquence analytique est générée par un obstacle non identifié et implique un travail sur le discours. Dans le cadre de cette étude, nous ne ferons pas de distinction entre les deux types de séquences et les regrouperons sous le terme de séquences d'intercompréhension. Ces séquences sont déclenchées par un ou plusieurs signaux d'incompréhension et donnent lieu, par l'intermédiaire d'une explication, d'une répétition ou d'une reformulation à une résolution des termes ou énoncés problématiques. En général, une séquence d'intercompréhension comporte trois étapes : le signal d'incompréhension qui comporte la demande d'explication et l'objet à expliquer, la résolution du problème à travers une explication et la ratification de l'explication.

D'après Gülich (1991),

> *« Chaque phase est le résultat d'un travail interactif : la séquence latérale est ouverte et close par un accord entre les partenaires, et l'explication elle-même est le fruit d'une coopération (…). La construction du sens se fait donc progressivement grâce à la coopération des interlocuteurs. »* (Gülich, 1991, p. 346).

Comme pour le chapitre précédent, la première partie du chapitre a pour but de montrer à quel moment de la séance apparaissent les séquences d'intercompréhension, quels en sont les éléments déclencheurs et le contexte situationnel d'apparition. La deuxième partie propose une description des trois phases constitutives d'une séquence d'intercompréhension. Et la dernière partie est consacrée à l'analyse de l'utilisation des différents modes de communication pour signaler et résoudre un problème de compréhension.

1 Les déclencheurs des séquences d'intercompréhension et le contexte situationnel de leur apparition

Dans cette section, nous déterminerons d'abord la nature des déclencheurs des séquences d'intercompréhension. Ensuite nous identifierons à quel moment de la séance les séquences d'intercompréhension apparaissent et qui les initient.

1.1 La nature des déclencheurs des séquences d'intercompréhension

Les déclencheurs d'une séquence d'intercompréhension constituent les éléments (mots ou énoncés) qui posent un problème de compréhension et se trouvent à l'origine des séquences d'intercompréhension. Notre étude révèle 2 types de déclencheurs. Ils sont comptabilisés dans le tableau suivant :

Types de déclencheurs	Total
Lexical	10
Global	4

Tableau 19 : Types de déclencheurs des séquences d'intercompréhension

Le tableau montre que la plupart des séquences d'intercompréhension dans notre corpus sont déclenchées par un problème de type lexical comme illustré dans l'extrait suivant.

Extrait 43 (S2 / Gr.3, tdp n°316 – 320)

Tdp	Acteur	Mode	Temps		Transcription
1	Rachel	aud	12:45,5	12:48,8	il était il était chez le coiffeur
(…)					
2	Philip	aud	12:55,2	12:56,9	**qu'est-ce que c'est coiffeur/**

Par déclencheur global, nous désignons les énoncés où l'élément linguistique posant un problème de compréhension n'est pas identifié clairement. Dans l'extrait ci-après, la question « quoi » au tdp n°2 ne permet pas d'identifier le problème.

Extrait 44 (S2 / Gr.1, tdp n°90 – 94)

Tdp	Acteur	Mode	Temps		Transcription
1	Jack	aud	04:01,0	04:03,3	d'accord et ben c'est bien et ça te plaît/
2	Linda	aud	04:03,9	04:04,2	**quoi/**
3	sil		04:04,2	04:05,7	(1.4)

	alison	gst	04:04,2	04:05,7	§*se tourne vers Linda*§
4	Jack	aud	04:05,7	04:07,1	tu tu aimes le nouveau travail/
5	Linda	aud	04:07,1	04:12,2	ah oui c'est très amusant pour moi je mange tout le temps

Dans ce genre de séquence, le problème peut être déclenché également par un problème d'ordre acoustique dû au dispositif de communication à distance. Quelle que soit l'origine du problème d'incompréhension, cela interrompt le cours principal de l'activité et donne lieu à une séquence latérale qui a pour but de résoudre le problème. Dans l'extrait ci-dessus, la signalisation du problème, même si non identifié (tdp n°2), donne lieu à une reformulation de l'énoncé problématique par le tuteur (tdp n°4), suivie par la réponse de l'apprenante indiquant la compréhension de l'énoncé (tdp n°5).

1.2 La localisation des déclencheurs et les initiateurs des séquences d'intercompréhension

Nous avons identifié trois moments de la séance, où les séquences d'intercompréhension peuvent apparaître :

- lors de la mise en place d'une tâche ;
- au cours de la réalisation de la tâche ;
- au cours des épisodes hors tâches.

Le tableau ci-dessous présente les occurrences pour chaque catégorie dans les trois séances:

Séance	Mise en place d'une tâche	Au cours d'une tâche	Au cours d'un épisode hors tâche
S2	3	3	1
S4	2	0	1
S6	2	2	0
Total	7	5	2

Tableau 20 : Nombre de séquences d'intercompréhension selon le moment d'apparition dans la séance

Le Tableau 20 montre que la moitié des séquences d'intercompréhension est générée par des problèmes de compréhension lors de le mise en place d'une tâche, l'autre moitié est déclenchée par un trouble de compréhension pendant la réalisation de la tâche (5 séquences) ou pendant des échanges hors tâches (2 séquences).

Dans ce qui suit, nous déterminerons la localisation des éléments déclencheurs d'une séquence d'intercompréhension selon les trois contextes d'apparition et nous observerons qui sont les initiateurs des séquences (apprenant ou tuteur) et s'il existe un lien entre l'origine du déclencheur et l'initiateur d'une séquence d'intercompréhension.

1.2.1 Les séquences d'intercompréhension au moment de la mise en place d'une tâche

Sept séquences d'intercompréhension apparaissent dans les moments de mise en place d'une tâche. Celles-ci peuvent apparaître au début de la séance, juste après la phase d'ouverture, lors de l'introduction du thème (Extrait 42) ou au début d'une activité au moment de l'explication de la consigne (Extrait 43).

Dans l'extrait suivant, le tuteur introduit le thème de la séance (tdp n°1), puis enchaîne avec une demande de vérification de compréhension portant sur l'élément central de la séance (tdp n°4):

Extrait 45 (S2 / Gr.2, tdp n°62 - 66)

Tdp	Acteur	Mode	Temps		Transcription
1	Myriam	aud	02:21,7	02:27,3	[oui j'espère (.) alors aujourd'hui (.) on va:: faire une enquête
2	Eliot	aud	02:21,7	02:22,0	[oui
3	sil		02:27,3	02:28,3	(1.0)
4	Myriam	aud	02:28,3	02:30,2	**est-ce que tu sais ce qu'est une en&quête/**
5	Myriam	cla	02:29,4	02:31,3	**&enquête&**

Cet extrait est tiré de la séance n°2. Les tâches de cette séance sont construites autour d'une enquête policière. La séquence d'intercompréhension ci-dessus se situe dans la phase de présentation du thème de la séance et porte sur l'explication du lexème « enquête ». Le mot « enquête » constituant le fil rouge de la séance, la tutrice s'assure de sa compréhension par l'apprenant, de telle sorte qu'il ne soit pas un obstacle pendant la réalisation des tâches de la séance.

Si dans l'extrait précédent, la tutrice déclenche une séquence d'intercompréhension afin d'anticiper une difficulté de compréhension, dans l'extrait qui suit c'est l'apprenant qui lance une demande d'explication pendant la mise en place de la tâche:

Extrait 46 (S2 / Gr.3, tdp n°60 - 62)

Tdp	Acteur	Mode	Temps		Transcription
1	Rachel	aud	02:18,8	02:25,7	et Philip tu es l'ami de François non on va faire le contraire on va dire on va dire (1.0) Philip tu es l'inspecteur
2	Amy	aud	02:26,5	02:27,8	(rire)
3	Philip	aud	02:26,5	02:29,0	(rire) **qu'est-ce que c'est un (inaud)**

Dans cet extrait, la tutrice est en train de distribuer les rôles que les apprenants doivent jouer tout au long de la séance (tdp n°1). L'apprenant Philip se voit attribuer le rôle de l'inspecteur, mais ne comprenant pas la signification de ce mot, il demande une explication (tdp n°2). Dans cet exemple, l'apprenant déclenche une séquence d'intercompréhension afin de résoudre un problème qui constitue un obstacle à la réalisation de la tâche.

On peut noter que la résolution des problèmes de compréhension dans la phase de préparation d'une tâche, qu'ils soient déclenchés par un tuteur pour anticiper une difficulté de compréhension ou par un apprenant pour résoudre un problème de compréhension, est primordiale pour le bon déroulement des tâches.

1.2.2 Les séquences d'intercompréhension au cours d'une tâche

Nous avons repéré cinq séquences d'intercompréhension qui ont lieu pendant la réalisation d'une tâche. Le déclencheur de ce type de séquence peut se situer dans une question énoncée par le tuteur ou dans un support textuel de la tâche.

a. *Le déclencheur de la séquence d'intercompréhension est la question énoncée par le tuteur*. L'initiateur de la séquence peut être aussi bien l'apprenant (Extrait 47) que le tuteur (Extrait 48).

Extrait 47 (S2 / Gr.3, tdp n°213 - 215)

Tdp	Acteur	Mode	Temps		Transcription
1	Rachel	aud	08:09,8	08:15,3	d'accord les yeux les yeux de quelle couleur/ (1.4) sont vos yeux
2	sil		08:15,3	08:16,1	(0.7)
3	Amy	aud	08:16,1	08:17,8	**quelle est la question/**

Dans cet extrait, la tutrice Rachel pose une question aux apprenants (tdp n°1). Celle-ci ne sera pas suivie d'une réponse de la part des apprenants, mais de l'ouverture d'une séquence latérale sous forme de demande de répétition, déclenchée par l'apprenante Amy (tdp n°3).

- L'initiateur de la séquence est le tuteur. L'extrait qui suit illustre cette situation:

Extrait 48 (S6 / Gr.3, tdp n°309 - 312)

Tdp	Acteur	Mode	Temps		Transcription
1	Rachel	aud	18:48,6	18:55,2	est-ce que vous avez est-ce que le décalage horaire ça vous dérange/ (0.8) **vous comprenez le décalage horaire/**
2	sil		18:55,2	18:57,2	(2.0)
3	Philip	aud	18:57,2	18:57,4	hum
4	Amy	aud	18:57,8	18:58,1	non

Dans cet extrait, la tutrice énonce une question portant sur le décalage horaire, mais enchaîne après un bref silence avec une demande de vérification de compréhension portant sur l'expression « le décalage horaire » (tdp n°1), en anticipant ainsi une difficulté de compréhension des apprenants. L'hésitation de Philip (tdp n°3) et la réponse négative d'Amy (tdp n°4) indiqueront le besoin d'apporter une explication.

b. *Le déclencheur se situe dans un support de la tâche.* Dans ce cas, l'initiateur de la séquence est toujours l'apprenant.

Extrait 49 (S2 / Gr. 1, tdp n°754)

Tdp	Acteur	Mode	Temps		Transcription
761	Alison	aud	34:13,9	34:17,1	((regardant le support papier)) **qu'est-ce que c'est la discrétion/**

Cet extrait est tiré d'une tâche, où les apprenants doivent comparer quatre personnes afin de retrouver le coupable d'un meurtre. Ils doivent les comparer en utilisant des mots clés proposés sur un support papier. La séquence d'intercompréhension est déclenchée par l'apprenante Alison qui ne comprend pas la signification du mot « *discrétion* », qui se trouve dans le support.

Globalement les séquences d'intercompréhension déclenchées au cours d'une tâche se présentent sous forme de séquences latérales. Elles constituent des moments d'interruption de

l'activité principale et permettent la résolution des problèmes de compréhension au niveau local.

1.2.3 Les séquences d'intercompréhension au cours d'un épisode hors tâche

Nous avons repéré deux séquences d'intercompréhension déclenchées pendant des échanges hors tâche. Les deux se localisent dans la phase d'ouverture de la séance. Le déclencheur des séquences se situe dans les questions énoncées par les tuteurs et l'initiateur en est l'apprenant. Voici un extrait illustrant ce cas de figure:

Extrait 50 (S4 / Gr.4, tdp n°56 - 58)

Tdp	Acteur	Mode	Temps		Transcription
1	Claire	aud	02:18,8	02:20,6	c'est mieux c'est mieux de rester au lit/
2	sil		02:20,6	02:23,2	(2.6)
3	Jane	aud	02:23,3	02:24,5	ah répétez s'il vous plaît

Dans l'extrait ci-dessus, le déclencheur du problème de compréhension se situe dans la question de la tutrice (tdp n°1), mais n'est pas identifié clairement. L'apprenante ouvre une séquence latérale en demandant explicitement une répétition de l'énoncé (tdp n°3).

Pour résumer cette partie, le tableau suivant met en lien la source du déclencheur et l'initiateur d'une séquence d'intercompréhension et présente le nombre d'occurrences:

Source du déclencheur	Initiateur de la séquence	Occurrences
Introduction du thème et présentation de la consigne d'une tâche	Tuteur	5
	Apprenant	2
Question du tuteur au cours de la tâche ou hors tâche	Tuteur	2
	Apprenant	3
Support textuel de la tâche	Tuteur	0
	Apprenant	2

Tableau 21 : Association entre source du déclencheur et initiateur d'une séquence d'intercompréhension

Nous pouvons dégager deux tendances dans ce tableau. D'une part, pendant la phase de la mise en place de la tâche (introduction du thème, présentation de la consigne, distribution des

rôles), les séquences d'intercompréhension sont déclenchées essentiellement par les tuteurs. Ces séquences ont pour but d'anticiper d'éventuels problèmes de compréhension et de préparer les bonnes conditions de réalisation des tâches. D'autre part, au cours de la tâche ou hors tâche, les éléments problématiques proviennent soit des questions des tuteurs, soit des supports textuels. Lorsque le déclencheur provient d'une question du tuteur, celui-ci peut donner lieu à une séquence latérale initiée aussi bien par l'apprenant que par le tuteur. Lorsque celui-ci provient d'un support textuel, la séquence d'intercompréhension est généralement initiée par l'apprenant.

2 La configuration interactionnelle et la nature discursive des séquences d'intercompréhension

Cette partie se donne pour objectif de présenter la façon dont les séquences d'intercompréhension sont organisées en phases comportant un signal d'incompréhension, une proposition d'explication, une ratification de l'explication et optionnellement une confirmation. Chaque étape sera décrite selon l'organisation séquentielle et la nature discursive de ses constituants et illustrée avec des exemples extraits du corpus[83].

2.1 La configuration interactionnelle d'une séquence d'intercompréhension

Dans notre corpus, les séquences d'intercompréhension peuvent se dérouler selon deux configurations interactionnelles, selon qu'elles sont déclenchées par les apprenants ou par les tuteurs. Les deux schémas ci-dessous permettent d'illustrer ces configurations.

a. Schéma interactionnel d'une séquence d'intercompréhension déclenchée par un apprenant :

3. L'apprenant 1 produit un signal d'incompréhension
4. Le tuteur ou l'apprenant 2 propose une explication
5. L'apprenant 1 ratifie l'explication

L'extrait suivant illustre la configuration interactionnelle de ce type.

[83] Le nombre de séquences d'intercompréhension dans notre corpus étant restreint, certains extraits serviront à illustrer plusieurs phénomènes.

Extrait 51 (S2 / Gr.1, tdp n°754 - 759)

Tdp	Acteur	Mode	Temps		Transcription
1	Alison	aud	34:13,9	34:17,1	((regardant sa feuille)) qu'est-ce que c'est la discrétion/
2	sil		34:17,1	34:18,4	(1.2)
3	Jack	aud	34:18,4	34:23,8	la discré- euh c'est quand quelqu'un est discret (0.6) c'est-à-dire quelqu'un qui ne fait pas de bruit
4	Alison	aud	34:24,6	34:25,2	ah oui
5	Jack	aud	34:25,2	34:33,9	quelqu'un qu'on ne voit pas beaucoup quelqu'un qui ne fait pas de bruit qui::: euh (0.8) qu'on qui est dans son coin qui ne bouge pas trop
6	Alison	aud	34:34,6	34:38,3	ah oui je pense que Alice (1.2) euh

Dans cet extrait, l'apprenante Alison signale explicitement qu'elle ne comprend pas le mot « discrétion » qu'elle a trouvé dans le support de la tâche (tdp n°1) : « qu'est-ce que c'est la discrétion ». Le tuteur fournit alors une explication sous forme de mise en situation[84] (tdp n°3) : « la discré- euh c'est quand quelqu'un est discret (0.6) c'est-à-dire quelqu'un qui ne fait pas de bruit ». L'apprenante ratifie cette explication par une marque d'accord (tdp n°4) : « ah oui ». Cet extrait est une séquence d'intercompréhension de type étendu, c'est-à-dire qu'elle continue au-delà de l'échange de base de type ternaire. Nous remarquons que malgré la ratification de l'apprenante, le tuteur continue son explication (tdp n°5) en apportant de nouvelles informations (description d'une personne discrète) : « quelqu'un qu'on ne voit pas beaucoup quelqu'un qui ne fait pas de bruit qui::: euh (0.8) qu'on qui est dans son coin qui ne bouge pas trop ». Comme pour les séquences de recherche, nous appellerons cette phase optionnelle – une confirmation**.** Celle-ci apparaît lorsque la ratification indique que le problème linguistique est éclairci, mais l'interlocuteur intervient pour compléter sa réponse initiale en apportant de nouvelles informations. Parmi les séquences d'intercompréhension repérées dans notre corpus, seulement deux comportent une phase de confirmation.

b. Schéma interactionnel d'une séquence d'intercompréhension déclenchée par un tuteur :

[84] Pour le procédé de *mise en situation*, cf. ce chapitre, partie 2.3.1.

1. Le tuteur vérifie la compréhension d'un élément

2. L'apprenant signale l'incompréhension de cet élément

3. Le tuteur ou l'apprenant 2 fournit une explication

4. L'apprenant 1 ratifie

Dans 7 séquences d'intercompréhension sur 14, le tuteur, anticipant une éventuelle difficulté de compréhension des apprenants, déclenche une séquence d'intercompréhension par une vérification de compréhension. Cette configuration interactionnelle est illustrée dans l'extrait suivant :

Extrait 52 (S6 / Gr.3, tdp n°229 - 240)

Tdp	Acteur	Mode	Temps		Transcription
1	Rachel	aud	14:25,5	14:58,4	donc imaginons (0.9) vous avez choisi (1.4) une destination vous avez choisi un pays (0.6) et maintenant vous êtes arrivés vous êtes tous les deux arrivés (1.1) et vous avez eu des problèmes pendant le voyage (1.8) il y a eu des problèmes (1.6) donc (1.5) par exemple vous avez raté (1.9) une correspondance est-ce que vous connaissez ce mot rater une correspondance
2	Amy	aud	14:58,4	14:58,8	hm:
3	Philip	aud	14:58,7	14:58,9	non
4	Rachel	aud	14:59,9	15:03,2	non par exemple quand on prend l'avion
5	Rachel	aud	15:03,2	15:20,1	(1.4) par exemple si je veux si je suis à Lyon et je veux aller à:: Francisco (2.1) je veux m'arrêter:: à New York je fais Lyon New York (1.0) New York San Francisco
6	sil		15:20,1	15:21,2	(1.1)
7	Philip	aud	15:21,2	15:21,8	oh ok
8	Rachel	aud	15:22,2	15:23,9	à New York c'est une correspondance
9	sil		15:23,9	15:24,7	(0.8)
10	Philip	aud	15:24,7	15:25,3	o::k
11	sil		15:25,3	15:26,1	(0.8)
12	Amy	aud	15:26,0	15:26,3	oui

Dans cet extrait, la tutrice Rachel au moment de l'explication de la consigne se focalise sur l'énoncé « rater une correspondance » qu'elle évalue comme éventuellement problématique et pose une question afin de vérifier la compréhension des apprenants (tdp n°1). L'hésitation d'Amy (tdp n°2) et la réponse négative de Philip (tdp n°3) signalent la non-compréhension de

l'élément et le besoin d'une explication. La tutrice fournit alors un exemple en contextualisant le lexème (tdp n°5, 8). Les explications sont suivies par les ratifications de deux apprenants (tdp n° 10, 12) et le retour à l'activité principale.

2.2 La demande de vérification de compréhension et le signal d'incompréhension

Cette section porte sur les demandes de vérification de compréhension énoncées par les tuteurs et les signaux d'incompréhension énoncés par les apprenants analysés selon leur placement séquentiel et leur nature discursive.

2.2.1 Le placement séquentiel et les formes discursives des demandes de vérification

La moitié des séquences d'intercompréhension est déclenchée par les tuteurs par le biais des demandes de vérification de compréhension. Ces demandes apparaissent dans deux contextes : au moment de la mise en place d'une tâche et au cours d'une tâche.

1. Au moment de la mise en place des tâches : introduction d'un thème, explication d'une consigne, transition entre deux tâches (cf. Extrait 45, Extrait 52). Les demandes dans ce contexte servent à vérifier que les apprenants comprennent les termes clés d'une tâche et ont pour but de préparer les conditions de réalisation de la tâche.

2. Au cours d'une tâche, suite à une question du tuteur. Ces demandes sont énoncées tout de suite après une question et ont pour fonction d'anticiper d'éventuelles difficultés de compréhension et donc de réponse de l'apprenant (cf. Extrait 48).

Les tuteurs utilisent différentes formes discursives pour formuler les demandes de vérification de compréhension. Le tableau suivant recense ces formes :

Formes discursives	Occurrences
Vous comprenez le « X » ou vous comprenez le mot « X » ?	2
Est-ce que tu sais / vous savez ce que c'est « X » ?	2
Est-ce que vous connaissez ce mot « X » ?	1
Vous comprenez ? (l'élément est implicite ; la question porte sur la compréhension d'un énoncé précédant la question)	1
« X » *tu comprends ou pas ?*	1

Tableau 22 : Formes discursives utilisées par les tuteurs pour vérifier la compréhension

Nous pouvons remarquer que les tuteurs utilisent des formes explicites pour vérifier la compréhension (*vous comprenez, est-ce que vous connaissez / vous savez*, etc.) et que dans presque tous les cas, l'objet potentiellement problématique est présent dans la question.

Dans notre étude, nous avons pris en compte seulement les demandes de vérification de compréhension qui donnaient lieu à des séquences d'intercompréhension, c'est-à-dire celles qui étaient suivies par une hésitation, une réponse négative ou une demande d'explication des apprenants. Le tableau suivant répertorie les formes auxquelles les apprenants ont recours pour répondre à une demande de vérification:

Formes discursives	**Occurrences**[85]
Non	5
Hésitation du type « hum »	3
Je ne sais pas	1
Ah non je ne comprends pas	1
Je sais pas qu'est-ce que c'est	1

Tableau 23 : Formes discursives utilisées par les apprenants pour répondre à une demande de vérification de compréhension

Comme on peut le voir dans le tableau, pour répondre à une demande de vérification de compréhension et signaler le besoin d'explication, les apprenants utilisent le plus souvent une réponse minime de type « *non* » ou une hésitation, ce qui témoigne que les apprenants possèdent peu de ressources langagières pour demander une explication. Nous avons repéré une seule réponse où l'apprenant demande explicitement une explication « *qu'est-ce que c'est* ».

[85] Le nombre de réponses (11) est supérieur au nombre de séquences déclenchées par une demande de vérification du tuteur (7), parce que les groupes d'apprenants sont constitués le plus souvent de deux apprenants qui donnent chacun une réponse.

2.2.2 Le placement séquentiel et les formes discursives des signaux d'incompréhension initiés par les apprenants

Comme pour les demandes de vérification formulées par les tuteurs, les signaux d'incompréhension initiés par les apprenants peuvent apparaître à deux moments : au moment de la mise en place d'une tâche et au cours d'une tâche.

1. Au moment de la mise en place d'une tâche (cf. Extrait 46, p. 213). Le signal dans ce contexte indique un problème de compréhension qui peut être un frein pour réaliser la tâche. Sa résolution permet le bon déroulement de la tâche.

2. Au cours d'une tâche ou dans un épisode hors tâche, suite à une question du tuteur. Dans ce cas, les signaux d'incompréhension marquent une interruption dans l'activité principale et ouvrent une séquence latérale. Il se situe entre le premier et le deuxième tour d'une séquence ternaire : *initiation – réaction - feedback* (Sinclair et Coulthard, 1975). Une fois le problème résolu, la séquence latérale est close et l'interaction principale reprend son cours. L'extrait suivant illustre ce placement séquentiel :

Extrait 53 (S2 / Gr.3, tdp n°213 - 222)

Tdp	Acteur	Mode	Temps		Transcription
1	Rachel	aud	08:09,8	08:15,3	d'accord les yeux les yeux de quelle couleur/ (1.4) sont vos yeux/
2	sil		08:15,3	08:16,1	(0.7)
3	Amy	aud	08:16,1	08:17,8	$quelle est la question/
		gst	08:16,0	08:20,9	$*ajuste ses casques et se rapproche de l'écran*$
4	Rachel	aud	08:17,8	08:19,5	de quelle couleur sont vos yeux/
5	sil		08:19,5	08:20,9	(1.4)$
6	Amy	aud	08:20,9	08:21,4	hu:::m
7	Philip	aud	08:20,9	08:21,4	((très bas)) les $yeux
		gst	08:21,0	08:21,8	$*pointe vers ses yeux*$
8	Amy	aud	08:21,4	08:22,5	oh hum$ (0.6) un peu vert et un peu brun
9	sil		08:26,5	08:27,3	(0.8)
10	Rachel	aud	08:27,3	08:28,2	ah d'accord

Dans cet extrait, tiré d'une tâche où les apprenants doivent se décrire physiquement, la tutrice pose une question aux apprenants : « de quelle couleur sont vos yeux/ » (tdp n°1). Cette question constitue le premier tour d'une séquence ternaire. Cependant, elle n'est pas suivie d'une réponse, mais d'un signal, sous forme de demande de répétition, indiquant un problème de compréhension et marquant l'ouverture d'une séquence latérale (tdp n°3). Dans cet extrait, le signal n'indique pas clairement le problème. La tutrice le traite probablement comme un problème acoustique car l'apprenante se penche vers l'écran en ajustant ses casques. Elle répète donc l'énoncé déclencheur sans le modifier (tdp n°4). Le silence et l'hésitation au tdp n°6 indiquent que le problème de compréhension persiste toujours. L'aide vient alors de son partenaire qui reprend le lexème « les yeux » (tdp n°7) en effectuant un geste de pointage vers ses yeux. L'interjection « oh » marque la ratification de l'explication et met fin à la séquence latérale. Au tdp n°8, l'apprenante peut reprendre l'activité principale et répondre à la question initiale de la tutrice : « un peu vert et un peu brun », réponse prise en compte par la tutrice au tdp n°10.

Les signaux d'incompréhension peuvent être énoncés de différentes manières. On peut en distinguer quatre catégories :

- les demandes explicites (le signal identifie clairement l'obstacle linguistique, ex.: « qu'est-ce que c'est la discrétion ? »);
- les demandes implicites (le signal n'identifie pas explicitement le problème de compréhension ; celui-ci peut être dû à un problème de type acoustique, ex. : « quoi ? ») ;
- les reprises de l'élément problématique avec une modalité interrogative ;
- les signaux non-verbaux (silence, regard interrogatif, changement de posture).

Le tableau suivant propose un répertoire de formes auxquelles les apprenants ont recours pour signaler un problème de compréhension :

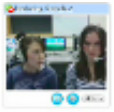
Catégories de signaux d'incompréhension	**Formes discursives**	**Occurrences**
Demande explicite	*Qu'est-ce que c'est* « X»	3
Non-verbal	*Euh*	2

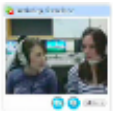
	Regard interrogatif et changement de posture	6
Demande implicite	*Quoi ?*	1
	Répète-toi	1
	Je ne comprends pas	1
	Quelle est la question ?	1
	Répétez s'il vous plait ?	1
Reprise de l'élément problématique avec une modalité interrogative		1

Tableau 24 : Formes discursives pour signaler un problème de compréhension

Si dans la catégorie des demandes explicites, une seule forme est utilisée pour signaler le problème de compréhension : « qu'est-ce que c'est + l'objet à expliquer », dans la catégorie des demandes implicites, les signaux prennent des formes plus variées. Dans cette catégorie, ce sont les demandes de répétition qui prédominent. Nous avons repéré une seule séquence où l'élément problématique est repris avec une modalité interrogative (cf. Extrait 54, ci-dessous). Le tableau permet de voir que les marqueurs non-verbaux tels que, les mimiques d'incompréhension, les changements de posture (se pencher vers l'écran, se tourner vers son partenaire) constituent autant d'indices pour signaler les problèmes d'incompréhension. Ceux-là ne se produisent jamais tout seuls dans les séquences d'intercompréhension, mais accompagnent les signaux verbaux, comme dans l'extrait qui suit :

Extrait 54 (S2 / Gr.1, tdp n°99 – 107)

Tdp	Acteur	Mode	Temps		Transcription
1	Jack	aud	04:20,0	04:25,0	d'accord euh:: si on travaillait un peu d'ailleurs si on parlait un peu français ça serait bien
2	sil		04:25,0	04:26,8	(1.8)
3	Jack	aud	04:26,9	04:28,4	$qu'est-ce que vous en dites on travaille ensemble/$
	linda	gst	04:26,9	04:28,4	$*se tourne vers Alison*$ 
4	Linda	aud	04:29,4	04:30,1	euh:::
5	Alison	aud	04:30,5	04:31,7	répète-toi$(rire)

		gst	04:31,2	04:32,2	§*se tourne vers Linda*§ 
6	Jack	aud	04:32,7	04:35,5	est-ce qu'on travaille ensemble ou on continue de discuter
7	Alison	aud	04:36,0	04:36,6	§euh:::
		gst	04:36,0	04:38,1	§*mimique d'incompréhension / se tourne vers Linda*§
8	Linda	aud	04:37,9	04:38,6	((à peine audible)) travaille§ [ens-/
9	Alison	aud	04:38,4	04:40,3	[je ne comprends pas (rire)
	linda	gst	04:39,2	04:41,2	*$se tourne vers Alison$*

Au début de cet extrait, le tuteur fait une transition de la phase d'ouverture de la séance aux activités de la séance : « qu'est-ce que vous en dites on travaille ensemble/ » (tdp n°3). L'énoncé du tuteur pose un problème de compréhension aux apprenantes. Elles expriment leur difficulté à l'oral par une demande explicite de répétition (« répète-toi », tdp n°5), une reprise d'une partie de l'énoncé avec une modalité interrogative (« travailler ens-/ », tdp n°8) et un signal explicite de non-compréhension (« je ne comprends pas », tdp n°9). Une série de marqueurs non-verbaux (tdp n°3, 5, 7, 9) sont mis également à la disposition du tuteur grâce à la vidéo, tels que le froncement des sourcils et les mouvements du buste, indiquant que les apprenantes sont en difficulté de compréhension.

Pour finir, on peut noter, que la prédominance des demandes implicites (de type demande de répétition), lesquelles n'indiquent pas clairement le problème de compréhension, montre que les apprenants ont des difficultés à construire une demande d'explication et à indiquer l'objet qui leur pose un problème de compréhension. Or la capacité à solliciter l'aide de l'interlocuteur et à prendre des risques sont des capacités importantes pour participer à une interaction et pour devenir responsable de son propre apprentissage (Bange, 1992a).

2.3 L'explication

Dans cette section, nous proposons une analyse de la phase de l'explication et des procédés discursifs mobilisés par les interlocuteurs pour expliquer. Ces procédés seront illustrés par des exemples extraits de notre corpus.

Dans nos données, la phase de l'explication peut être prise en charge par le tuteur (10 séquences), par l'apprenant partenaire (1 séquence) ou par le tuteur et l'apprenant partenaire (3 séquences).

2.3.1 La gestion de l'explication par le tuteur

Dans 10 séquences sur 14 dans notre corpus, l'explication est construite par le tuteur. Les procédés utilisés par les tuteurs pour expliquer sont répertoriés dans le tableau suivant :

Procédés pour expliquer	Total
Mise en situation : « c'est quand… » ; « par exemple… »	6
Répétition de l'énoncé problématique	3
Reformulation	1
Comparaison : « c'est comme… »	1
Usage de la L1	1

Tableau 25 : Procédés utilisés par les tuteurs pour expliquer

Les extraits ci-dessous illustrent les procédés énumérés dans le Tableau 25.

a. Les mises en situation

Le tableau montre que les mises en situation sont les moyens les plus fréquents auxquels ont recours les tuteurs pour expliciter un objet. Nous avons emprunté cette catégorie à Fasel Lauzon (2009). La mise en situation permet d'insérer l'objet problématique dans un nouveau contexte général sous forme d'exemple ou de description des conditions d'emploi du mot. Dans notre corpus, les mises en situation sont introduites par les constructions « c'est quand » (Extrait 55) ou « par exemple » (Extrait 56).

Extrait 55 (S2 / Gr.2, tdp n°65 – 71)

Tdp	Acteur	Mode	Temps		Transcription
1	Myriam	aud	02:28,3	02:30,2	est-ce que tu sais ce qu'est une en&quête/
2	Myriam	cla	02:29,4	02:31,3	&enquête&
3	Eliot	aud	02:31,3	02:33,9	§enquête§ euh::: je sais pas qu'est-ce que [c'est\

		gst	02:31,3	02:32,0	§*regarde le clav*§
5	Myriam	aud	02:32,1	02:35,9	[une enquête (1.4) &une enquête policière
6	Myriam	cla	02:34,4	02:38,4	&une enquête policière
7	sil		02:38,4	02:38,8	(0.4)
8	Myriam	aud	02:38,8	02:51,1	**une enquête policière c'est quand il y a euh::: un meurtre (1.0) quand quelqu'un est tué et que l'inspecteur il va mener l'enquête**

Dans cet extrait, la tutrice s'assure que l'apprenant comprend le mot « enquête », qui constitue un terme clé de la séance, en le notant sur le clavardage et en vérifiant la compréhension de l'apprenant. Suite à la réponse négative et à la demande d'explicitation de l'apprenant (tdp n°3), la tutrice initie une explication, d'abord par l'ajout d'un qualificatif : « une enquête policière » à l'oral et à l'écrit (tdp. n°4 et 5), ensuite par une mise en situation (tdp n°7) : « une enquête policière c'est quand… ».

Dans l'extrait suivant, la tutrice s'appuie sur la situation d'interaction en cours pour expliquer l'expression « le décalage horaire » (tdp n°5 et 8).

Extrait 56 (S6 / Gr.3, tdp n°309 - 316)

Tdp	Acteur	Mode	Temps		Transcription
1	Rachel	aud	18:48,6	18:55,2	est-ce que vous avez est-ce que le décalage horaire ça vous dérange/ (0.8) vous comprenez le décalage horaire/
2	sil		18:55,2	18:57,2	(2.0)
3	Philip	aud	18:57,2	18:57,4	hum
4	Amy	aud	18:57,8	18:58,1	[non
5	Rachel	aud	18:57,8	19:09,0	**[par exemple à Lyon aujourd'hui à Lyon il est dix-sept heures quarante sept (0.8) mais à Berkeley il est (1.2) neuf heures c'est ça/[quarante [sept**
6	Philip	aud	19:08,5	19:08,7	[oui
7	Amy	aud	19:08,9	19:09,1	[oui
8	Rachel	aud	19:09,7	19:15,4	**oui (.) donc c'est le décalage horaire (0.8) y a neuf heures de euh dix heures de différence (1.0)**

b. Les répétitions

Les répétitions du déclencheur interviennent généralement après les demandes implicites, lorsque le problème de compréhension n'est pas identifié. Dans l'extrait qui suit, la tutrice répète l'énoncé problématique trois fois, en utilisant différents modes de communication : une fois à l'oral après la demande de répétition de l'apprenant (tdp n°5) ; une deuxième fois le verbalise en même temps qu'elle l'écrit (tdp n°7) ; et une troisième fois sur le clavardage (tdp n°6) :

Extrait 57 (S4 / Gr. 4, tdp n°56 - 65)

Tdp	Acteur	Mode	Temps		Transcription
1	Claire	aud	02:18,8	02:20,6	c'est mieux c'est mieux de rester au lit/
2	sil		02:20,6	02:23,2	(2.6)
3	Jane	aud	02:23,3	02:24,5	ah répétez s'il vous plaît
4	sil		02:24,6	02:25,6	(1.0)
5	Claire	aud	02:25,7	02:29,0	c'est **est-ce que c'est mieux de rester au lit** par exemple
6	Claire	cla	02:29,1	02:39,9	**est-ce que c'est mieux de rester au lit**
7	Claire	aud	02:31,1	02:37,6	attends je vais l'écrire **[est-ce que c'est mieux de rester au:: lit**
8	David	aud	02:31,8	02:32,2	[ah oui
9	sil		02:37,6	02:40,5	(2.9)
10	David	aud	02:40,6	02:42,8	non (rires)

c. L'usage de la L1

Nous avons repéré une seule séquence où un tuteur a recours à la langue anglaise pour traduire un mot qui posait une difficulté de compréhension à l'apprenant. Cet extrait est présenté ci-dessous.

Extrait 58 (S6 / Gr.4, tdp n° 394 - 406)

Tdp	Acteur	Mode	Temps		Transcription
1	Claire	aud	19:12,6	19:28,0	voilà sur la plage comme ça on peut boire du soda euh et ce serait un spectacle avec vous savez du feu (1.3) les gens qui font euh qui font *comme ça avec le feu* [le feu
2	Clare	gst	19:23,9	19:26,9	**montre geste de jongler**

3	David	aud	19:27,0	19:27,5	[ah oui
4	Jane	aud	19:27,9	19:28,3	ah
5	Clare	aud	19:28,3	19:30,0	le feu
6	David	aud	19:29,6	19:30,4	oui oui
7	Claire	aud	19:30,4	19:32,3	le feu Jane tu comprends ou pas/
8	sil		19:32,3	19:33,2	(1.0)
9	Jane	aud	19:33,2	19:33,7	non
10	Claire	aud	19:33,6	19:40,8	**le feu comment comment on peut dire fi- euh fir- fire en anglais** comment [c'est
11	Jane	aud	19:40,5	19:43,1	[oh (0.7) oui fire oui
12	Claire	aud	19:42,9	19:44,7	voilà un spectacle
13	Jane	aud	19:44,8	19:48,9	oui j- jouer euh joue en le feu

Cet extrait est tiré d'une tâche où les apprenants doivent proposer un programme d'activités à réaliser pendant un voyage. La tutrice participe à la constitution du programme et propose une activité : « aller voir un spectacle de feu sur la plage ». Si l'apprenant David réagit à la proposition de la tutrice avec des marques d'accord, l'apprenante Jane se montre hésitante (tdp n°4). Ce qui conduit la tutrice à vérifier la compréhension du mot « feu » par l'apprenante Jane : « le feu Jane tu comprends ou pas/ ». La réponse négative de Jane (tdp n°9) indique la nécessité d'expliquer le mot. Après une hésitation sur le procédé à employer pour expliquer « le feu comment comment on peut dire », elle choisit de le traduire en L1 : « fire en anglais », en résolvant ainsi le problème de compréhension (tdp n°10). La traduction en L1 est un moyen économique et rapide de résolution des problèmes de compréhension, mais les tuteurs évitent de l'utiliser.

Pour des exemples d'utilisation des procédés de **reformulation** et de **comparaison**, nous renvoyons respectivement vers l'Extrait 44, p. 210 et l'Extrait 64, p. 236.

2.3.2 La gestion de l'explication par le pair

Comme pour les séquences de recherche lexicale, la configuration un tuteur / deux apprenants permet la réalisation d'un travail cognitif de sollicitation / explication entre apprenants. Dans nos données, nous avons repéré une seule séquence d'intercompréhension où l'explication est fournie par l'apprenant partenaire. Cette séquence est présentée ci-dessous.

Extrait 59 (S4 / Gr.3, tdp n°233 - 258)

Tdp	Acteur	Mode	Temps		Transcription
1	Myriam	aud	14:37,8	14:45,2	est-ce que euh:::: est-ce que vou::::s vous savez ce qu'est un jour férié/
2	sil		14:45,2	14:46,3	(1.1)
3	Amy	aud	14:46,3	14:48,5	oui (rire) hu::m
4	Myriam	aud	14:48,6	14:54,3	hu:::m une fête un jour férié vous connaissez ce mot/
5	Amy	aud	14:54,5	14:54,9	oui
6	Philip	aud	14:55,7	14:56,1	non
7	Amy	aud	14:56,1	15:01,0	un jour férié euh lundi $qui s'est passé$
		gst	14:59,8	15:00,7	$*se tourne vers Philip*$
9	Philip	aud	15:01,0	15:03,4	oh oui §[co- comment s'appelle/§
		gst	15:02,5	15:03,6	§*se tourne vers Amy*§
11	Amy	aud	15:02,5	15:03,2	[le lundi
12	Myriam	aud	15:02,9	15:03,7	c'était quoi/
13	sil		15:03,7	15:04,7	(1.0)
14	Amy	aud	15:04,7	15:07,0	$le euh le jour férié$
		gst	15:04,7	15:07,0	$*montre quelque chose à Philip hors champ visuel*$
16	Philip	aud	15:07,1	15:08,2	oh oui oui
17	Amy	aud	15:08,2	15:08,7	oui
18	sil		15:08,7	15:09,8	(1.1)
19	Amy	aud	15:09,8	15:11,0	ce lundi
20	Philip	aud	15:11,4	15:11,9	ok
21	sil		15:11,9	15:13,6	(1.6)
22	Myriam	aud	15:13,6	15:16,4	lundi dernier c'était un jour férié aux Etats-Unis/
23	Amy	aud	15:16,6	15:17,0	oui
24	Philip	aud	15:16,9	15:17,3	oui
25	sil		15:17,3	15:18,2	(0.9)
26	Myriam	aud	15:18,2	15:19,1	c'était quoi/
27	sil		15:19,1	15:20,0	(0.9)
28	Amy	aud	15:20,0	15:20,6	c'est le jour

29	Philip	aud	15:20,4	15:22,1	le jour du président

Cette séquence d'intercompréhension est déclenchée par la tutrice à un moment de transition entre deux activités. Le sujet principal de l'activité étant les jours fériés, la tutrice vérifie la compréhension de cette expression: « est-ce que vou::::s vous savez ce qu'est un jour férié/ » (tdp n°1), « hu:::m une fête un jour férié vous connaissez ce mot/ » (tdp n°4). L'apprenante Amy ratifie par une réponse positive (tdp n°3 et 5), tandis que Philip signale la non-compréhension par une réponse négative (tdp n°6). L'apprenante Amy, sans hésitation et sans que la tutrice le lui demande, prend le rôle de l'expert et propose une explication sous forme d'exemple (tdp n°7) : « un jour férié euh lundi qui s'est passé ». La ratification de Philip au tdp n°8 donne lieu à une suite d'échanges brefs entre les deux apprenants afin de trouver la fête qui avait eu lieu ce lundi-là. Au tdp n°12, les apprenants regardent probablement un calendrier ou un agenda (leurs actions sont partiellement visibles à l'écran). Le tuteur n'ayant pas accès à l'espace discursif hors champ des apprenants, intervient en posant des questions pour savoir de quelle fête il s'agit (tdp n°19, 23). Une série d'échanges suivront (61 tours de paroles) autour de cette fête entre la tutrice et les apprenants.

Il faut souligner que dans cette séquence portant sur un événement socioculturel américain : « le jour du Président », les apprenants sont amenés à collaborer ensemble pour co-construire le contenu informationnel pour la tutrice. Cette collaboration se manifeste à travers des phénomènes verbaux, tels que l'achèvement interactif (tdp n°4 et 5) et la reformulation (tdp n°5 et 6) (cf. Extrait 60).

Extrait 60 (S4 / Gr.3, tdp n°266 - 275)

TDP	Acteur	Mode	Temps		Transcription
1	Myriam	aud	15:26,2	15:28,1	d'accord et c'est quel jour/
2	sil		15:28,1	15:28,7	(0.6)
3	Amy	aud	15:28,7	15:30,6	hu:::m le
4	Philip	aud	15:30,1	15:32,4	euh (0.8) je pense que le
5	Amy	aud	15:33,1	15:34,6	le 18 février
6	Philip	aud	15:34,6	15:38,7	le deuxième lundi de cha- de chaque février
7	Amy	aud	15:38,8	15:39,2	oui
8	Myriam	aud	15:39,4	15:41,1	d'accord chaque mois de février
9	Philip	aud	15:41,2	15:41,6	[oui
10	Amy	aud	15:41,2	15:41,6	[oui

2.3.3 La gestion de l'explication par le tuteur et l'apprenant partenaire

Dans 3 séquences d'intercompréhension de notre corpus, la phase d'explication est gérée par le tuteur et l'apprenant partenaire. Cela intervient dans deux situations :

1. Lorsque la proposition du tuteur n'élucide pas le problème de compréhension, l'apprenant partenaire peut intervenir pour aider son collègue. L'Extrait 53, p.221 en est un exemple. Rappelons que dans cet extrait, la tutrice répète l'énoncé posant un problème de compréhension sans le modifier. Mais la seule répétition de l'énoncé ne permet pas de résoudre le problème de compréhension. C'est l'intervention de l'apprenant partenaire qui reprend le lexème problématique : « les yeux » en effectuant un geste de pointage vers le référent (tdp n°7) qui permet de résoudre le problème.

2. Si dans le cas précédent, c'est l'apprenant qui prend l'initiative d'apporter la proposition, dans celui qui suit, c'est le tuteur qui sollicite l'apprenant partenaire pour qu'il apporte une explication et intervient lui-même pour préciser et nuancer la proposition de l'apprenant :

Extrait 61 (S6 / Gr. 3, tdp n°621 - 644)

TDP	Acteur	Mode	Temps		Transcription
1	Rachel	aud	32:33,8	32:37,5	c'est-à-dire qu'est-ce qu'il faut qu'est-ce qu'il faut éviter quand on est aux Etats -Unis
2	sil		32:37,5	32:39,4	(1.9)
3	Rachel	aud	32:39,4	32:40,8	vous comprenez/ c'est un peu [difficile
4	Philip	aud	32:40,5	32:40,8	[oui
5	sil		32:40,8	32:41,5	(0.7)
6	Rachel	aud	32:41,5	32:43,2	oui/ (.) qu'est-ce qu'il faut éviter/
7	sil		32:43,2	32:47,7	(4.4)
8	Amy	aud	32:47,7	32:48,3	je ne sais pas
9	Philip	aud	32:48,7	32:49,2	hu::m
10	sil		32:49,2	32:50,2	(1.0)
11	Rachel	aud	32:50,2	32:50,9	tu as compris Philip/
12	sil		32:50,9	32:51,8	(0.9)
13	Philip	aud	32:51,8	32:52,7	oui euh
14	Rachel	aud	32:52,4	32:53,9	tu peux expliquer à Amy/
15	sil		32:53,9	32:55,2	(1.3)
16	Philip	aud	32:55,2	33:04,0	qu'est-ce que ils euh (.) ils (1.0) euh (1.1) qu'est-ce que tu crois que ils ne

					devons faire (1.1) ne devaient faire
17	Amy	aud	33:04,7	33:06,2	oh pour les Français/
18	Philip	aud	33:06,4	33:06,7	oui
19	Philip	aud	33:07,6	33:10,2	les choses qui sont très mal aux Etats Unis
20	Rachel	aud	33:10,4	33:10,7	voilà
21	Philip	aud	33:10,6	33:11,1	xx
22	Rachel	aud	33:11,3	33:12,2	qu'il faut pas faire qu'il faut pas faire
23	Philip	aud	33:12,3	33:14,9	les villes (0.8) ou les personnes
24	Amy	aud	33:14,3	33:35,3	il faut pas faire (rire) visiter (0.8) hum (1.3) (rire) (1.3) euh:::: (1.3) les (.) les le (0.8) le trop (0.8) country (rire) (1.3) (rire) avec les (rire)

Cet extrait est tiré d'une séquence où les apprenants doivent donner des conseils à des Français concernant les endroits qu'il faudrait visiter ou éviter aux Etats-Unis. La tutrice vérifie la compréhension de la consigne (tdp n°1) : « vous comprenez/ », en ajoutant un commentaire concernant une difficulté potentielle de compréhension : « c'est un peu difficile » (tdp n°2). Suite à la ratification de Philip (tdp n°4), la tutrice répète sa question : « qu'est-ce qu'il faut éviter/ ». Après un silence de 4,4 secondes, l'apprenante Amy donne une réponse ambiguë : « je ne sais pas ». On ne sait pas si sa réponse porte sur le contenu ou sur la forme de l'énoncé précédent. Il faut souligner que tout au long de cette séquence, l'image de l'apprenant Philip est occultée par la fenêtre du clavardage et l'apprenante Amy est hors du champ visuel (cf. Figure 39)

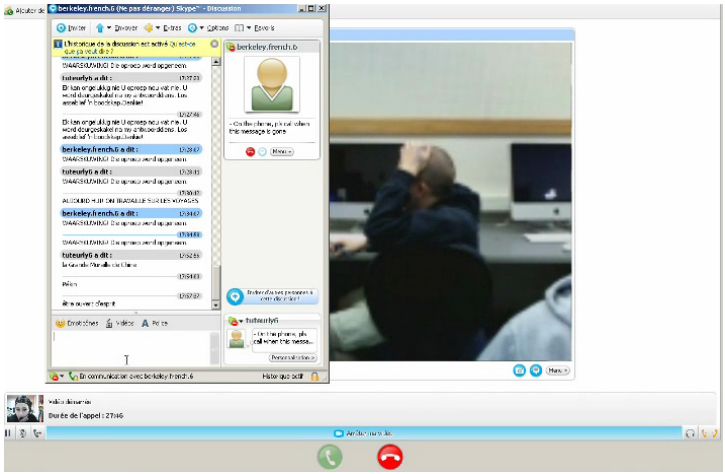


Figure 39 : Capture d'écran

La tutrice n'a donc pas accès aux marqueurs non-verbaux, qui lui auraient permis de désambiguïser la réponse d'Amy. Elle interprète donc l'énoncé de l'apprenante comme un indice de non-compréhension (tdp n°14). La tutrice vérifie si l'apprenant Philip comprend la question (tdp n°11). Après une réponse affirmative de Philip (tdp n°13), elle l'incite à apporter une explication à sa partenaire (tdp n°14). Au tdp n°16, l'apprenant Philip reformulera la question de la tutrice, en utilisant des termes plus simples : « qu'est-ce que tu crois que ils ne devons faire (1.1) ne devaient faire ». Il remplace le terme « éviter » par un équivalent existant dans son interlangue « ne pas devoir faire ». Amy semble avoir compris l'explication de son collègue car elle demande une précision si la question concerne « les Français » (tdp n°17). Après une confirmation (tdp n°18), Philip apporte des précisions à son explication : « les choses qui sont très mal aux Etats-Unis », validées et complétées par la tutrice (tdp n°20 et 22) : « voilà », « qu'il faut pas faire qu'il faut pas faire ». Enfin au tdp n°23, Philip précisera le terme « choses » employé au tdp n°19 : « les villes (0.8) ou les personnes ». Au tdp n°24, l'apprenante Amy répond à la question posée au mouvement initial marquant ainsi la clôture de la séquence latérale et le retour à l'activité principale. Notons cependant, qu'Amy ne reprendra pas le terme qu'elle ne comprenait pas : « éviter », mais le terme reformulé par la tutrice « il faut pas faire », qu'elle possédait probablement dans son interlangue.

Comme dans les séquences de recherche lexicale entre pairs, dans une séquence d'intercompréhension entre pairs, le travail cognitif réalisé est bénéfique non seulement pour l'apprenant solliciteur, mais également pour l'apprenant qui assume le rôle de l'expert. Ce dernier effectue un travail explicatif de nature sémantique (reformulation, recherche de synonyme, etc.) qui peut s'avérer propice à l'acquisition de la langue cible.

2.4 La ratification

Généralement la phase de ratification marque la clôture de la séquence latérale, si celle-ci n'est pas suivie par une confirmation. Elle peut prendre les formes suivantes:

- une marque d'accord;
- une marque d'accord, suivie d'une reprise du terme expliqué ;
- une ratification implicite marquée par le retour à l'activité principale.

2.4.1 Les types de ratifications et le potentiel acquisitionnel

Le Tableau 26 répertorie les différents types de ratification repérés dans notre corpus.

Types de ratifications	Total
Marque d'accord *(oui ; ok ;oui, c'est bon ; ah oui ;oh ok ; oh oui****)***	8
Marque d'accord + Reprise de l'élément *expliqué (ah oui, oh oui, oh ok + « mot expliqué »)*	3
Ratification implicite *(précédée parfois par le marqueur « oh »)*	5

Tableau 26 : Types de ratifications

Le tableau ci-dessus montre que dans les séquences d'intercompréhension, les apprenants signalent généralement leur compréhension par une marque d'accord (cf. Extrait 52, p. 218, Extrait 56, p. 226), parfois suivi de la répétition de l'élément expliqué (cf. Extrait 58, p. 227). Les marques d'accord indiquent que le problème de compréhension est résolu et que les interlocuteurs peuvent revenir à l'activité principale. Elles ont donc une double fonction : indiquer la compréhension de l'explication et marquer le retour à l'activité principale. Dans certaines séquences, la ratification reste implicite, c'est-à-dire que l'apprenant qui a demandé l'explication, reprend l'activité interrompue, sans marquer explicitement la clôture de la séquence latérale (cf. Extrait 53, p. 221).

Lors de l'analyse des séquences de recherche lexicale, nous avons mis en évidence le caractère potentiellement acquisitionnel des ratifications avec une reprise de l'élément linguistique. Contrairement aux séquences de recherche lexicale, où le problème est lié à la production langagière, et où la reprise du terme est nécessaire pour revenir à l'activité principale, les séquences d'intercompréhension ont pour but principal l'explicitation du sens des mots et des énoncés posant un problème de compréhension. Une fois celui-ci éclairci, les interlocuteurs reprennent l'activité principale. Mondada et Py souligne que « *la complexité des relations intervenant dans les séquences de bifocalisation en général ne permet pas toujours de distinguer volonté d'apprendre ou d'enseigner et volonté de surmonter un obstacle communicationnel* » (Mondada et Py, 1994, p. 387). C'est le cas dans les séquences

d'intercompréhension, où il est difficile de déterminer si les apprenants sont orientés vers l'apprentissage du nouveau vocabulaire ou seulement vers la résolution d'obstacle communicationnel. Les ratifications simples du type marque d'accord tendent à prouver que les séquences visent plutôt à surmonter un obstacle de compréhension et ne sont pas orientées vers un but d'apprentissage de vocabulaire. Cependant nous avons repéré quelques séquences dans nos données, où l'apprenant demandeur reprend l'élément expliqué après avoir ratifié l'explication avec une simple marque d'accord. Suite à Dejean-Thircuir, nous pensons que dans ce cas, l'apprenant est engagé dans un « *micro-projet d'apprentissage* » (Dejean-Thircuir, 2004, p. 252). Ce projet est d'autant plus marqué lorsque l'apprenant reprend non seulement le terme, mais également son explication, comme dans la ratification suivante (tdp n°3) (pour une analyse de la séquence intégrale, cf. Extrait 65, p. 238) :

Extrait 62 (S2 / Gr.3, tdp n°335 – 337)

Tdp	Acteur	Mode	Temps		Transcription
1	Rachel	aud	13:18,2	13:23,4	oui couper *les cheveux laver les cheveux* on va chez le coiffeur
		gst	13:20,8	13:22,2	**montre ses cheveux**
3	sil	aud	13:23,3	13:25,2	(1.8)
4	Philip	aud	13:25,2	13:31,6	**§oh ok§ (1.6) le coiffeur euh c'est le personne qui fait les cheveux**
		gst	13:25,1	13:25,9	*§hochement de tête§*

3 La multimodalité dans les séquences d'intercompréhension

Dans cette section, nous illustrerons de quelle façon les modes oral, textuel et mimo-gestuel sont utilisés et combinés afin de signaler et résoudre les obstacles linguistiques de compréhension.

3.1 L'utilisation du clavardage dans les séquences d'intercompréhension

Dans les séquences d'intercompréhension, le clavardage a été utilisé uniquement par les tuteurs. Nous avons repéré six occurrences d'utilisation du mode textuel. Celles-ci interviennent dans les contextes suivants:

- *Lors des vérifications de compréhension* - les tuteurs énoncent oralement la question de vérification de compréhension et écrivent seulement le mot potentiellement problématique sur le clavardage. Les deux modes sont utilisés en quasi-synchronie. Cette redondance de modes permet tout d'abord d'éviter un problème acoustique et ensuite permet à l'apprenant d'opérer un choix du canal de réception (audio ou visuel). Ce cas de figure est illustré par l'extrait suivant :

Extrait 63 (S2 / Gr.2, tdp n°65 – 67)

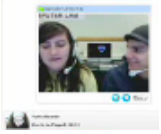
Tdp	Acteur	Mode	Temps		Transcription
1	Myriam	aud	02:28,3	02:30,2	est-ce que tu sais ce qu'est une en&quête/
2	Myriam	cla	02:29,4	02:31,3	&enquête&
3	Eliot	aud	02:31,3	02:33,9	§enquête§ euh::: je sais pas qu'est-ce que [c'est/
		gst	02:31,3	02:32,0	§*regarde le clav*§

Dans cet extrait, la tutrice vérifie la compréhension du mot « enquête », en le produisant à l'oral (tdp n°1) et avec une seconde de décalage à l'écrit (tdp n°2). La capture d'écran permet de voir que l'apprenant a recours au clavardage pour reprendre le mot, signaler que le mot lui pose un problème de compréhension et demander une explication : « *enquête euh::: je sais pas qu'est-ce que c'est/* ». Il faut noter, que les tuteurs n'écrivent pas sur le clavardage toute la question, mais seulement le terme sur lequel porte la vérification.

- *Lors de la phase d'explication* - le tuteur a recours au clavardage, lorsque l'explication énoncée à l'oral ne permet pas de résoudre le problème de compréhension, comme l'illustre l'extrait suivant :

Extrait 64 (S2 / Gr.3, tdp n°60 - 79)

Tdp	Acteur	Mode	Temps		Transcription
1	Rachel	aud	02:18,8	02:25,7	et Philip tu es l'ami de François non on va faire le contraire on va dire on va dire (1.0) Philip tu es l'inspecteur
2	Amy	aud	02:26,5	02:27,8	(rire)
3	Philip	aud	02:26,5	02:29,0	(rire) qu'est-ce que c'est un/
4	Rachel	aud	02:29,0	02:31,0	inspecteur c'est comme un détective
5	sil		02:31,0	02:32,4	(1.4)
6	Philip	aud	02:32,4	02:33,0	un quoi/
7	Rachel	aud	02:33,2	02:35,9	je t'écris attends je vais te dire (rire)

8	Philip	aud	02:35,9	02:37,1	ok merci
9	Rachel	aud	02:37,1	02:38,2	&inspecteur
10	Rachel	cla	02:37,5	02:43,7	&inspecteur=détective&
11	Philip	aud	02:39,5	02:40,5	§inspecteur/§ ((prononciation anglaise))
		gst	02:39,5	02:40,5	§*se tourne vers Amy*§ 
12	Amy	aud	02:39,5	02:40,5	inspecteur
13	Rachel	aud	02:40,8	02:41,1	oui
14	Amy	aud	02:41,3	02:41,7	ah
15	sil		02:41,7	02:42,6	(0.9)
16	Amy	aud	02:42,6	02:43,3	(inaud.)
17	Rachel	aud	02:42,7	02:44,7	(inaud.)& regarde voilà
	philip	gst	02:44,0	02:44,8	§*regarde le clavardage*§
18	sil		02:44,7	02:45,3	(0.6)
	philip	gst	02:44,8	02:46,5	§*hochement de tête*§
19	Philip	aud	02:45,3	02:47,4	ah::: oui inspecteur
20	Amy	aud	02:47,5	02:47,9	oui

Cet extrait est tiré d'une séquence de mise en place d'une tâche (tâche 1 de la séance 2). La tutrice Rachel attribue les rôles que les apprenants devront jouer pendant la tâche (tdp n°1). L'apprenant Philip, qui doit jouer le rôle de l'inspecteur, signale qu'il ne connaît pas le sens de ce mot (tdp n° 3). Au tdp n°4, la tutrice Rachel propose une explication sous forme de comparaison : « inspecteur c'est comme un détective », que Philip ne semble pas avoir compris ou tout simplement pas entendu (tdp n°6). La réaction de l'apprenant devient donc un nouveau signal de non-compréhension : « un quoi/ ». La tutrice choisit alors de changer le mode de communication en ayant recours au clavardage, du fait, on peut le supposer, que la version écrite de ces deux mots soit proche de leur équivalent en anglais. La tutrice prévient l'apprenant de ce changement de mode afin qu'il se prépare à recevoir le message écrit dans sa fenêtre de clavardage (tdp n°7) : « je t'écris attends je vais te dire ». L'apprenant ratifie la proposition de changement du mode par une marque d'accord et un remerciement (tdp n°8) : « ok merci ». La tutrice écrit la proposition d'explication sur le clavardage d'une manière économique : le mot problématique et le mot équivalent, en mettant le signe égal entre les deux : « inspecteur = détective ». On note que lors de l'inscription, la tutrice énonce à nouveau le mot à l'oral (tdp n°9). Cela donne lieu à une répétition du terme en

chevauchement par les deux apprenants (tdp n°11, 12). Paul le répète avec une modalité interrogative en se tournant vers sa partenaire pour une confirmation. C'est la tutrice qui confirme par un « oui » et invite l'apprenant à regarder le clavardage (tdp n°17) : « regarde voilà ». Paul regarde le clavardage et ratifie par un hochement affirmatif de la tête (tdp n°18) et la reprise du mot avec exclamation (tdp n°19).

Les deux extraits montrent que le clavardage permet d'une part aux tuteurs de vérifier la compréhension ou d'étayer une explication, en écartant ainsi les problèmes de discrimination auditive, d'autre part aux apprenants de visualiser l'information, en facilitant ainsi l'accès au sens du discours. Ces extraits mettent en valeur la complémentarité du mode textuel avec le mode oral et son rôle dans l'apprentissage de la langue cible.

3.2 L'utilisation des éléments mimo-posturo-gestuels par les participants

Dans les séquences d'intercompréhension, nous avons repéré les mêmes catégories de gestes, postures et mimiques utilisés par les interlocuteurs que dans les séquences de recherche lexicales :

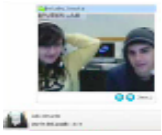
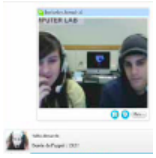
- les mimiques faciales d'incompréhension (cf. Extrait 54, p. 223) ;
- les changements de posture de l'apprenant pour solliciter l'aide de son partenaire ou du tuteur (cf. Extrait 64, p. 236) ;
- les gestes de pointage ou illustratif pour désigner ou décrire le référent expliqué (cf. Extrait 53, p. 221).

Ces catégories de mimiques, gestes et postures sont utilisées essentiellement par les apprenants pour exprimer une difficulté de compréhension ou pour aider son partenaire à comprendre un lexème. Les deux premières catégories interviennent dans la phase du signal du problème de compréhension et accompagnent le plus souvent la demande d'explication verbale. La troisième intervient dans la phase d'explication et aide à illustrer l'énoncé verbal.

L'extrait suivant illustre la façon dont la gestualité est employée par les participants dans une séquence d'intercompréhension et comment grâce aux éléments visuels disponibles à travers la vidéo, la conduite tutorale peut changer et favoriser la prise de parole des apprenants:

Extrait 65 (S2 / Gr. 3, tdp n°320 - 339)

Tdp	Acteur	Mode	Temps		Transcription
1	Philip	aud	12:55,2	12:56,9	qu'est-ce que c'est coi[ffeur/

2	Rachel	aud	12:56,4	12:57,8	[coiffeur [un coiffeur
3	Amy	aud	12:56,9	12:57,7	$[euh
		gst	12:56,9	12:59,5	*$se tourne vers Paul$*
	philip	gst	12:56,9	12:59,2	*§se tourne vers Arielle§*
4	Rachel	aud	12:58,1	12:59,0	[par exemple
5	Amy	aud	12:58,2	12:59,0	[avec
6	Rachel	aud	12:59,7	13:02,4	oui explique lui Amy tu sais ce que c'est un coiffeur/
7	sil		13:02,4	13:03,4	(1.0)
8	Amy	aud	13:03,4	13:04,6	avec les [cheveux
9	Rachel	aud	13:04,6	13:06,5	ou[i explique nous c'est bien
10	Amy	aud	13:04,9	13:05,2	oui/
11	sil		13:06,5	13:07,3	(0.8)
12	Amy	aud	13:07,3	13:16,7	hu:::m (3.2) $like co::::mme (1.8) faire les cheveux/
		gst	13:11,2	13:19,6	*$montre ses cheveux et le geste de coiffer$* 
13	Rachel	cla	13:09,2	13:14,6	&il était chez le coiffeur avec Arielle&
14	Philip	aud	13:17,0	13:17,6	oh ok
15	Amy	aud	13:17,8	13:18,2	oui/
16	Rachel	aud	13:18,2	13:23,4	oui couper *les cheveux laver les cheveux* on va chez le coiffeur
		gst	13:20,8	13:22,2	**montre ses cheveux** 
17	sil	aud	13:23,3	13:25,2	(1.8)
18	Philip	aud	13:25,2	13:31,6	§oh ok§ (1.6) le coiffeur euh c'est le personne qui fait les [cheveux
		gst	13:25,1	13:25,9	*§hochement de tête§*
19	Rachel	aud	13:30,9	13:32,0	[exactement oui
20	Philip	aud	13:32,4	13:32,9	ok

L'activité principale est interrompue par le signal explicite de l'apprenant Philip qui rencontre une difficulté de compréhension du mot « coiffeur » : « qu'est-ce que c'est coiffeur/ ». Aux

tdp n° 2 et 4, la tutrice répète le mot coiffeur entamant une explication du lexème : « par exemple ». Au même moment, l'apprenante Amy prend l'initiative d'apporter une explication en se tournant vers Paul (tdp n°3). Se tournant à son tour vers sa partenaire, Paul reconnaît à celle-ci un rôle d'expert. Les différents éléments verbaux (la tentative d'Amy de proposer une explication) et non verbaux (le changement de posture des apprenants) conduisent la tutrice à abandonner son projet d'explication et à laisser l'apprenante Amy expliquer le sens du lexème à son collègue, tout en l'encourageant à le faire (tdp n°6, 9) : « oui explique lui Amy tu sais ce que c'est un coiffeur/ », « oui explique nous c'est bien ». Pour expliquer le mot, l'apprenante a recours à une mise en situation (tdp n°8, 12) « avec les cheveux », « …comme faire les cheveux » et à un geste pour illustrer l'action de « coiffer ». Après l'explication donnée, l'apprenante adresse une demande de confirmation à la tutrice : « oui/ », qui développera la réponse de l'apprenante : « oui couper les cheveux laver les cheveux on va chez le coiffeur », en pointant à son tour vers ses cheveux (tdp n° 16).

Quant à l'utilisation des gestes par les tuteurs, nous avons repéré une seule séquence où le tuteur étaye son explication orale par un geste de pointage (Extrait 65 ci-dessus). Le dispositif étant limité quant au déploiement de la gestualité, les explications sont apportées essentiellement par le biais du mode oral et parfois par le biais du mode écrit.

4 Synthèse du chapitre

Ce chapitre a eu comme objet d'étude les séquences d'intercompréhension. Nous avons analysé dans un premier temps le contexte situationnel de leur apparition, les éléments déclencheurs et les initiateurs. Dans un deuxième temps, nous avons procédé à une description des trois phases constitutives d'une séquence d'intercompréhension selon leur structure et leur nature discursive. Dans un dernier temps, nous nous sommes penchée sur l'étude de l'utilisation des différents modes de communication pour signaler et résoudre un problème de compréhension. Nous présentons ci-dessous les principaux résultats de ces analyses :

- Les séquences d'intercompréhension ont pour but la résolution des problèmes de compréhension. Dans nos données, la plupart des séquences porte sur la résolution des problèmes lexicaux, clairement identifiés. Seulement dans quelques séquences, les problèmes ne sont pas identifiés et restent implicites. Dans ces cas, le problème peut être de nature acoustique du fait du dispositif de communication à distance. Les séquences d'intercompréhension apparaissent dans trois contextes : la mise en place des tâches en début de séance ou entre deux activités ; au cours de la réalisation d'une tâche (le déclencheur se situe dans une question énoncée par le tuteur ou dans un support textuel) ; au cours d'un épisode hors tâche (le déclencheur se situe dans une intervention du tuteur). Les initiateurs des séquences, apparaissant pendant la phase de la mise en place de la tâche, sont généralement les tuteurs. Ces séquences ont pour but d'anticiper d'éventuels problèmes de compréhension et de préparer les conditions de réalisation des tâches. Les séquences d'intercompréhension déclenchées au cours des tâches ou hors tâche sont initiées aussi bien par l'apprenant que par le tuteur. Celles-ci se présentent sous forme de séquences latérales qui interrompent l'activité principale et ont pour but la résolution des problèmes de compréhension à un niveau local (point 1).

- Selon que la séquence est initiée par le tuteur ou l'apprenant, la configuration interactionnelle n'est pas la même. Lorsqu'elle est initiée par l'apprenant, celle-ci est composée de trois phases : le signal d'incompréhension, la proposition d'explication et la ratification. Quand elle est initiée par le tuteur, celle-ci comporte une étape de plus, qui est la demande de vérification de compréhension et qui apparaît avant le signal. Une étape optionnelle, intervenant après la ratification, a été mise en évidence dans quelques séquences.

Suite à Smith (2003), nous l'avons appelée « confirmation ». Celle-ci a pour but de compléter ou de préciser l'explication initiale (point 2.1).

- La demande de vérification formulée par le tuteur apparaît dans deux contextes : au moment de la mise en place des tâches ou au cours d'une tâche, suite à une question initiée par le tuteur. Ces demandes ont pour fonction d'anticiper d'éventuelles difficultés de compréhension. Pour vérifier la compréhension, les tuteurs utilisent des formes explicites telles que : « vous comprenez », « est-ce que vous connaissez » et y incluent généralement l'objet potentiellement problématique. Le signal d'incompréhension qui apparaît après une demande de vérification est le plus souvent énoncé sous forme d'une réponse minime de type « non » ou une hésitation et indique la nécessité d'une explication de l'objet problématique. Dans les séquences déclenchées par les apprenants, le signal d'incompréhension peut être énoncé de manière explicite ou implicite. Le signal explicite est toujours construit avec la forme « qu'est-ce que c'est X » et le signal implicite est le plus souvent énoncé sous forme de demande de répétition. Les marqueurs non-verbaux (les mimiques d'incompréhension, les changements de posture) peuvent également signaler les problèmes de compréhension. Ils accompagnent généralement les signaux verbaux (point 2.2).

- La phase de l'explication est le plus souvent prise en charge par le tuteur, plus rarement par l'apprenant partenaire ou par le tuteur et l'apprenant partenaire. Les procédés les plus fréquents utilisés pour apporter une explication sont les mises en situation, sous forme d'exemple ou de description du contexte d'emploi du mot et les répétitions des énoncés problématiques (point 2.3).

- La phase de ratification marque la clôture de la séquence d'intercompréhension, si celle-ci n'est pas suivie par une confirmation. Elle est le plus souvent exprimée par une simple marque d'accord, parfois accompagnée par une reprise du terme expliqué. Enfin la ratification peut être implicite, marquée par le retour à l'activité principale (point 2.4).

- Quant à l'utilisation des différents modes de communication dans les séquences d'intercompréhension, l'analyse montre que le mode textuel est utilisé uniquement par les tuteurs, dans deux contextes : lors des vérifications de compréhension et dans la phase d'explication. Dans le premier cas, les demandes de vérification sont énoncées à l'oral. Le clavardage sert à noter seulement l'élément sur lequel porte la demande de vérification. Cette redondance de modes permet tout d'abord d'anticiper un éventuel problème acoustique et ensuite permet à l'apprenant d'opérer un choix du canal de réception (audio ou visuel). Dans

le second cas, le tuteur a recours au clavardage, lorsque l'explication énoncée à l'oral ne permet pas d'éclaircir le problème de compréhension. Ici encore, le tuteur n'écrit pas toute l'explication produite à l'oral, mais seulement les éléments principaux de l'explication (par exemple, un équivalent, un trait descriptif de l'objet expliqué). Quant au mode mimo-gestuel, ce sont les apprenants qui y ont recours le plus souvent pour exprimer les difficultés de compréhension (par exemple, les mimiques d'incompréhension qui accompagnent les signaux verbaux) ou pour aider son partenaire à comprendre un lexème (par exemple, les gestes de pointage et illustratifs qui étayent une explication orale). Nous avons constaté que les tuteurs faisaient très peu usage de la gestuelle dans ce type de séquence (point 3). Dans son étude, Drissi met l'accent sur la complémentarité des modes (oral, écrit, gestuel) dans les séquences où les tuteurs réalisent des explicitations lexicales (Drissi, 2011, p. 260). Contrairement à nous, elle trouve plus de séquences où les tuteurs ont recours à la gestuelle pour apporter des explications lexicales. La Figure 40 ci-dessous permet de voir que les tutrices dans son étude sont cadrées au niveau de la poitrine, ce qui permet une plus grande marge de manœuvre au niveau des postures et de l'usage des gestes :

Figure 40 : Cadrage des tutrices (capture d'écran reprise de Drissi, 2011)

Cela pointe la nécessité d'élargir le champ visuel de l'environnement des interlocuteurs, qui permettrait d'avoir accès aux mouvements corporels et à la gestuelle et qui rapprocherait la conversation en ligne de la conversation présentielle (Constantin De Chanay, 2011, p. 149).

- En ce qui concerne le potentiel acquisitionnel, l'analyse montre que dans les séquences d'intercompréhension, les apprenants s'orientent principalement vers la résolution d'obstacle de compréhension et plus rarement vers l'apprentissage du nouveau vocabulaire. Toutefois il faut souligner que le travail cognitif réalisé par l'apprenant, pour demander une explication

d'une part et, pour traiter l'explication offerte d'autre part, est bénéfique au développement de ses compétences langagières. Dans le même ordre d'idées, le travail explicatif de nature sémantique (reformulation, recherche de synonyme, etc.), réalisé par l'apprenant qui explique (dans les séquences entre pairs), est également propice à l'apprentissage de la langue. Cependant nous avons constaté que les séquences entre pairs sont rares et nous avons mis en évidence que certaines conduites tutorales peuvent favoriser à la prise de parole des apprenants et à la résolution des problèmes de compréhension entre apprenants : par exemple solliciter l'apprenant partenaire pour apporter une explication ou laisser s'exprimer les apprenants qui prennent l'initiative d'expliquer. Pour cela, il est important que les tuteurs accordent plus d'attention aux comportements non-verbaux et para-verbaux des apprenants, tels que les changements de posture pour solliciter son partenaire, les hésitations et les tentatives du partenaire pour apporter de l'aide au demandeur et qu'ils adoptent une position d'écoute favorisant davantage la communication entre pairs (point 2.4.1).

Chapitre 4. Les séquences de vérification

Les séquences de vérification font partie des « séquences d'évaluation et de commentaire métadiscursifs » décrites par Gülich (1986b) et Kotschi (1986). Comme les séquences de recherche, les séquences de vérification visent à résoudre un problème de formulation. Elles sont déclenchées par une demande d'un apprenant adressée à son partenaire ou au tuteur pour vérifier ou confirmer la correction d'une forme linguistique utilisée. En général une séquence de vérification est constituée de trois étapes : la demande de vérification, la confirmation ou la correction de la forme problématique et la ratification.

Comme pour les séquences métalinguistiques analysées précédemment, dans ce chapitre nous observerons à quel moment de la séance apparaissent les séquences de vérification, qui sont les initiateurs de ces séquences et quels en sont les éléments déclencheurs. Cette analyse sera suivie de la description des trois phases constitutives d'une séquence de vérification. L'utilisation des différents modes de communication sera prise en compte lors de la description des procédés mobilisés par les participants dans le cadre de ces séquences. Au vu du nombre restreint de ce type de séquence dans notre corpus (7 séquences), nous n'en ferons pas un point d'analyse distinct. Pour la même raison, certains extraits serviront à illustrer plusieurs phénomènes.

1 Les déclencheurs des séquences de vérification et le contexte situationnel de leur apparition

Dans notre corpus, nous avons relevé sept séquences de vérification (cf. Tableau 14, p. 166) : quatre dans la séance 2 et trois dans la séance 6. Toutes ces séquences apparaissent suite à des incertitudes d'utilisation d'une forme linguistique au cours de la réalisation d'une tâche. Sur les sept, cinq sont déclenchées et réalisées au sein du même binôme d'apprenants (Gr.1), dont nous avons déjà évoqué le niveau linguistique plus élevé. Selon Dejean-Thircuir (2004, p. 264), les demandes de vérification représentent des indices d'une conscience linguistique sur la langue cible, celle-ci étant liée au développement de l'interlangue des locuteurs ainsi qu'à leur parcours d'apprenants au cours duquel ils apprennent ou non à se focaliser sur différents aspects de la langue. Il nous est impossible dans cette étude de confirmer que cette variable

intervient dans les conduites de vérification, mais il serait intéressant de la prendre en compte dans de futures études.

Les demandes de vérification dans notre étude portent sur des incertitudes de type lexical, phonétique et morphosyntaxique. Le nombre d'occurrences pour chaque type est présenté dans le tableau suivant :

Types de déclencheurs	Total
Lexical	4
Phonétique	1
Morphosyntaxique	2

Tableau 27 : Types de déclencheurs des séquences de vérification

Le Tableau 27 ci-dessus montre que la plupart des demandes de vérification portent sur un problème lexical. Deux séquences portent sur un problème morphosyntaxique et une séquence porte sur un problème phonétique.

Les *incertitudes lexicales* apparaissent généralement lorsque le mot utilisé en français est proche ou identique de son équivalent en anglais (cf. Extrait 66 et Extrait 67) ou lorsque l'apprenant hésite entre deux formes lexicales proches phonologiquement (par exemple attendre – entendre dans Extrait 74, p. 254).

Extrait 66 (S6 / Gr.4, tdp n°169)

Tdp	Acteur	Mode	Temps		Transcription
1	David	aud	07:19,4	07:23,2	oui peut-être **t- t- tropical c'est un mot français**

Extrait 67 (S2 / Gr.1, tdp n°248)

Tdp	Acteur	Mode	Temps		Transcription
1	Linda	aud	09:36,3	09:40,4	**un sweat-shirt c'est ça marche/** (1.0) un sweat-shirt

La seule *incertitude phonétique* relevée dans notre corpus provient d'un problème de rapprochement phonologique entre deux mots (poison – poisson), comme le montre l'extrait qui suit.

Extrait 68 (S2 / Gr. 3, tdp n°541)

Tdp	Acteur	Mode	Temps		Transcription
1	Philip	aud	22:01,9	22:10,3	Alice (1.6) a donné euh François le poisson (.) euh (0.5) **comment dit-on le poisson/**
577	sil		22:10,3	22:11,1	(0.8)
578	Rachel	aud	22:11,1	22:11,6	poison
579	sil		22:11,6	22:13,0	(1.5)
580	Philip	aud	22:13,0	22:13,6	poison

Dans cet extrait tiré d'une séquence où les apprenants doivent imaginer l'histoire d'un meurtre, en utilisant trois mots : « manger ensemble, amour et poison ». L'apprenant Philip construit un énoncé en utilisant le mot proposé « poison », mais le prononce « poisson », les deux mots étant proches phonologiquement. Après une hésitation et une brève pause, l'apprenant focalise son attention sur l'aspect phonologique du mot et sollicite la tutrice par une demande explicite de vérification « comment dit-on le poisson/ ». La tutrice enchaîne avec une correction phonétique, que l'apprenant ratifie par sa reprise.

Enfin les deux problèmes de *type morphosyntaxique* portent sur :

- la conjugaison du verbe « voir » au conditionnel (cf. Extrait 73, p. 253)
- l'emploi de la préposition « dans » après l'expression « avoir confiance » (cf. Extrait 75, p. 257).

2 La configuration interactionnelle et la nature discursive des séquences de vérification

L'objectif de cette partie est de présenter la configuration interactionnelle d'une séquence de vérification et de décrire le placement séquentiel et la nature discursive de ses constituants.

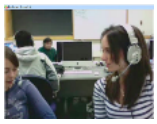
2.1 La configuration interactionnelle d'une séquence de vérification

Les séquences de vérification se déroulent selon le schéma interactionnel de base suivant :

1. L'apprenant 1 réalise une demande de vérification
2. Le tuteur ou l'apprenant 2 confirme ou corrige la forme linguistique
3. L'apprenant 1 ratifie la forme

L'extrait suivant illustre la configuration interactionnelle d'une séquence de vérification :

Extrait 69 (S2 / Gr.1, tdp n°244 - 250)

Tdp	Acteur	Mode	Temps		Transcription
1	Linda	aug	09:25,5	09:34,4	euh aujourd'hui je porte un {ʒan} euh je porte un euh un $sweat-shirt (rire)$
		gst	09:32,8	09:34,6	*$pointe vers son pull en le montrant à Alison$* 
2	Alison	aud	09:34,2	09:34,9	(rire) oui
3	Linda	aud	09:35,0	09:35,5	[euh:::
4	Jack	aud	09:35,1	09:35,9	[oui oui oui
5	Linda	aud	09:36,3	09:40,4	un sweat-shirt c'est ça marche/ (1.0) un sweat-shirt
6	Jack	aud	09:40,0	09:40,8	oui ça marche
7	Linda	aud	09:41,0	09:48,1	et euh un sweat-shirt blu et:: (0.7) hum (1.2) un chemisier noir

Dans cet extrait, l'apprenante Linda est en train de se décrire et de parler des vêtements qu'elle porte. Elle utilise le mot « sweat-shirt » en pointant vers son pull. Malgré les ratifications de l'apprenante Alison (tdp n°2) et du tuteur (tdp n°4), elle hésite et sollicite une confirmation de la forme utilisée : « un sweat-shirt c'est ça marche/ ». Au tdp n°6, le tuteur confirme le bon emploi du mot : « oui ça marche ». La reprise de l'activité principale marque la ratification et la clôture de la séquence de vérification.

Généralement la demande de vérification et la ratification sont énoncées par l'apprenant demandeur, tandis que la phase de confirmation ou de correction par le tuteur ou l'apprenant partenaire. Une seule séquence a été retrouvée où les deux apprenants co-construisent la réponse dans la deuxième phase (cf. Extrait 74, p. 254).

La section suivante décrit chacune des trois étapes selon l'organisation séquentielle, la nature discursive de ses constituants et les modes de communication utilisés.

2.2 La phase de demande de vérification

2.2.1 Le placement séquentiel et le cadre participatif

De la même manière que les signaux de recherche, les demandes de vérification apparaissent généralement à l'intérieur du deuxième tour d'une séquence ternaire : question – réponse – évaluation, marquant l'interruption du cours principal de l'activité et ouvrant une séquence latérale. Elle comporte deux étapes :

- dans un premier temps, l'apprenant utilise une forme linguistique.
- dans un second temps, il sollicite le tuteur ou son partenaire en formulant une demande de vérification ou de confirmation concernant l'appropriation de la forme linguistique utilisée.

Les deux actes peuvent correspondre à deux tours de parole différents, comme dans l'extrait décrit précédemment (cf. Extrait 69, les tdp n°1 et 5) ou faire partie d'un seul tour de parole, comme dans l'extrait ci-après.

Extrait 70 (S6 / Gr.4, tdp n°169 - 171)

Tdp	Acteur	Mode	Temps		Transcription
1	David	aud	07:19,4	07:23,2	oui peut-être **t- t- tropical c'est un mot français/**
2	Claire	aud	07:23,4	07:24,8	oui tropical c'est ça
3	David	aud	07:25,2	07:25,8	tropical

Cet extrait est tiré d'une séquence, où l'apprenant doit décrire une photo et imaginer dans quel pays la photo a été prise. En décrivant la photo, l'apprenant emploie le mot « tropical », mais enchaîne tout de suite avec une demande de vérification sur la justesse de ce mot « c'est un mot français/ ». Forme confirmée par la tutrice et reprise par l'apprenant au troisième mouvement.

Les demandes de vérification sont adressées généralement au tuteur. Dans l'extrait ci-dessous, on peut observer le changement de posture de l'apprenante lorsqu'elle adresse sa demande de vérification au tuteur.

Extrait 71 (S2 / Gr.1, tdp n°671 - 676)

TDP	Acteur	Modes	Temps		Oral
1	Linda	aud	30:44,6	30:51,9	je n'ai euh je n'ai pas de confiance

					(1.2) euh (1.1) dans Antoine
2	Alison	aud	30:52,4	30:53,2	ah oui
3	sil		30:53,2	30:54,0	(0.9)
4	Linda	aud	30:54,0	31:00,4	$c'est c'est correct (1.7) la confiance [dans
		gst	30 :54,0	31:03,5	$*regarde le tuteur*$
5	Alison	aud	30:59,5	31:00,4	[le confidence
6	Jack	aud	31:00,4	31:03,5	c'est très bien c'est ça je n'ai pas de confiance$

Les deux apprenantes échangent dans le cadre d'une tâche de résolution de problème. Lors des échanges, elles se regardent mutuellement (cf. Figure 41). Mais lorsque l'apprenante Linda (à gauche sur l'image) déclenche la séquence de vérification concernant l'emploi de la proposition « *dans* » après l'expression « *avoir confiance* », elle changera de posture (cf. Figure 42), indiquant que sa demande est adressée au tuteur.

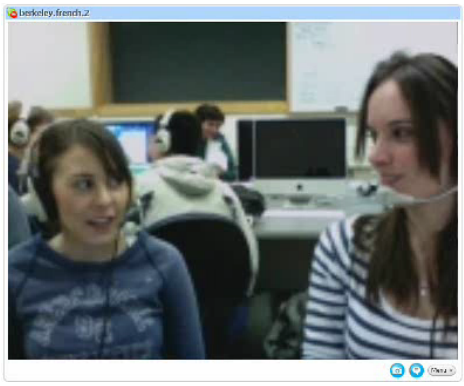


Figure 41 : Regards mutuels entre apprenantes

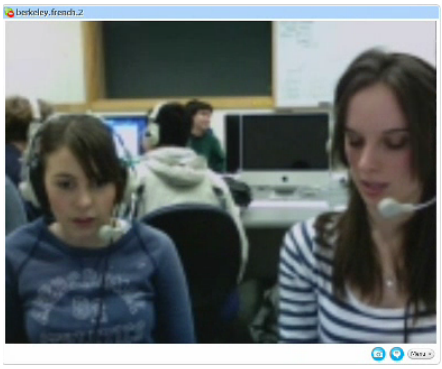


Figure 42 : Regard de l'apprenante orienté vers le tuteur

2.2.2 La nature discursive des demandes de vérification

Les formes auxquelles les apprenants ont recours pour énoncer les demandes de vérification sont répertoriées dans le tableau suivant :

	Formes discursives	**Nombre d'occurrences**
1	*X ça marche ?*	1
2	*X oui ?*	1
3	*X oui c'est bon ?*	1
4	*X c'est un mot français ?*	1
5	*X […]C'est le correct mot ?*	1
6	*C'est correct X ?*	1
7	*Comment dit-on le X ?*	1

Tableau 28 : Les formes discursives pour faire une demande de vérification

Le tableau permet de dégager une certaine régularité concernant la place de l'objet sur lequel porte la demande de vérification. L'objet est le plus souvent explicite dans la demande (sauf pour la forme n°5 où l'objet apparaît quelques tours avant la demande, cf. Extrait 74, p. 254) et est antéposé à la question (les premières quatre formes). Dans les deux dernières, l'objet est postposé à la question. Ces formes discursives projettent des réponses de type confirmation lorsque la forme linguistique utilisée est appropriée ou une correction lorsque celle-ci est erronée. Cependant les formes « *X oui? »* et « *X oui c'est bon ?* » peuvent être ambiguës parce qu'elles n'indiquent pas explicitement si la forme interrogative porte sur la forme ou le contenu de l'énoncé. Ce cas de figure est illustré dans l'extrait suivant.

Extrait 72 (S6 / Gr.1, tdp n°136 - 138)

Tdp	**Acteur**	**Mode**	**Temps**		**Transcription**
1	Alison	aud	09:09,4	09:18,4	parce que (1.6) je pense que je trouve que Maroc est très s::- sèche oui/
2	Jack	aud	09:18,5	09:19,7	oui oui sec
3	Alison	aud	09:19,1	09:37,8	c'est vraiment sec et il y a beaucoup d'arbres verts dans les photos et donc c'est peut-être le Maroc mais peut-être (1.2) le Maroc est trop sec pour (0.8) avoir les arbres et les fleurs comme ça

Dans cet extrait, l'apprenante Alison utilise le mot « sèche » pour parler du climat du Maroc, suivi de la forme « *oui* » avec une modalité interrogative, qui projette une réponse de type confirmation concernant soit le contenu de l'énoncé soit l'appropriation du mot utilisé. Le tuteur s'oriente vers la confirmation de la forme, en ratifiant d'une part l'emploi du mot et en apportant une correction de type morphosyntaxique : « *oui oui sec* », que l'apprenante reprendra dans un nouvel énoncé.

2.3 La phase de confirmation ou de correction

Cette section se propose de décrire la façon dont la phase de confirmation ou de correction est organisée et la nature discursive des procédés mobilisés par les participants pour apporter une confirmation ou une correction.

La deuxième phase d'une séquence de vérification peut être une confirmation si la forme linguistique utilisée par l'apprenant est appropriée ou une correction si la forme linguistique utilisée par l'apprenant est erronée.

a. La confirmation de la forme.

Dans nos données, trois séquences de vérification comportent une confirmation de la forme utilisée. Celles-ci sont apportées par les tuteurs et énoncées par le biais des formes discursives suivantes :

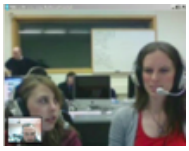
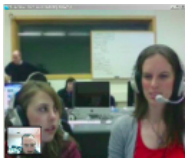
Formes discursives
Oui X c'est ça
Oui ça marche
C'est très bien c'est ça X

Tableau 29 : Formes discursives pour exprimer une confirmation

b. La correction de la forme.

Quatre séquences de vérification comportent une proposition de correction. Trois sont prises en charge par le tuteur, comme illustré dans l'extrait ci-dessous.

Extrait 73 (S6 / Gr.1, tdp n°205 - 209)

Tdp	Acteur	Mode	Temps		Oral
1	Alison	aud	17:08,3	18:03,0	euh:::::: (3.5) nous pourrions euh:: nous pourrions euh prendre un petit déjeuner oui sur le jardin (1.6) euh (1.6) et::: (2.3) et nous::: euh (1.8) s::: euh (1.1) nous nous amuserions (0.7) euh avec *euh la:::* (0.9) euh les animaux et les les (1.0) beaux arbres les beaux arbres et:: les fleurs et::: nous:: (2.5) voirions oui c'est bon/§[voirions
		gst	18:02,5	18:03,5	*§froncement de sourcils§* 
2	Jack	gst	17:43,4	17:44,6	**pouce levé**
3	Jack	aud	18:02,4	18:04,4	[§nous verrions non &nous verrions
	alison	gst	18:02,4	18:03,5	*§regard vers le tuteur/froncement de sourcils§* 
4	Jack	cla	18:03,8	18:06,9	&verrions&
5	Alison	aud	18:05,0	18:13,6	verrions (0.8)& nous verrions euh tous euh dans la maison et et euh en dehors de la maison

Dans cet extrait, la demande de vérification porte sur une incertitude de type morphosyntaxique. Au tdp n°1, l'apprenante Alison est en train de chercher la forme au conditionnel présent du verbe « voir » : « …nous:: (2.5) voirions oui c'est bon/ voirions », recherche manifestée par l'allongement syllabique de « nous » et un silence de 2,5 secondes. Les formes utilisées au cours de l'énoncé (tdp n°1) : « nous pourrions », « nous nous amuserions » montrent que l'apprenante connaît la formation du conditionnel présent. D'ailleurs la rétroaction positive gestuelle du tuteur (pouce levé) au tdp n°2 concerne

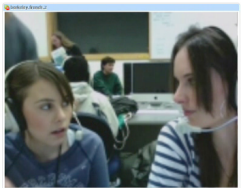
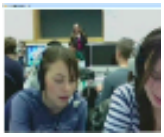
l'utilisation correcte de ces formes verbales. À la fin du tdp n°1, Alison prend le risque de proposer une forme verbale pour le verbe « voir », en appliquant le modèle de formation infinitif + terminaison du conditionnel. Cependant elle indique son incertitude à l'oral par une demande de vérification « voirions oui c'est bon/ » et par une mimique (froncement de sourcils). Le tuteur apportera alors une correction à l'oral, puis par clavardage. L'apprenante reprend la forme verbale corrigée (tdp n°5) avant que la forme écrite apparaisse à l'écran (tdp n°4). Ce qui indique qu'elle a eu recours au canal audio pour saisir la correction.

Généralement, les tuteurs proposent seulement la correction de l'élément problématique, sans apporter d'autres informations métalinguistiques. Cela a pour conséquence une interruption plus brève et un retour plus rapide à l'activité principale.

Nous avons retrouvé une seule séquence de vérification où la phase de correction est réalisée entre pairs. Cette séquence est présentée ci-dessous.

Extrait 74 (S2 / Gr.1, tdp n°793 - 827)

Tdp	Acteur	Mode	Temps		Transcription
1	Linda	aud	36:06,6	36:14,8	euh e::lle (2.4) elle (0.9) avait du temps pour préparer
2	Alison	aud	36:15,3	36:15,8	ah oui
3	Linda	aud	36:15,9	36:22,6	de tuer (1.0) euh François (1.0) elle a (0.8) euh:::
4	Alison	aud	36:23,0	36:23,8	(rire)
5	Linda	aud	36:24,3	36:34,1	oui (2.3) euh quatre heures pour pour acheter un (0.5) un cousteau (1.2) très
6	Jack	aud	36:34,2	36:34,6	oui
7	sil		36:34,6	36:35,3	(0.8)
8	Linda	aud	36:35,4	36:35,7	très
9	Alison	aud	36:35,9	36:36,3	oui
10	Linda	aud	36:36,4	36:36,6	oui
11	Alison	aud	36:36,7	36:37,4	tu as la raison
12	Linda	aud	36:37,6	36:50,3	et (0.6) puis (1.1) elle (0.8) hum (1.1) e::lle (1.3) a::: (1.9) entendait entendu
13	Jack	aud	36:50,5	36:50,9	oui
14	Linda	aud	36:51,1	36:51,6	entendu
15	Jack	aud	36:51,7	36:52,0	oui
16	Linda	aud	36:52,1	36:52,6	euh
17	Jack	aud	36:52,6	36:53,5	entendu entendu
18	sil		36:53,6	36:54,9	(1.4)
19	Linda	aud	36:54,9	36:59,6	$euh (0.6) tué euh (2.0) entendu/

		gst	36:54,9	37:23,0	$*se tourne vers Alison*$ 
20	Alison	aud	36:59,7	37:00,0	[oui
21	Linda	aud	36:59,8	37:00,2	[non
22	Jack	cla	37:00,5	37:02,0	entendu
23	sil		37:02,0	37:04,5	(2.5)
24	Linda	aud	37:04,5	37:06,9	c'est le correct mot/
25	Alison	aud	37:06,8	37:07,2	entendu
26	Linda	aud	37:07,6	37:10,9	quand tu::::: (0.8) euh:::
27	Alison	aud	37:10,8	37:11,8	((à voix basse)) elle est xxx
28	Linda	aud	37:11,8	37:13,8	tu t'assieds et:::
29	sil		37:13,8	37:14,8	(0.9)
30	Jack	aud	37:14,8	37:15,5	(elle tue ?)
31	Linda	aud	37:15,7	37:20,7	et:: (1.6) euh en-tendre
32	sil		37:20,8	37:21,6	(0.8)
33		gst	37:20,7	37:21,8	$*montre quelque chose à Alison hors champ visuel*$ 
34	Alison	aud	37:21,7	37:22,5	elle attend
35	sil		37:22,5	37:23,1	(0.7)
36	Linda	aud	37:23,1	37:24,1	elle attend oui$

Dans cet extrait, on assiste à la façon dont les apprenantes résolvent un problème de formulation. Du tdp n°1 au tdp n°12, l'apprenante Linda est en train de construire l'histoire du meurtre demandée dans la tâche n°4 de la séance 2. Au tdp n°12, après quelques hésitations, pauses et allongements de syllabes indiquant une recherche lexicale, l'apprenante utilise le verbe « entendre » au passé composé, d'abord sous une forme erronée, mais s'auto-corrige très rapidement : « et (0.6) puis (1.1) elle (0.8) hum (1.1) e::lle (1.3) a::: (1.9) entendait entendu ». Le tuteur intervient pour valider cette auto-correction aux tdp : 13, 15 et 17, en utilisant d'abord une simple marque d'accord : « oui », puis en répétant l'élément : « entendu ». Au tdp n°19, l'apprenante montre son incertitude quant à l'appropriation du mot en énonçant une demande de vérification sous forme de répétition du mot problématique avec

une modalité interrogative : « euh (0.6) tué euh (2.0) entendu/ ». Linda adresse sa demande à sa partenaire car au moment où elle pose sa question, elle change de posture en se tournant vers sa partenaire (tdp n°19). Alison ratifie par une simple affirmation « oui ». Linda énonce alors explicitement son incertitude : « c'est le correct mot/ » et procède à la description du contexte d'utilisation du mot recherché « quand tu::::: (0.8) euh::: », « tu t'assieds et::: », « et:: (1.6) euh en-tendre ». Elle finit par indiquer quelque chose à sa collègue hors champ visuel de l'écran. Nous supposons qu'elle a probablement eu recours à la L1 par écrit. Suite à cette action, l'apprenante Alison propose immédiatement la forme appropriée « elle attend », que Linda ratifie par sa répétition et une marque d'accord : « elle attend oui ». Une fois le problème résolu, l'apprenante change de posture et regarde à nouveau l'écran (cf. Figure 43). Ici le changement de posture se produit en même temps que la phase de ratification, marquant la fin de la séquence latérale et le retour à l'activité principale.

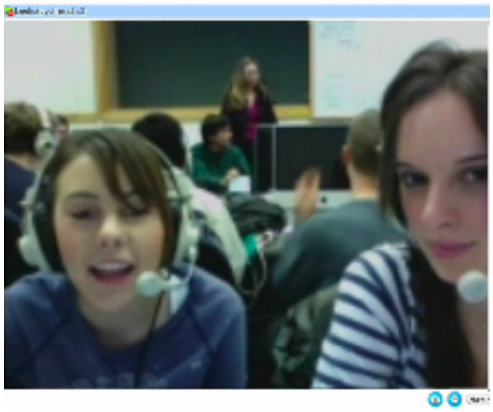


Figure 43 : Changement de posture lors de la phase de ratification

Cette séquence est un autre exemple d'engagement de l'apprenante dans un « micro-projet d'apprentissage » (Dejean-Thircuir, 2004). Le fait d'insister pour retrouver la bonne forme montre que Linda est consciente de sa lacune. Elle a recours à divers procédés pour atteindre son but, à savoir retrouver la forme discursive appropriée : d'abord les hésitations et la répétition du mot avec une modalité interrogative, ensuite la demande explicite de vérification, puis la tentative de description du contexte d'utilisation du mot et enfin le dernier procédé utilisé qui a permis de retrouver la bonne forme, mais qui nous échappe car est réalisé hors champ visuel[86].

[86] D'où l'importance, rappelons-le, dans ce genre d'étude sur la communication en ligne d'inclure un contexte spatial plus large que la seule capture de l'écran de façon à avoir accès aux ressources mobilisées par les participants hors champ visuel.

Il est intéressant de voir que pendant les échanges entre les apprenantes, le tuteur reste plutôt en retrait. Il intervient au tdp n°22 par le biais du mode textuel pour écrire le mot sur lequel porte la demande de vérification, mais l'apprenante ne le voit pas parce qu'elle regarde sa partenaire. Il fait également une tentative de prise de parole au tdp n°30, que les apprenantes ignorent, étant focalisées sur leurs échanges. Du tdp n° 19 au tdp n° 35, les échanges se déroulent dans une sorte d'aparté entre pairs. D'ailleurs le tuteur ne ratifiera pas la proposition d'Alison. Comme nous l'avons déjà souligné cette posture d'écoute est favorable à la prise de parole des apprenantes et serait à prendre en compte lors des formations au tutorat.

2.4 La ratification et le retour à l'activité principale

La phase de ratification marque la clôture de la séquence de vérification. Dans six séquences sur sept, elle se présente sous forme de reprise de l'élément confirmé ou corrigé. La ratification est explicite, lorsque l'apprenant reprend seulement l'élément confirmé ou corrigé marquant ainsi la clôture de la séquence latérale (cf. Extrait 68, p. 247, Extrait 70, p.249). La ratification est implicite, lorsque l'élément est intégré dans un nouvel énoncé dans le cadre de l'activité principale (cf. Extrait 69, p. 248, Extrait 72, p.251). Ou alors, il est possible que la reprise se fasse en deux étapes distinctes : la reprise de l'élément pour marquer la clôture de la séquence latérale et son intégration dans un nouvel énoncé pour revenir à l'activité principale (cf. Extrait 73, p. 253).

Une seule séquence dans notre corpus ne comporte pas de phase de ratification :

Extrait 75 (S2 / Gr.1, tdp n°671 - 676)

Tdp	Acteur	Modes	Temps		Trancription
1	Linda	aud	30:44,6	30:51,9	je n'ai euh je n'ai pas de confiance (1.2) euh (1.1) dans Antoine
2	Alison	aud	30:52,4	30:53,2	ah oui
3	sil		30:53,2	30:54,0	(0.9)
4	Linda	aud	30:54,0	31:00,4	$c'est c'est correct (1.7) la confiance [dans/
		gst	30:54,0	31:03,5	*$regarde le tuteur$*
5	Alison	aud	30:59,5	31:00,4	[le confidence
6	Jack	aud	31:59,5	31:03,5	[xx c'est très bien c'est ça je n'ai

					pas de confiance$

Dans cette séquence, la vérification porte sur l'emploi de la préposition « dans » après l'expression « avoir confiance ». On peut voir au tdp n°1, que l'apprenante s'arrête (deux brèves pauses) et hésite avant d'utiliser la préposition « dans » devant le nom « Antoine ». Elle formule une demande explicite de vérification : « c'est correct » avec une reprise d'une partie de l'énoncé : « avoir confiance dans », en insistant légèrement sur le mot « dans ». On remarque dans la transcription que le tour de parole de sa collègue (tdp n°4) et le début de l'intervention du tuteur (tdp n°5) chevauchent la fin de la demande de vérification de Linda. Il est donc probable qu'ils n'aient pas entendu la fin de son énoncé ou n'aient pas perçu l'intonation légèrement montante portant sur la préposition « dans ». Ce qui expliquerait que les deux interlocuteurs se focalisent sur le lexème « confiance » et non pas sur l'élément « dans ». Sa partenaire propose une autre forme à la place de « confiance » - « la confidence », qui est erronée. Tandis que le tuteur ratifie le bon choix du terme par une évaluation positive « c'est très bien », une confirmation « c'est ça » et une reprise de l'énoncé de l'apprenante « je n'ai pas de confiance ». L'apprenante Linda ne réagit pas à l'intervention de sa collègue, ni du tuteur, en abandonnant son projet de vérification de l'emploi du terme « dans ».

3 Synthèse du chapitre

Dans ce chapitre, nous avons analysé les séquences de vérification. Pour cette analyse, nous avons procédé de la même manière que pour l'étude des séquences de recherche et d'intercompréhension. Nous avons commencé par une observation du contexte d'apparition et le repérage des éléments déclencheurs. Nous avons ensuite décrit la structure interactionnelle et la nature discursive et modale des procédés mobilisés par les participants dans le cadre de ces séquences. Les résultats de ce chapitre peuvent êtres résumés dans les points suivants:

- Les séquences de vérification permettent de vérifier ou de confirmer l'utilisation d'une forme linguistique. Dans notre corpus, les demandes de vérification portent sur un problème de nature lexicale, morphosyntaxique ou phonétique. Elles apparaissent généralement au cours de la réalisation d'une tâche (point 1).

- Les séquences de vérification sont structurées en trois phases : la demande de vérification, la confirmation ou la correction de la donnée et la ratification (point 2.1). La demande de vérification marque l'interruption du cours principal de l'activité et l'ouverture d'une séquence latérale. Les formes discursives utilisées par les apprenants sont le plus souvent de type explicite et contiennent généralement l'objet sur lequel porte la demande. Toutefois certaines formes peuvent être ambiguës parce qu'elles n'indiquent pas explicitement si la forme interrogative porte sur la forme d'un mot ou le contenu de l'énoncé. D'autres éléments para-verbaux et non-verbaux peuvent alors désambiguïser la visée de la demande à condition que le dispositif technologique permette une bonne synchronie entre le son et l'image et que les interlocuteurs s'efforcent à prélever ces indices (point 2.2).

- La confirmation si la forme linguistique s'avère appropriée, ou la correction si la forme est erronée, est généralement apportée par le tuteur. La configuration un tuteur / un binôme d'apprenants peut donner lieu à des séquences de vérification entre pairs (point 2.3). Comme nous l'avons montré pour les séquences de recherche lexicale et d'intercompréhension, le travail métalinguistique entre pairs peut être propice à l'apprentissage aussi bien pour l'apprenant demandeur que pour l'apprenant qui apporte de l'aide. Nous avons cependant remarqué que dans le cadre des séquences de vérification, les apprenants orientent le plus souvent leurs demandes de vérification vers le tuteur, à qui ils reconnaissent le rôle d'expert.

- La ratification marque la clôture de la séquence de vérification. Qu'elle intervienne après une confirmation ou après une correction, celle-ci se manifeste par la répétition de la donnée ou son intégration dans un nouvel énoncé.

- Pour les séquences de vérification comme pour les séquences de recherche, trois moments peuvent être retenus comme favorables à l'apprentissage:

  - la phase de la demande de vérification, car l'apprenant identifie une lacune dans son interlangue et centre son attention sur l'élément potentiellement problématique.
  - la phase de la correction – lorsque celle-ci implique un travail collaboratif entre pairs.
  - la phase de la ratification, lorsqu'elle se manifeste par une reprise de la donnée et ou son intégration dans un nouvel énoncé, d'autant plus si l'apprenant est engagé dans un micro-projet d'apprentissage (cf. Extrait 73, p. 253, Extrait 74, p. 254).

Chapitre 5. Les séquences de rétroactions correctives

Les séquences de rétroactions correctives sont les plus nombreuses des séquences métalinguistiques de notre corpus (60 séquences). De manière générale par rétroaction corrective, nous comprenons toute séquence où un locuteur corrige d'une manière implicite ou explicite un mot ou un énoncé qui n'est pas conforme à la norme de la langue cible.

Ce chapitre a pour but l'analyse des rétroactions correctives repérées dans notre corpus. Le chapitre comporte la même structure que les trois chapitres précédents. Nous nous intéresserons tout d'abord à la localisation des rétroactions correctives dans les trois séances et au contexte situationnel de leur apparition. Ensuite nous décrirons les configurations interactionnelles des rétroactions correctives selon qu'elles sont déclenchées par une hétéro-correction ou une hétéro-évaluation négative et les procédés mis en place pour corriger d'une part et pour saisir les formes réparées d'autre part. Enfin nous analyserons la façon dont les interlocuteurs font usage des différents modes de communication dans les rétroactions correctives et nous étudierons leur rôle dans la saisie des formes corrigées.

1 Les déclencheurs des rétroactions correctives et le contexte situationnel de leur apparition

Avant de passer à l'identification des déclencheurs des rétroactions correctives, il faut préciser que l'enseignante de français des apprenants américains a conseillé aux tuteurs de ne pas mettre trop l'accent sur les corrections, mais plutôt d'encourager et d'apporter des rétroactions positives aux apprenants. Nous n'avons pas quantifié le nombre total d'erreurs effectuées par les apprenants durant les interactions et donc d'occasions pour apporter des corrections. Par conséquent nous ne saurons pas dire objectivement si les tuteurs ont tenu compte de la consigne donnée par l'enseignante de français.

1.1 Les focalisations linguistiques dans les séquences de rétroactions correctives

Dans notre corpus, les rétroactions correctives portent sur trois catégories linguistiques : le lexique, la morphosyntaxe et la phonétique. Le tableau suivant comptabilise le nombre de

déclencheurs[87] des rétroactions correctives, selon la focalisation linguistique dans les trois séances:

Nature du déclencheur	S2	S4	S6	Total
Lexical	3	5	5	13
Morphosyntaxique	6	6	12	24
Phonologique	4	12	7	23

Tableau 30: Les types de déclencheurs et leur nombre dans les trois séances

Si les séquences métalinguistiques analysées précédemment, à savoir les recherches lexicales, les séquences d'intercompréhension et les séquences de vérification portent essentiellement sur le lexique, le tableau ci-dessus montre que les rétroactions correctives ciblent non seulement les problèmes de type lexical, mais également de type morphosyntaxique et de type phonologique. Dans la catégorie des erreurs lexicales, nous avons relevé l'utilisation d'un vocabulaire inapproprié, ainsi que l'usage de l'anglais (lorsque cela ne se fait pas dans le cadre d'une recherche lexicale). Dans la catégorie des erreurs grammaticales, les erreurs les plus fréquentes relèvent de l'utilisation des temps verbaux et des auxiliaires, de l'usage des prépositions, de l'emploi du genre féminin / masculin et de l'accord du nom et de l'adjectif. Enfin dans la catégorie des erreurs phonologiques, les erreurs les plus fréquentes sont dues à la mauvaise prononciation des sons spécifiques français (par exemple, la prononciation des nasales), à la prononciation des sons muets, à la prononciation de certains sons à la façon anglaise, ainsi qu'à la prononciation approximative de certains mots.

Dans notre étude, les tuteurs semblent accorder plus d'attention à la correction des erreurs morphosyntaxiques (24) et phonétiques (23). Ces résultats confirment en partie ceux de Sotillo (2005) sur les ECEs (*error correction episodes*). Dans son étude, les interlocuteurs (natifs - non-natifs) corrigent davantage les erreurs de type morphosyntaxique et les erreurs de type lexical. En revanche, les problèmes de prononciation ne sont pas traités. Elle relève également quelques corrections d'orthographe, qui sont absentes dans notre étude du fait que le clavardage a été très peu utilisé par les apprenants.

[87] Par déclencheur, nous désignons ici l'élément produit par l'apprenant qui ne correspond pas à la norme de la langue cible et qui donne lieu à une rétroaction corrective de la part de l'interlocuteur.

1.2 La localisation des séquences de rétroactions correctives

Comme pour les autres séquences métalinguistiques, nous avons comptabilisé les rétroactions correctives en fonction de leur localisation. Quatre moments ont été identifiés où des rétroactions correctives peuvent avoir lieu :

- pendant les échanges au cours de la tâche ;
- à des moments de transition entre deux activités ;
- pendant les épisodes hors tâches ;
- pendant le bilan à la fin de la séance[88].

Séance	Au cours d'une tâche	A un moment de transition	Bilan en fin de séance	Au cours d'un épisode hors tâche
S2	12	1	⊘	0
S4	13	2	6	2
S6	24	0	0	0
Total	49	3	6	2

Tableau 31 : Localisation des rétroactions correctives dans les trois séances

Le Tableau 31 montre que la plupart des rétroactions correctives sont déclenchées dans le cadre des tâches (49 séquences). Celles-ci s'inscrivent dans une approche dite « réactive » (Lyster, 1999), c'est-à-dire que « *les interventions pédagogiques sont moins planifiées dans la mesure où elles se produisent au moment de l'interaction entre enseignants et élèves. Par exemple l'enseignant réagit aux productions orales des élèves, sur le vif et sans perdre de vue l'objectif communicatif, de façon à mettre en évidence certaines formes et fonction langagières* » (Lyster, 1999). Les corrections au cours de la tâche peuvent être de type « incorporé » dans l'énoncé du locuteur (33 séquences) ou « exposé »[89] lorsqu'elles prennent la forme d'une séquence latérale (16 séquences).

[88] Rappelons qu'à partir de la séance 4, les concepteurs du projet ont demandé aux tuteurs de faire un bilan à la fin de la séance pour travailler les problèmes formels repérés au cours de la séance.

[89] En reprenant la distinction de Jefferson (1983) entre « *embedded* » et « *exposed correction* », Gülich (1986a) distingue les procédés d'évaluation et de commentaires métadiscursifs selon qu'ils sont « incorporés » dans l'énoncé du locuteur ou « exposés » lorsque les interlocuteurs consacrent plusieurs énoncés à l'activité de correction.

Le Tableau 31 montre que seulement 6 séquences de rétroactions correctives ont lieu dans le cadre du bilan prévu à cet effet. Cela indique que les tuteurs préfèrent apporter des corrections au moment où l'erreur est produite et non pas l'annoter sur papier et la corriger dans le cadre du bilan[90]. Il faut préciser que ce bilan est très court ou parfois inexistant. Certains tuteurs ont eu des difficultés à gérer le temps attribué aux tâches de sorte qu'à la fin de la séance, il ne restait plus de temps pour réaliser le bilan. On constate également que les tuteurs n'apportent quasiment pas de corrections pendant les échanges hors tâche (seulement 2 rétroactions correctives). Dans de rares cas, le tuteur accomplit une correction à la fin d'une activité ou à un moment de transition entre deux activités. Cela permet de ne pas interrompre le cours principal de l'activité (cf. l'Extrait 88, p. 276).

2 La configuration interactionnelle et la nature discursive des séquences de rétroactions correctives

Cette partie se donne pour objectif de présenter la façon dont les séquences de rétroactions correctives sont structurées. Nous présenterons plusieurs configurations interactionnelles selon la manière d'accomplir la correction. Chaque phase constitutive d'une rétroaction corrective sera décrite selon l'organisation séquentielle et la nature discursive et sera illustrée avec des exemples extraits du corpus.

2.1 La configuration interactionnelle des séquences de rétroactions correctives

Les séquences de rétroactions correctives se déroulent selon deux schémas interactionnels distincts, selon que l'interlocuteur corrige directement la production erronée de l'apprenant (par une hétéro-correction) ou évalue négativement l'énoncé produit par l'apprenant (par une hétéro-évaluation négative**)** afin que celui-ci résolve le problème par lui-même. Ces deux configurations sont illustrées ci-dessous.

a. La configuration interactionnelle d'une rétroaction corrective déclenchée par une hétéro-correction :

[90] Ce constat a été pris en compte lors de la conception de la plateforme *VISU*. En effet, la plateforme dispose d'une fonctionnalité qui permet de poser des marqueurs temporels permettant de revenir sur une correction sans gêner l'interaction.

1. L'apprenant 1 produit un énoncé qui n'est pas conforme à la norme de la langue cible.

2. Le tuteur ou l'apprenant 2 réalise une hétéro-correction explicite ou implicite avec ou sans explication métalinguistique.

3. L'apprenant 1 ratifie la correction par une marque d'accord ou une reprise de l'élément corrigé.

L'extrait suivant illustre cette configuration. Au tdp n°1, l'apprenant David produit une erreur de type morphosyntaxique liée à l'utilisation des temps verbaux : « je pris l'avion et ensuite je pris le bateau ». Au tour suivant, la tutrice apporte une correction à son énoncé sous forme de reformulation : « alors je prends l'avion », que l'apprenant ratifie par une marque de réception ensuite par sa reprise et son intégration dans un nouvel énoncé (tdp n°4): « ah oui je suis désolé ah je prends l'avion et après je je prends le bateau ».

Extrait 76 (S6 / Gr.4, tdp n°199 - 202)

TDP	Acteur	Mode	Temps		Transcription
1	David	aud	09:19,1	09:24,0	euh je pris l'avion et ensuite euh je pris le bateau
2	Claire	aud	09:24,3	09:26,0	alors je prends l'avion
3	sil		09:25,9	09:27,0	(1.0)
4	David	aud	09:27,0	09:33,6	ah oui je suis désolé ah je prends l'avion et après je je prends le bateau

b. Les configurations interactionnelles d'une rétroaction corrective déclenchée par une hétéro-évaluation négative. Deux configurations sont possibles lorsque l'erreur est corrigée par une hétéro-évaluation négative, que nous présentons ci-dessous.

Configuration n°1 :

1. L'apprenant produit un énoncé erroné.

2. Le tuteur évalue négativement l'énoncé de l'apprenant.

3. L'apprenant apporte une correction à son énoncé.

4. Le tuteur ratifie par une confirmation avec ou sans apport d'explication métalinguistique

Cette configuration est illustrée dans l'extrait qui suit. L'apprenante Alison produit un énoncé erroné au tdp n°1 lié à l'emploi des temps verbaux (l'utilisation de l'imparfait au lieu du

conditionnel présent) : « je prenais ». Le tuteur évalue négativement la production de l'apprenante en signalant qu'il y a un problème, sans le préciser (tdp n°2): « non c'est pas comme ça ». L'apprenante reprend son énoncé et le corrige par elle-même (tdp n°4) : « je prendrais ». Le tuteur confirme la forme corrigée par une rétroaction positive (tdp n°6).

Extrait 77 (S4 / Gr.1, tdp n°90 - 95)

TDP	Acteur	Mode	Temps		Transcription
7	Alison	aud	06:53,1	07:00,0	(rire) euh je je prenais euh
8	Jack	aud	07:00,4	07:01,5	non c'est pas comme ça
9	sil		07:01,5	07:03,0	(1.4)
10	Alison	aud	07:03,0	07:03,8	je prendrais
11	sil		07:03,8	07:04,5	(6.5)
12	Jack	aud	07:04,5	07:05,3	oui super

Configuration n°2 :

1. L'apprenant produit un énoncé erroné.

2. Le tuteur évalue négativement l'énoncé de l'apprenant.

3. L'apprenant :
   - tente de corriger l'énoncé, mais il reste erroné.
   - ratifie l'énoncé du tuteur par une marque d'accord.
   - signale ne pas connaître la forme correcte.

4. Le tuteur apporte une correction.

5. L'apprenant ratifie la correction par une marque d'accord ou une reprise de la forme corrigée.

L'extrait suivant illustre le schéma décrit ci-dessus :

Extrait 78 (S2 / Gr.2, tdp n°453 - 459)

TDP	Acteur	Mode	Temps		Transcription
1	Eliot	aud	19:20,4	19:23,7	oui (0.7) il a joué des vidéos
2	sil		19:23,7	19:25,0	(1.3)
3	Myriam	aud	19:25,0	19:26,8	est-ce que on dit il a joué/
4	Eliot	aud	19:27,2	19:30,6	il a joué de::: (1.2) jeux vidéos
5	Myriam	cla	19:30,4	19:37,0	&il a joué aux jeux vidéo&
6	Myriam	aud	19:30,9	19:32,5	il a joué aux jeux vidéo

7	sil		19:32,6	19:33,2	(0.6)
8	Eliot	aud	19:33,3	19:34,2	aux jeux vidéo

Dans cet extrait, la tutrice Myriam évalue négativement l'énoncé produit par Eliot au tdp n°1. Elle reprend une partie de l'énoncé produit par l'apprenant sous forme interrogative : « est-ce que on dit il a joué/ » afin qu'il le complète en modifiant sa production initiale (tdp n°3). Cependant la demande de la tutrice ne précisant pas la nature de l'erreur, l'apprenant l'interprète comme un problème lexical et reprend son énoncé en le complétant avec le lexème « jeux » (tdp n°4). Le problème morphosyntaxique restant non-résolu, la tutrice corrige l'énoncé à l'oral (tdp n°6) et à l'écrit (tdp n°5). Enfin l'apprenant ratifie la correction par la répétition de l'élément corrigé (tdp n°8).

Nous avons comptabilisé le nombre de séquences de rétroactions correctives déclenchées par une hétéro-correction et celles qui sont déclenchées par une hétéro-évaluation négative. Les résultats sont présentés dans le tableau suivant :

Séance	Hétéro-correction	Hétéro-évaluation négative
Séance 2	9	4
Séance 4	14	9
Séance 6	23	1
TOTAL	**46**	**14**

Tableau 32: Nombre de rétroactions correctives selon le type de correction

Le Tableau 32 montre que le nombre des rétroactions correctives déclenchées par une hétéro-correction est nettement plus élevé que celui des rétroactions correctives déclenchées par une hétéro-évaluation négative. Les tuteurs semblent privilégier les hétéro-corrections plutôt que les corrections par des évaluations négatives. Ce choix est probablement dicté par le souhait de ne pas interrompre le flux de communication de l'apprenant. On peut par ailleurs constater que les corrections par évaluation négative sont généralement plus longues (la séquence la plus longue s'étend sur 40 tours de parole) requérant de la part des apprenants des efforts de traitement cognitif et langagier beaucoup plus importants. Ainsi dans le contexte d'une séance en ligne qui dure environ 40 minutes et qui comporte de quatre à cinq tâches, ce type de séquence devient plus coûteux en temps.

2.2 La nature discursive des rétroactions correctives

Nous venons de présenter deux manières de réaliser les rétroactions correctives:

- par une *hétéro-correction* : le tuteur ou l'apprenant partenaire réalise la correction.
- par une *hétéro-évaluation négative* : le tuteur tente d'amener l'apprenant à prendre conscience de son erreur et l'incite à effectuer seul une correction.

Dans ce qui suit, nous allons décrire les catégories de corrections repérées dans notre corpus. Celles-ci correspondent aux catégories identifiées par Lyster (1999). Nous allons donc emprunter sa terminologie pour décrire les types de corrections utilisés par les tuteurs et les apprenants dans notre étude. Ainsi dans la catégorie des hétéro-corrections, nous avons identifié deux types de correction : *l'hétéro-correction explicite* et *la reformulation* et dans la catégorie des hétéro-évaluations, nous avons identifié trois types de correction : *la demande de clarification*, *l'incitation* et *l'indice métalinguistique.* Dans les deux sections suivantes, nous décrivons et illustrons ces types de corrections à l'aide d'extraits de notre corpus. Nous commençons par les catégories d'hétéro-corrections.

2.2.1 Les types d'hétéro-corrections

Nous avons identifié deux types d'hétéro-correction : les corrections explicites et les reformulations.

- *La correction explicite* - par ce type de correction, le tuteur indique explicitement à l'apprenant que son énoncé est erroné et propose une correction (par exemple : « On dit… », « En France ou en français, on dit… »). Ce type de rétroaction peut comporter des explications métalinguistiques. L'extrait suivant illustre ce type de rétroaction corrective.

Extrait 79 (S4 / Gr.1, tdp n°295, puis du 542 au 548)

TDP	Acteur	Mode	Temps		Transcription
1	Alison	aud	19:08,4	19:44,5	euh::: vingt quatre à vingt six (0.9) hum (1.3) nous (1.9) nou::::s en le::: vingt quatre nou::s (3.0) nous pouvons euh (2.8) **nous pouvons faire euh la cuisiner** avec mon père (0.8) qui::: (0.9) euh::: (0.9) est un che non comment dit-on chef ce n'est pas le même en français c'est le même/
(…)					
2	Jack	aud	44:45,6	44:51,2	d'accord euh ton ton tu m'as dit que ton papa il aimait cu- ton père il aimait cuisiner

3	Alison	aud	44:51,1	44:53,6	oui (1.6) oui
4	Jack	aud	44:53,8	44:56,9	**oui alors on dit faire la cuisine**
5	sil		44:56,9	44:57,7	(0.8)
6	Alison	aud	44:57,8	44:58,8	faire la cuisine
7	Jack	aud	44:59,0	45:02,7	**voilà et le verbe c'est cuisiner il y a les deux**
8	Alison	aud	45:02,2	45:02,5	oui

Dans cet extrait au tdp n°1, l'apprenante Alison produit une expression erronée : « faire la cuisiner ». À la fin de la séance, pendant la phase du bilan, le tuteur ouvre une séquence corrective portant sur cette expression. Il effectue d'abord un rappel du contexte d'utilisation de l'énoncé : « … tu m'as dit que ton papa il aimait cu- ton père il aimait cuisiner », ensuite il apporte explicitement une correction (tdp n°4) : « oui alors on dit faire la cuisine ». L'apprenant ratifie la correction par la répétition de la forme proposée (tdp n°6). Au tdp n°7, le tuteur apporte également une explication métalinguistique en précisant que la forme linguistique « cuisiner », employée par l'apprenante, est un verbe et que c'est l'équivalent de l'expression « faire la cuisine ». L'apprenante ratifie l'explication par une marque d'accord (tdp n°8).

Dans nos données, les séquences de correction explicite peuvent intervenir à trois moments:

- au cours de la tâche, sous forme de séquence exposée (5 séquences) ;
- pendant le bilan à la fin de la séance (3 séquences) ;
- à un moment de transition entre les activités (1 séquence).

Si le premier placement a pour effet une suspension momentanée du cours principal de l'activité pour une focalisation sur la forme, les deux autres permettent un travail sur la forme sans interrompre l'activité principale.

- *La reformulation* : le tuteur corrige l'énoncé erroné indirectement par le biais d'une reformulation sans signaler à l'apprenant qu'il a commis une erreur. Les reformulations sont généralement de type incorporé (32 reformulations), c'est-à-dire qu'elles se déroulent sans véritablement interrompre l'activité en cours (cf. Extrait 80, Extrait 81 et Extrait 82 ci-dessous). La quasi-totalité des reformulations interviennent au cours d'une tâche. Une seule séquence s'est déroulée à un moment de transition entre deux activités.

La reformulation peut être :

- *partielle* – lorsque le tuteur reformule seulement le segment erroné. Dans l'extrait qui suit, le tuteur reformule l'élément erroné (l'accord du nom et de l'adjectif), en éliminant l'erreur de façon implicite.

Extrait 80 (S6 / Gr.1, tdp n°424 - 427)

TDP	Acteur	Mode	Temps		Transcription
424	Linda	aud	29:40,2	29:52,0	et::: il y a beaucoup de forêts aux Etats-Unis qui sont très (1.3) euh très beaux
425	sil		29:52,0	29:52,9	(0.9)
426	Jack	aud	29:52,9	29:53,2	**belles**
427	Linda	aud	29:53,7	30:00,3	belles très belles et (1.1) euh ce n'est pas très cher aussi

- *totale* – le tuteur corrige le segment erroné en reprenant l'énoncé entier de l'apprenant. Ce cas de figure est illustré dans l'extrait suivant.

Extrait 81 (S6 / Gr.4, tdp n°249 - 252)

TDP	Acteur	Mode	Temps		Transcription
1	Jane	aud	12:03,9	12:06,7	hmm je je rate l'avion
2	sil		12:06,7	12:07,3	(0.6)
3	Claire	aud	12:07,3	12:08,3	**j'ai raté l'avion**
4	Jane	aud	12:08,9	12:13,2	j'ai raté l'avion et très très mauvais

- *avec modalité interrogative* – le tuteur reformule le segment erroné et l'énonce sous forme interrogative :

Extrait 82 (S4 / Gr.4, tdp n°74 - 79)

TDP	Acteur	Mode	Temps		Transcription
1	David	aud	02:51,5	02:59,3	ah mon euh j'adore la classe alors je viens de cor de curir
2	Claire	aud	03:00,2	03:00,9	**tu viens de courir/**
3	David	aud	03:01,6	03:02,0	**oui**

Dans cet extrait, la tutrice corrige de manière implicite un problème de type phonologique en l'énonçant sous forme interrogative. La réponse affirmative de l'apprenant (tdp n°3) indique qu'il a interprété la question de la tutrice comme portant sur le sens et non pas sur la forme. En effet, les reformulations peuvent être ambiguës, plus particulièrement celles qui sont

énoncées avec une modalité interrogative car la répétition de l'énoncé ou d'une partie de l'énoncé produit par l'apprenant pourrait être interprétée par celui-ci comme une focalisation sur le sens (Morris et Tarone, 2003 ; Lyster, 1999). L'extrait ci-dessous illustre cette ambiguïté :

Extrait 83 (S6 / Gr.3, tdp n°457 - 461)

TDP	Acteur	Mode	Temps		Transcription
1	Philip	aud	24:57,5	25:05,2	hum je voudrais hum promener un peu de ce mur- muraille (rire)
2	Amy	aud	25:05,6	25:05,9	oui
3	Philip	aud	25:06,2	25:06,6	[mais pas t-
4	Rachel	aud	25:06,2	25:07,2	**[sur la muraille/**
5	Philip	aud	25:07,3	25:12,2	**oui et (rire) mais pas tout le muraille**

Dans cet extrait, au tdp n°4, la tutrice corrige indirectement et avec une modalité interrogative les erreurs de type morphosyntaxique produites par l'apprenant (tdp n°1) : l'emploi de la préposition « sur » et le genre féminin du mot « muraille ». La réponse de l'apprenant (tdp n°5), comportant une confirmation « oui » et une reprise du segment erroné « le muraille », indique qu'il a interprété la correction du tuteur comme une question portant sur le sens et qu'il ne s'est pas focalisé sur le traitement de la forme et par conséquent il n'a pas saisi les corrections apportées.

Dans certains cas, lorsque l'apprenant ne se focalise pas sur la forme suite à une reformulation, le tuteur peut insister et demander explicitement à l'apprenant de reprendre l'élément corrigé (cf. Extrait 84 ci-dessous) ou répète la forme corrigée jusqu'à ce que l'apprenant la remarque et la saisisse (Extrait 85 ci-dessous).

Extrait 84 (S4 / Gr.4, tdp n°231 - 243)

TDP	Acteur	Mode	Temps		Transcription
1	David	aud	12:00,0	12:38,5	je pense que (.) la culture et la culture la culture est est très importante pour l'identité **{naʃional}** mais il y a beaucoup de cultures euh (0.5) euh (1.1) par exemple les Français euh la France a a beaucoup de gens qui sonT Algériens et ou autre chose mais c'est c'est une grande **{naʃionalite}** danS les petites na dans les autres petites **{naʃionalite}**
(…)					

2	Claire	aud	12:38,8	12:47,2	d'accord euh oui donc il y a différentes nationalités dans dans une seule grande nationalité/
3	David	aud	12:47,5	12:47,9	oui
4	Claire	aud	12:47,9	12:53,8	**d'accord euh David est-ce que tu peux répéter le mot nationalité**
5	sil		12:53,9	12:55,4	(1.5)
6	David	aud	12:55,4	12:57,1	nationalité
7	Claire	aud	12:56,6	13:08,2	**voilà euh tu as dit {naʃionalite} [comme comme comme en anglais comme en américain mais [en français on dit nationalité natio- ok/**
8	David	aud	13:00,5	13:01,0	[oui
9	David	aud	13:04,6	13:04,9	[oui
10	sil	aud	13:08,2	13:09,5	(1.3)
11	David	aud	13:09,5	13:11,0	nationali- nalité

Dans cet extrait, la tutrice Claire reprend et reformule avec une modalité interrogative (tdp n°2) le dernier énoncé de l'apprenant tout en corrigeant la prononciation du mot « nationalité », que l'apprenant prononce à la manière anglaise. L'apprenant ne saisit pas cette correction et interprète probablement son énoncé comme une autre façon de dire la même chose parce qu'il réagit à la question du tuteur par une simple confirmation (tdp n°3). La tutrice reprend alors la correction de façon explicite, en demandant à l'apprenant de répéter le mot « nationalité » (tdp n°4). Après la prise de la donnée par la répétition de l'élément corrigé (tdp n°6), la tutrice apporte aussi un commentaire métalinguistique en mettant l'accent sur la forme phonologique correcte (tdp n°7) : « tu as dit nachionalité comme comme comme en anglais comme en américain mais en français on dit nationalité natio- ok ». La séquence est fermée par une nouvelle reprise de l'élément par l'apprenant (tdp n°11). Dans cet extrait, la rétroaction corrective n'est plus incorporée, mais exposée car elle se présente sous forme de séquence latérale, c'est-à-dire que les interlocuteurs interrompent l'activité principale (dans cet extrait donner son avis sur l'identité nationale) et se focalisent sur la forme linguistique d'un élément (ici la prononciation correcte du lexème « nationalité »).

Dans l'extrait suivant, le tuteur sollicite l'attention de l'apprenant sur la forme en répétant plusieurs fois l'élément corrigé.

Extrait 85 (S6 / Gr.1, tdp n°253 - 259)

TDP	Acteur	Mode	Temps		Transcription
1	Alison	aud	20:17,3	20:39,7	euh (1.2) euh nous (0.9) euh nous ferions (0.8) euh nous ferions euh:: (1.8) euh::: (1.6) de la foot (1.4) [nous jourions jouerions &euh de la& foot
2	Jack	aud	20:34,2	20:34,7	[du foot
3	Jack	cla	20:37,8	20:39,0	&du foot&
4	sil		20:39,7	20:40,5	(0.8)
5	Jack	aud	20:40,5	20:41,2	du [foot
6	Alison	aud	20:40,8	20:44,0	[euh du foot à à la plage

Comme dans l'extrait précédent, l'apprenante ne saisit pas les reformulations partielles apportées par le tuteur à l'oral (tdp n°2) et par clavardage (tdp n°3) concernant le genre du mot « foot ». Il faut cependant noter que celles-ci interviennent en chevauchement avec l'énoncé de l'apprenante. Elle n'a probablement pas entendu la correction orale du tuteur à cause du chevauchement et n'a pas vu la forme écrite parce qu'elle était encore en train de finir son énoncé au moment où la forme écrite apparaissait dans la fenêtre du clavardage. De plus, au moment, où le tuteur effectue la correction, l'apprenante focalise son attention sur un autre élément linguistique, en réalisant une autocorrection « nous jourions jouerions ». Tous ces éléments conduiront le tuteur à répéter la correction (tdp n°5), pour que l'apprenante puisse la saisir (tdp n°6).

Le tableau suivant récapitule le nombre d'occurrences pour chacune des catégories et sous-catégories d'hétéro-corrections repérées dans notre corpus :

Correction explicites (9)		**Reformulations (37)**		
Avec explication métalinguistique	Sans explication métalinguistique	Reformulation partielle	Reformulation totale	Reformulation avec modalité interrogative
5	4	29	3	5

Tableau 33 : Répartition des différents types d'hétéro-corrections

Le Tableau 33 montre que les reformulations (37) sont beaucoup plus nombreuses que les corrections explicites (9). Dans la catégorie des reformulations, les reformulations partielles sont les plus fréquentes (29). En effets, les tuteurs préfèrent cibler et corriger seulement les

segments erronés. Les reformulations partielles sont le plus souvent incorporées dans l'énoncé du tuteur et permettent de ne pas interrompre l'activité principale. Les tuteurs évitent d'apporter des reformulations totales et sous forme interrogative, car elles sont plus ambiguës, les apprenants pouvant les interpréter comme une autre façon de dire la même chose et donc ne pas saisir les corrections.

Généralement dans le cadre des hétéro-corrections, le « correcteur » est le tuteur. Nous avons repéré seulement trois séquences, où l'hétéro-correction est réalisée par l'apprenant partenaire. Les trois concernent le Gr. 1 (Alison et Linda). Deux de ces séquences correctives portent sur des problèmes de prononciation et une séquence porte sur un problème grammatical. Les corrections sont réalisées par le biais des reformulations partielles. L'extrait ci-dessous illustre la façon dont l'apprenante Alison corrige une erreur produite par sa partenaire et montre quel est le rôle du tuteur dans la séquence:

Extrait 86 (S6 / Gr.1, tdp n°299 - 307)

Tdp	Acteur	Mode	Temps		Transcription
1	Linda	aud	22:28,9	22:35,0	nous:: nous euh:: (2.1) bron-ze-rons
2	Alison	aud	22:35,6	22:36,3	bronzi-
3	Linda	aud	22:36,6	22:37,8	bronzerons
4	Jack	aud	22:37,8	22:38,7	(rire)
5	Alison	aud	22:38,7	22:39,8	bronzerions
6	Linda	aud	22:40,2	22:41,8	bronzer-rions
7	Jack	cla	22:40,2	22:42,6	bronzerions
8	sil		22:41,8	22:42,8	(1.0)
9	Jack	aud	22:42,7	22:43,5	*super*
		gst	22:43,2	22:44,1	*pouces levés*

Cet extrait est tiré d'une séquence où les apprenantes imaginent les activités qu'elles feraient lors d'un voyage. Elles doivent utiliser les formes verbales au mode conditionnel présent. Au tdp n°1, l'apprenante Linda utilise la forme verbale « se bronzer » au présent indicatif au lieu du conditionnel. Le silence, l'hésitation, ainsi que la prononciation syllabique du mot indiquent que l'attention de l'apprenante est dirigée sur la forme. Au tdp n°5, sa partenaire

apporte une correction par le biais d'une reformulation partielle : « bronzerions », que Lynda répète au tour suivant. On peut remarquer qu'au même moment où Lynda répète la forme correcte, le tuteur l'écrit sur le clavardage. La capture d'écran dynamique ne permet pas de voir si l'apprenante regarde le clavardage au moment où le texte apparaît dans la fenêtre du clavardage. Au tdp n°9, le tuteur confirme la forme proposée par une rétroaction positive orale et gestuelle (pouce levé). Dans cet extrait, le rôle du « correcteur » est donc joué par l'apprenante partenaire. Par la reprise de la donnée proposée, Lynda reconnaît le rôle d'expert à sa partenaire. Le tuteur participe à la séquence de rétroaction seulement pour confirmer la forme proposée.

2.2.2 Les types d'hétéro-évaluation négative

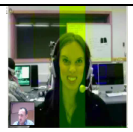
Dans notre corpus, les hétéro-évaluations sont toujours réalisées par les tuteurs. Elles sont pour la plupart de type « exposé », car les interlocuteurs y consacrent de 5 tours de parole pour la séquence la plus courte à 40 tours de parole pour la séquence la plus longue. Elles peuvent intervenir au cours d'une tâche (10 séquences), lors du bilan en fin de séance (3 séquences) ou entre deux activités (1 séquence).

Nous avons repéré trois types de rétroactions correctives déclenchées par une hétéro-évaluation négative : la demande de clarification, l'incitation et l'indice métalinguistique. Nous les présentons et les illustrons ci-dessous avec des extraits de notre corpus.

- *La demande de clarification* – ce type de procédé intervient lorsque l'apprenant produit un élément erroné, le plus souvent de type phonétique, faisant obstacle à la compréhension d'un énoncé. Le tuteur indique alors à l'apprenant que son énoncé n'a pas été compris et demande une clarification. Cette demande projette une réponse de type répétition avec modification de la production. Ce cas de figure est illustré dans l'extrait suivant:

Extrait 87 (S4 / Gr.1, tdp n°209 - 224)

Tdp	Acteur	Mode	Temps		Transcription
1	Jack	aud	12:56,1	13:10,1	[…] est-ce que est-ce que ce qui te relie à tes aux autres Américains ça serait le drapeau par exemple est-ce que tu aimes ton drapeau/
2	Alison	aud	13:10,2	13:11,8	non pas vraiment
3	Jack	aud	13:12,2	13:14,1	non pas vraiment/
4	Alison	aud	13:14,3	13:14,8	§il m'{onwj}
		gst	13:14,3	13:16,5	§*mimique d'incertitude*§

					
5	sil		13:14,9	13:17,8	(2.8)
6	Alison	aud	13:17,8	13:20,6	[il m'{onwj} (1.2) il me {enwj}
7	Jack	aud	13:17,8	13:18,5	[j'ai pas compris
8	Jack	aud	13:20,9	13:21,5	il m' {enwj} /
9	Alison	aud	13:21,7	13:22,0	oui
10	sil		13:22,0	13:22,8	(0.8)
11	Jack	aud	13:22,8	13:24,2	ah il t'ennuie
12	Alison	aud	13:24,5	13:24,8	oui
13	sil		13:24,8	13:26,8	(2.0)
14	Jack	cla	13:24,8	13:27,9	il t'ennuie
15	Jack	aud	13:26,8	13:35,3	il t'ennuie je te l'écris il t'ennuie (1.8) euh et je sais pas la langue par exemple

Au tdp n°4, l'apprenante rencontre quelque difficulté à prononcer le verbe « ennuyer ». La prononciation approximative du mot empêche le tuteur de comprendre l'énoncé. Il énonce alors explicitement son incompréhension (tdp n°5) : « j'ai pas compris ». L'apprenante tente de résoudre alors le problème en répétant d'abord l'énoncé initial : « il m'{onwj} », puis en le modifiant légèrement « il m'{enwj} ». Cela permet au tuteur de comprendre la forme et d'apporter une correction de prononciation à l'oral (tdp n°11), puis à l'écrit (n°14), que l'apprenante ratifiera par une marque sans répéter la forme correcte.

- *L'incitation* – le tuteur évalue négativement l'énoncé de l'apprenant et l'incite à trouver la forme correcte. Les techniques employées par les tuteurs pour amener les apprenants à modifier leur production sont les suivantes:

a. Le tuteur commence un énoncé et invite les apprenants à le compléter :

Extrait 88 (S2 / Gr. 1, tdp n°262, puis du 305 au 310)

Tdp	**Acteur**	**Mode**	**Temps**		**Transcription**
1	Linda	aud	10:12,3	10:24,2	et:::: (0.7) euh (0.7) nou:::s euh:: euh (0.6) j'ai j'ai les {bwat} aussi les {bwa} (0.6) euh (0.9) blanc
(…)					
2	Jack	aud	12:45,6	12:54,3	jaune c'est bien euh (1.1) **euh rappelez moi ce que vous portez euh à vos pieds les chaussures que vous portez c'est des /**

3	Alison	aud	12:46,6	12:46,9	oui
4	Alison	aud	12:54,4	12:57,6	euh des {bwat} (1.4) marroN
5	Jack	aud	12:57,9	12:59,4	non (0.9) non
6	Alison	aud	12:59,5	13:00,0	des bottes/
7	Jack	aud	13:00,3	13:02,0	on dit on dit des bottes

Dans cet extrait, tiré d'une activité portant sur la description de son apparence physique, l'apprenante Linda prononce le mot [bwat] pour « bottes ». Le tuteur ne corrige pas tout de suite l'erreur afin de ne pas interrompre l'activité. Lorsque l'activité de description physique est terminée, le tuteur ouvre une séquence de rétroaction corrective en posant une question qui projette l'achèvement de son énoncé avec l'élément initialement erroné et éventuellement la modification de la production : « euh rappelez moi ce que vous portez euh à vos pieds les chaussures que vous portez c'est des / ». La question n'est pas adressée à l'apprenante Linda qui a produit l'élément erroné, mais aux deux apprenantes. On remarque d'ailleurs que c'est sa partenaire Alison qui se charge de répondre. Sa réponse comporte l'élément attendu, mais l'erreur n'est pas corrigée (tdp n°4). Le tuteur enchaîne avec une évaluation négative sans préciser le problème : « non (0.9) non ». Cette fois-ci, l'apprenante comprend qu'il y a une erreur et tente une réparation sous forme interrogative (tdp n°6) : « des bottes /». La réparation proposée est validée par le tuteur (tdp n°7) : « on dit on dit des bottes ». La séquence se prolongera sur plusieurs tours de parole avec un travail métalinguistique portant sur la prononciation du mot « bottes » accompli par les deux apprenantes.

b. Le tuteur sollicite la forme correcte par le biais des questions telles que : « Comment est-ce qu'on dit… ? », « Comment on dit quand on… ? ». L'extrait suivant illustre ce type d'incitation :

Extrait 89 (S4 / Gr.3, tdp n°320, puis tdp n°1033)

Tdp	**Acteur**	**Mode**	**Temps**		**Oral**
1	Amy	aud	17:01,4	17:12,1	euh c'est en novembre (0.6) et c'est juste américain (0.5) euh pour le discovi discovery (0.7) de des Etats-Unis
(…)					
2	Myriam	aud	40:34,9	40:57,5	**[…] comment est-ce qu'on dit tu as dit tout à l'heure Amy discovery**

Au tdp n°1, l'apprenante Amy utilise l'équivalent en anglais du mot « découverte ». Lors du bilan, en fin de séance, la tutrice sollicite la forme correcte : « comment est-ce qu'on dit tu as dit tout à l'heure Amy discovery » (cf. Extrait 92, p. 281, pour une analyse de la séquence).

- *L'indice métalinguistique :* le tuteur indique à l'apprenant qu'il y a un problème dans son énoncé par le biais d'un commentaire ou d'une question, comme dans l'extrait qui suit :

Extrait 90 (S4 / Gr.1, tdp n°90 - 91) (cf. Extrait 77, p. 266, pour une analyse de la séquence)

TDP	Acteur	Mode	Temps		Oral
13	Alison	aud	06:53,1	07:00,0	(rire) euh je je prenais euh
14	Jack	aud	07:00,4	07:01,5	non c'est pas comme ça

Le tableau suivant récapitule le nombre d'occurrences pour chaque type d'hétéro-évaluation négative repéré dans notre corpus :

Types d'hétéro-évaluation		
L'incitation	La demande de clarification	L'indice métalinguistique
9	3	2

Tableau 34: Types d'hétéro-évaluation négative et leur nombre d'occurrences

Les trois catégories d'hétéro-évaluation ont pour but d'amener l'apprenant à modifier sa production. Le tableau montre que les techniques les plus utilisées par les tuteurs sont les procédés d'incitation à travers des questions telles que « comment est-ce qu'on dit ? » ou des demandes d'achèvement d'énoncé avec l'élément erroné (9 occurrences).

2.2.3 Relation entre le type de focalisation linguistique et le type de correction

Nous avons identifié trois catégories linguistiques sur lesquelles portent les rétroactions correctives (cf. Les focalisations linguistiques dans les séquences de rétroactions correctives, point 1.1) : lexicale, morphosyntaxique et phonologique et nous avons illustré les différents procédés employés par les interlocuteurs pour apporter des corrections : la correction explicite, la reformulation, la demande de clarification, l'incitation et l'indice métalinguistique (cf. points 2.2.1 et 2.2.2 ci-dessous). En suivant Lyster (1999), nous nous interrogeons s'il existe une relation entre le type de focalisation linguistique et le type de

rétroaction, plus précisément si un type d'erreur donne lieu à un type de rétroaction corrective.

Pour cela, pour chaque catégorie de focalisation linguistique, nous avons déterminé quel type de correction a été utilisé et nous en avons quantifié les proportions. Le nombre d'occurrences pour les trois sous-catégories d'hétéro-évaluation négative étant restreint (cf. Tableau 34), nous les avons réunies dans la catégorie d'hétéro-évaluation négative. La répartition des types de rétroaction corrective par type de focalisation linguistique est présentée dans le graphique suivant :

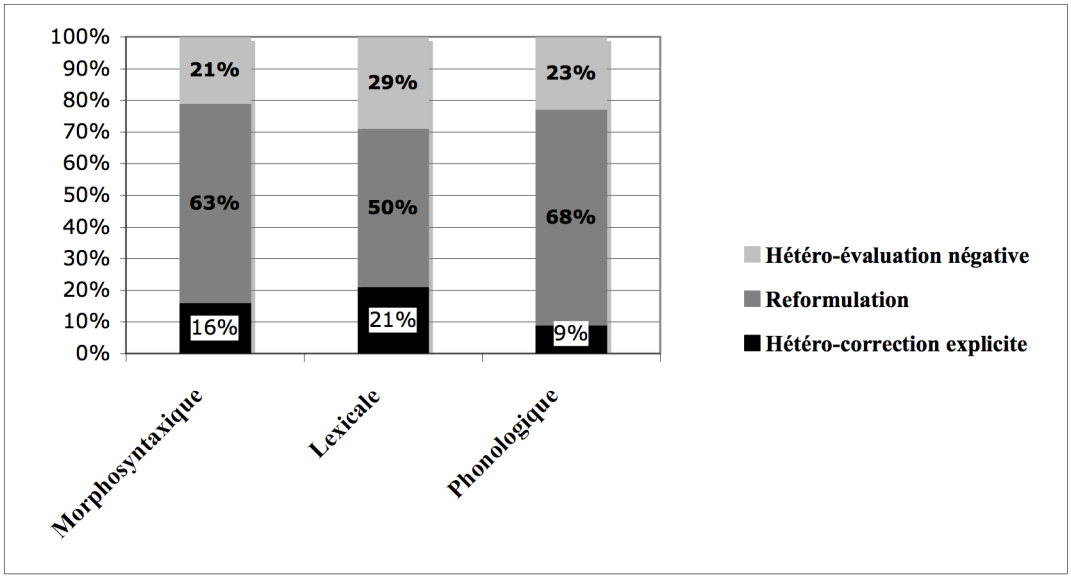


Figure 44 : Répartition des types de rétroactions par type de focalisation linguistique

La Figure 44 montre que les problèmes phonologiques et morphosyntaxiques donnent lieu majoritairement à des reformulations (68% et 63% respectivement). Si la moitié des problèmes lexicaux est également suivie d'une reformulation (50%), le recours aux hétéro-évaluations négatives, ainsi qu'aux corrections explicites est légèrement plus élevé dans cette catégorie (29% et 21% respectivement). Si dans l'étude de Lyster (1999), les enseignants ont tendance à choisir le type de rétroaction en fonction du type d'erreur, à savoir la reformulation dans le cas des erreurs grammaticales et phonologiques et les hétéro-évaluations négatives (« négociation de la forme » chez Lyster) dans le cas des erreurs lexicales, dans notre étude, cette tendance n'est pas confirmée. Ainsi nos résultats ne permettent pas d'avancer qu'il existerait un lien entre le type de rétroaction corrective et le type d'erreur.

2.2.4 Les réparations suite à une hétéro-évaluation négative

Dans cette section, nous analysons les types de réponses (« *uptake* »[91] chez Lyster et Ranta, 1997) qu'entraînent les hétéro-évaluations négatives. Rappelons que les rétroactions par une hétéro-évaluation négative ont pour but d'amener les apprenants à se focaliser sur une forme linguistique erronée et à la modifier pour qu'elle soit conforme à la norme de la langue cible. Deux types de réponses sont possibles après une hétéro-évaluation négative : l'auto-correction ou le besoin de réparation.

- *L'auto-correction* – l'apprenant corrige par lui-même un élément erroné après une sollicitation de la part du tuteur. Nous avons comptabilisé 9 séquences de rétroactions déclenchées par une hétéro-évaluation sur un total de 14 dans lesquelles les apprenants parviennent à retrouver la forme correcte. L'extrait suivant illustre une telle réparation :

Extrait 91 (S2 / Gr.2, tdp n°997, puis du tdp n°1068 au tdp n°1077)

Tdp	Acteur	Mode	Temps		Transcription
1	Philip	aud	39:33,4	39:46,4	je pense que c'est une vidéo très euh drôle parce que au le lycée (0.5) euh mes profs (0.8) euh nous enseignaient beaucoup de phrases qui sont (0.7) un peu inutiles (rire)
(…)					
2	Myriam	aud	41:49,9	41:58,7	hu:::::m on a vu aussi tu as dit tout à l'heure (0.6) au le lycée (0.7) je suis allée au le lycée
3	sil		41:58,7	42:00,3	(1.6)
4	Amy	aud	42:00,3	42:01,3	au le [lycée
5	Philip	aud	42:00,8	42:01,3	[au le lycée
6	Myriam	aud	42:01,5	42:03,0	oui et on dit
7	Philip	aud	42:03,0	42:03,6	au lycée
8	Myriam	aud	42:03,4	42:04,7	je suis allé oui exact
9	sil		42:04,7	42:05,5	(0.8)
10	Philip	aud	42:05,5	42:06,1	au lycée
11	Myriam	aud	42:05,9	42:07,3	vous allez au lycée très bien

[91] « *Uptake in our model refers to a student's utterance that immediately follows the teacher's feedback and that constitutes a reaction in some way to the teacher's intention to draw attention to some aspect of the student's initial utterance.* » (Lyster et Ranta, 1997).

Cette rétroaction corrective est réalisée pendant le bilan en fin de séance. La tutrice reprend un énoncé erroné produit par Philip au cours de la séance (tdp n°1). D'ailleurs on remarque que la tutrice ne reproduit pas tout à fait l'énoncé initial de l'apprenant, car il ne dit pas « je suis allé au le lycée », mais « au le lycée (0.5) euh mes profs (0.8) euh nous enseignaient beaucoup de phrases qui sont (0.7) un peu inutiles ». Cela vient probablement du fait que la tutrice a noté seulement la partie erronée de l'énoncé : « au le lycée » en oubliant le contexte initial d'emploi du mot. Toutefois cela n'empêche pas d'attirer l'attention des apprenants sur l'élément erroné (tdp n°4 et 5) et de solliciter la forme correcte (tdp n°6). La demande de la tutrice est suivie immédiatement de la réparation de l'erreur effectuée par l'apprenant Philip (tdp n°7). La séquence est clôturée par la validation de la correction par la tutrice (tdp n°8 et 11). Il faut noter que dans nos données, toutes les séquences de rétroaction, où la réparation est accomplie par une auto-correction, comportent une étape de validation réalisée par le tuteur sous forme de confirmation et/ou sous forme de rétroaction positive.

- « *Le besoin de réparation* » apparaît lorsque l'apprenant ne parvient pas à retrouver la forme correcte ou lorsqu'il signale explicitement ne pas connaître cette forme. Dans ce cas, le tuteur se charge de proposer la donnée corrigée par une hétéro-correction, sous forme de correction explicite ou de reformulation. Ce cas de figure est illustré dans l'extrait suivant.

Extrait 92 (S4 / Gr.3, tdp n°320, puis du tdp n°1033 au tdp n°1061)

Tdp	Acteur	Mode	Temps		Transcription
1	Amy	aud	17:01,4	17:12,1	euh c'est en novembre (0.6) et c'est juste américain (0.5) euh pour le discovi discovery (0.7) de des Etats-Unis
(…)					
2	Myriam	aud	40:34,9	40:57,5	[…]hu:::m je vais vous posez deux trois questions euh::: (0.9) comment est-ce qu'on dit tu a dit tout à l'heure Amy discovery
3	sil		40:57,5	40:59,5	(1.9)
4	Myriam	aud	40:59,5	41:00,2	discovery
5	Philip	aud	41:00,0	41:00,3	euh
6	Myriam	aud	41:00,7	41:02,5	est-ce que tu sais comment on dit ça en français/
7	sil		41:02,5	41:04,4	(1.9)
8	Amy	aud	41:04,3	41:06,7	euh répétez une fois s'il vous plait
9	Myriam	aud	41:05,8	41:08,1	discovery tu as dit discovery
10	sil		41:08,1	41:09,7	(1.6)

11	Amy	aud	41:09,7	41:10,4	discovery/
12	Myriam	aud	41:10,4	41:13,0	oui est-ce que tu sais comment on le dit en français/
13	Philip	aud	41:12,5	41:13,0	((en regardant Amy)) en français
14	Amy	aud	41:13,4	41:15,8	oh oh oh je ne sais pas
15	Myriam	aud	41:15,8	41:16,8	Philip est-ce que tu sais/
16	sil		41:16,8	41:18,3	(1.5)
17	Amy	aud	41:18,3	41:18,7	euh::
18	Philip	aud	41:18,7	41:19,3	hu:::m
19	sil		41:19,3	41:20,7	(1.5)
20	Philip	aud	41:20,7	41:23,0	découvre [euh non non
21	Myriam	aud	41:21,7	41:23,8	[si (inaud.) c'est presque ça
22	Amy	aud	41:24,0	41:24,3	dé-
23	Philip	aud	41:25,0	41:25,7	découvrement
24	Myriam	aud	41:25,9	41:26,6	découverte
25	sil		41:26,6	41:27,6	(0.9)
26	Philip	aud	41:27,6	41:28,8	découv- [découverte
27	Myriam	aud	41:28,0	41:28,8	[découverte
28	Amy	aud	41:28,0	41:28,8	[découverte
29	Myriam	aud	41:29,6	41:30,6	c'était [presque ça
30	Philip	aud	41:30,0	41:30,6	[découverte

Cette séquence rétroactive est extraite de la phase de bilan de la séance n°4 du groupe 3. Lors de ce bilan, la tutrice Myriam propose aux apprenants de revoir quelques points problématiques qu'elle a repérés au cours des échanges. Dans cet extrait, la rétroaction corrective porte sur le lexème anglais « discovery » que l'apprenante utilise au cours de la séance (tdp n°1). La tutrice recourt à une des techniques d'incitation en sollicitant la forme correcte par les questions suivantes « comment est-ce qu'on dit » (tdp n°2), « est-ce que tu sais comment on dit ça en français/ », (tdp n°6) « est-ce que tu sais comment on le dit en français/ » (tdp n°6). Après plusieurs répétitions de la question, l'apprenante énonce explicitement qu'elle ne connaît pas la forme correcte (tdp n°14). La tutrice vérifie si Philip, l'autre apprenant, connaît la forme (tdp n°15) : « Philip est-ce que tu sais/ ». Après une hésitation et une brève pause, Philip propose « découvre », mais rejette lui-même sa proposition (tdp n°20). Encouragé par la tutrice, il tente une nouvelle forme « découvrement » (tdp n°23). La tutrice finit par donner la bonne forme que les deux apprenants ratifient par des répétitions. Dans cet extrait, la tutrice invite le deuxième apprenant à participer à la résolution

du problème. Cette posture tutorale favorise donc la participation active des apprenants. Ils sont « poussés » à résoudre le problème linguistique en mobilisant leurs propres ressources (*pushed output*, Swain, 1985). Cette participation active dans la construction de la phase corrective est particulièrement propice à l'apprentissage.

2.2.5 Les ratifications suite aux hétéro-corrections

Nous avons identifié 3 types de ratifications lorsque la séquence corrective est élucidée par une hétéro-correction :

- la « prise » du segment corrigé ;
- la réception par une marque d'accord ;
- l'exclamation.

a. **La prise du segment corrigé.**

Nous pouvons distinguer deux types de prises :

- *la répétition de l'élément corrigé* (« prise en mention[92]») :

Extrait 93 (S6 / Gr.4, tdp n°656 - 549)

Tdp	Acteur	Mode	Temps		Transcription
1	David	aud	29:29,3	29:30,6	l'{arkitectyr}
2	Claire	aud	29:30,9	29:34,0	l'archi[tecture l'architecture oui
3	Jane	aud	29:31,5	29:31,9	[et
4	David	aud	29:34,4	29:35,2	**architecture**

- *l'incorporation de l'élément corrigé dans un nouvel énoncé* (« prise en usage ») :

Extrait 94 (S4 / Gr.4, tdp n°641 - 643)

Tdp	Acteur	Mode	Temps		Transcription
1	Jane	aud	35:39,3	35:47,0	les politiques et euh Gérard Depardieu est très populaire euh très célébré
2	Claire	aud	35:46,7	35:48,4	très célèbre célèbre
3	Jane	aud	35:49,0	35:55,4	**très célèbre pour euh les cultures populaires et les films et autres**

[92] Alber et Py (1986), Matthey (1996) distinguent les « prises par mention » et les « prises en usage ». Dans le premier cas « l'apprenant cite la donnée de son interlocuteur », alors que dans l'autre « il utilise la donnée en l'intégrant dans un énoncé de son cru » (Matthey, 1996, p. 180).

b. **Les marques d'accord** (du type « oui ») : celles-ci peuvent être ambiguës, car elles n'indiquent pas clairement si l'apprenant réagit par rapport à la correction ou par rapport au contenu de l'énoncé du tuteur.

Extrait 95 (S6 / Gr.4, tdp n°219 – 223)

Tdp	Acteur	Mode	Temps		Transcription
1	David	aud	10:17,1	10:22,4	euh hm je mets euh je mets euh des vêtemenTs
2	Claire	aud	10:22,8	10:24,0	LES VETEMENTS
3	David	aud	10:24,4	10:24,8	**oui**
4	Jane	aud	10:25,0	10:25,9	(rire)
5	Claire	aud	10:25,9	10:29,1	tement les vêt (rire)

c. **Les exclamations** (du type « oh ») marquent la réception du message correctif :

Extrait 96 (S2 / Gr.3, tdp n°315 - 319)

Tdp	Acteur	Mode	Temps		Transcription
1	Amy	aud	12:35,1	12:45,0	oh oui ok euh:: (1.5) je coiffe (1.3) avec moi oh il coiffe avec moi/
2	Rachel	aud	12:45,5	12:48,8	il était il était chez le coiffeur
3	sil		12:48,8	12:50,7	(1.8)
4	Rachel	aud	12:50,7	12:55,8	[il était chez le coiffeur avec moi (0.8) on dit comme ça (0.5) il était
5	Amy	aud	12:50,7	12:51,4	**[oh:::**

Le Tableau 35, ci-dessous présente le nombre d'occurrences pour chaque type de ratification[93], ainsi que le nombre de séquences de rétroactions correctives ne comportant pas de ratification.

[93] Dans certaines séquences, la ratification est réalisée par les deux apprenants du binôme. Dans ce cas, les deux réponses sont comptabilisées.

Types de ratification		S2	S4	S6	Total
Prise	Répétition	7	13	14	30
	Incorporation dans un nouvel énoncé	2	3	6	9
Marque d'accord		2	2	2	6
Exclamation		1	0	0	1
Sans ratification		1	0	1	2

Tableau 35 : Types de réponse

La plupart des travaux portant sur les séquences correctives (Lyster, 1999 ; Py, 2000 ; Sotillo, 2005) présente des taux de prise de la donnée corrigée par une hétéro-correction plus faibles que dans notre étude. En effet, le tableau permet de constater que la quasi-totalité des séquences de rétroaction comporte une réaction de la part des apprenants : 52 prises en compte de la correction. Seulement deux séquences de rétroaction corrective ne comportent pas de réponse, c'est-à-dire que l'activité s'est poursuivie sans qu'il y ait prise en compte de la correction. Il faut noter que dans une des deux séquences, la correction est réalisée uniquement par clavardage et passe inaperçue pour l'apprenant (cf. Extrait 101, p.294). Nous avons repéré une seule séquence où la réaction de l'apprenant à la correction se produit sous forme d'exclamation (cf Extrait 96, ci-dessus). Ici l'exclamation « oh » a un rôle d'« *acknowledgment token* » qui marque la réception de la correction réalisée par le tuteur, mais elle n'est pas suivie d'une prise de la donnée. Six séquences de rétroactions correctives sont ratifiées par une simple marque d'accord (du type « oui »). Ces types de réponses peuvent être ambigus car ils peuvent porter sur le contenu et non pas sur la forme. En effet, la réponse affirmative de l'apprenant peut signifier une marque de confirmation portant sur le contenu. Il faut préciser que dans quatre séquences ratifiées par une marque d'accord, la correction a été réalisée par le biais d'une reformulation partielle avec une modalité interrogative. Ce qui confirme que ce type de correction est moins efficace pour inciter les apprenants à reprendre leurs énoncés en raison de leur caractère ambigu.

Enfin dans les 45 séquences de rétroactions correctives, les apprenants réagissent à la correction par une reprise de l'élément corrigé, soit par sa répétition (34), soit par son intégration dans un nouvel énoncé (11). Les prises par incorporation dans un nouvel énoncé ont lieu généralement dans les séquences de type incorporé (cf. note 89, p. 263) qui ont lieu au cours d'une tâche et suite à une correction par reformulation partielle (cf. Extrait 94, p.283). Ce type de prise n'existe pas dans les rétroactions correctives réalisées à des moments

de transition, ni au cours du bilan à la fin de la séance, parce que dans les deux cas, la correction est réalisée après que l'apprenant a fini sa production. Dans ce cas, l'apprenant n'a plus besoin d'intégrer la forme correcte dans un énoncé.

2.2.6 Répartition des réponses des apprenants en fonction des types de correction

Le Tableau 36 ci-dessous présente les différentes réactions des apprenants après chaque type de rétroaction :

	Prise	Marque d'accord	Auto-correction	Besoin de correction	Excla-mation	Sans prise
Hétéro-correction explicite	9	0	0	0	0	0
Reformulation partielle	27	1	0	0	0	1
Reformulation totale	2	0	0	0	1	0
Reformulation avec modalité interrogative	1	3	0	0	0	1
Incitation	0	0	5	4	0	0
Indice métalinguistique	0	0	2	0	0	0
Demande de clarification	0	0	2	1	0	0

Tableau 36 : Répartition des réactions des apprenants après chaque type de rétroaction corrective

La représentation graphique de ces résultats est illustrée dans la figure suivante.

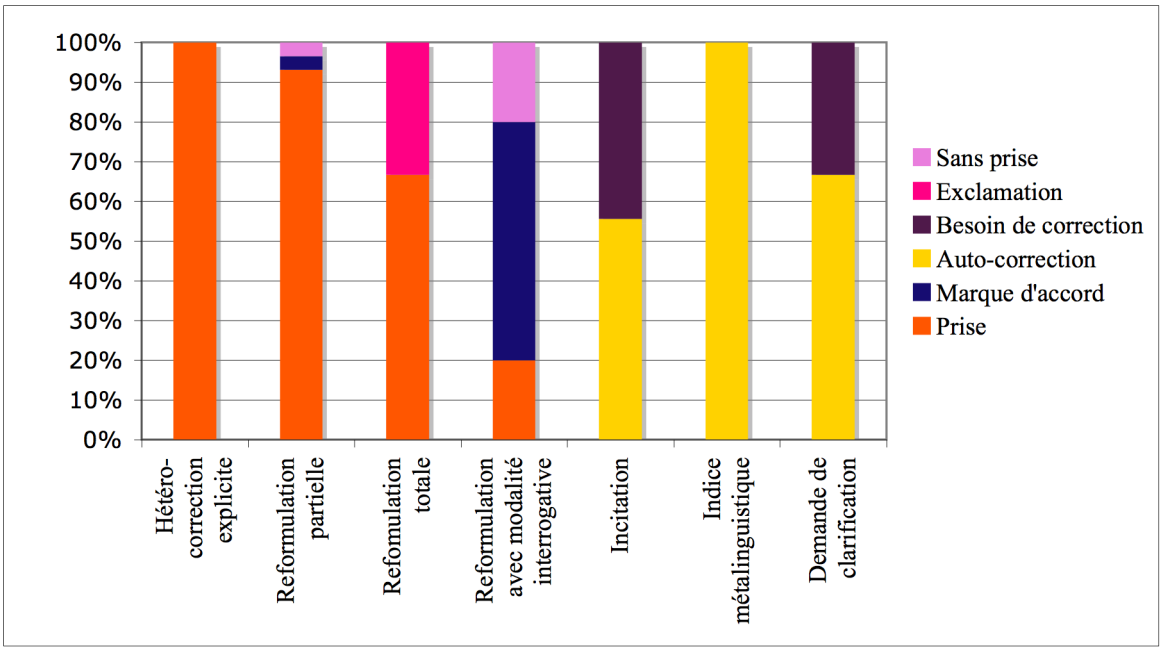


Figure 45 : Répartition des réponses des apprenants après chaque type de rétroaction corrective

Dans son étude, Lyster (1999) montre que la moitié des corrections explicites et ¾ des reformulations ne sont pas suivies de réaction de la part des apprenants. Ce n'est pas le cas dans notre étude. La Figure 45 ci-dessus montre que les hétéro-corrections de type explicite sont toujours suivies d'une prise de l'élément corrigé. Sur les neuf, huit sont des prises par répétition de l'élément corrigé. C'est également le cas des reformulations partielles : sur les 29 corrections par le biais d'une reformulation partielle, 27 sont suivies d'une prise réussie de l'élément corrigé : 19 par une répétition de l'élément corrigé et 8 par son incorporation dans un nouvel énoncé. On constate que les deux types de corrections : correction explicite et reformulation ont pour effet une prise réussie de la donnée corrigée. Si la correction explicite a pour effet secondaire la suspension de l'activité principale, la reformulation a un caractère moins intempestif permettant la correction sans interruption de l'activité. La correction explicite offre en revanche la possibilité d'apporter des explications métalinguistiques. Si les deux types de correction conduisent les apprenants à une prise immédiate de l'élément corrigé, il est difficile de déterminer quel type de correction serait plus bénéfique à l'acquisition de l'élément. Le taux élevé de prises de la donnée corrigée dans notre étude pourrait s'expliquer aussi par le fait que dans certains cas, les tuteurs redoublent à l'écrit la correction réalisée à l'oral (cf. ce chapitre, point 3.1 ci-dessous).

Les reformulations totales ou avec modalité interrogatives sont moins nombreuses dans notre étude. Comme nous l'avons déjà mentionné, ces deux types de reformulation sont moins efficaces et n'amènent pas toujours les apprenants à reprendre la forme corrigée. Ceci s'explique par le caractère ambigu de ces types de corrections, dont la visée peut être interprétée par l'apprenant comme portant sur le contenu et non pas sur la forme.

Les trois dernières catégories font partie des procédés d'hétéro-évaluation négative. On remarque que les incitations, l'indice métalinguistique et la demande de clarification conduisent les apprenants, dans 9 cas sur 14, vers une auto-correction et dans 5 cas, lorsque l'apprenant n'est pas en capacité de s'auto-corriger, vers un besoin de faire corriger la forme par le tuteur.

3 L'usage du clavardage dans les séquences de rétroactions correctives

Dans cette section, nous illustrerons de quelle façon le mode textuel est utilisé dans les séquences de rétroactions correctives et quel est son rôle dans la résolution des problèmes de production. Sur les 61 séquences de rétroactions correctives observées dans notre corpus, nous relevons 20 occurrences d'emploi du clavardage par les tuteurs pour effectuer une hétéro-correction. Les apprenants n'ont jamais recours au clavardage dans les séquences de rétroaction.

Les corrections par clavardage ont deux visées:

- *appuyer une correction réalisée à l'oral* – dans ce cas, l'écrit permet d'une part d'anticiper une difficulté de saisie de la correction orale, d'autre part de renforcer cette saisie par la visualisation de l'information écrite. 17 séquences de rétroactions correctives comportent cette double correction orale et écrite.

- *corriger sans interrompre le fil principal de la conversation* – la correction est réalisée seulement à l'écrit afin de ne pas interrompre le flux de la conversation. Seulement dans 3 séquences de rétroactions, l'hétéro-correction est réalisée uniquement par le biais du mode écrit.

3.1 Corrections par clavardage en complémentarité du mode oral

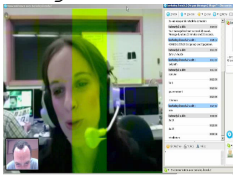
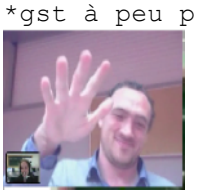
Quel que soit le type d'hétéro-correction réalisé à l'oral (correction explicite ou reformulation), dans la fenêtre du clavardage, les tuteurs saisissent généralement l'élément sur

lequel porte la correction. Dans de rares cas, le tuteur peut écrire une partie de l'énoncé comportant la donnée corrigée (cf. Extrait 100, p. 292). Nous pouvons mettre en évidence deux modalités temporelles dans la saisie de l'élément corrigé :

***- Saisie de la correction orale et écrite en quasi-synchronie*:**

La situation la plus fréquente est la saisie dans la fenêtre de clavardage en quasi-synchronie avec la réalisation de la correction à l'oral. Dans ce cas, la correction textuelle apparaît dans la fenêtre de clavardage de l'apprenant avec un léger décalage par rapport à la correction orale. Ce cas de figure est illustré dans l'extrait suivant.

Extrait 97 (S6 / Gr.1, tdp n°302 - 314)

Tdp	Acteur	Mode	Temps		Transcription
1	Alison	aud	21:06,6	21:55,9	[…] nous (2.1) nous nous (2.2) réveillons (1.2) euh nous nous réveillons et
(…)					
2	Jack	aud	21:56,9	22:01,6	&réve- attends je te coupe je te coupe nous nous réveillerions
3	Jack	cla	21:56,9	22:03,3	&réveillerions
4	Alison	aud	22:00,4	22:04,2	oh (inaud.) (rires)
5	Jack	aud	22:02,7	22:08,5	ça c'est dur je je te l'ai écrit nous nous (réveillerions
6	Alison	aud	22:07,7	22:13,8	[§nous nous réveillerons, rév, nous nous réveiller§ons
		gst	22:07,7	22:13,4	*§regard vers le clavardage§* 
7	Jack	gst	22:12,1	22:13,8	*gst à peu près* 
8	sil		22:13,8	22:15,6	(1.8)
9	Jack	aud	22:15,6	22:16,4	rions
10	Alison	aud	22:16,6	22:21,0	nous nous réveillerions et et bon

Dans cet extrait, le tuteur interrompt l'intervention de l'apprenante afin d'apporter une correction portant sur la forme au conditionnel présent du verbe « *réveiller* ». La transcription permet de voir que le tuteur commence à saisir la forme correcte dans la fenêtre du clavardage

(tdp n°3) au même moment où il interrompt l'apprenante et énonce la correction à l'oral (tdp n°2) : « attends je te coupe je te coupe nous nous réveillerions ». Le mot écrit apparaît à l'écran 2 secondes après la fin de l'intervention du tuteur. Le tuteur signale à l'apprenante qu'il a écrit la forme correcte l'incitant implicitement à saisir la forme à partir du clavardage (tdp n°5). Le regard dirigé vers le clavardage au moment de la prise indique qu'elle a recours au canal visuel pour reproduire la forme (tdp n°6). Malgré la forme écrite, l'apprenante a quelques difficultés à prononcer le mot. Le tuteur évalue alors la prononciation de façon négative par le biais d'un geste (tdp n°7), que l'apprenante ne voit probablement pas car son regard est dirigé vers le clavardage. Enfin le tuteur cible et corrige à l'oral seulement le segment du mot posant un problème de prononciation (tdp n°9). La séquence est close par la répétition de la forme correcte. Cet extrait montre que la redondance de modes permet de résoudre un problème linguistique et offre à l'apprenante la possibilité de choisir le canal de réception pour saisir l'élément problématique. Dans cet extrait, on observe que le tuteur utilise le clavardage pour corriger une forme morphologique liée à l'emploi des temps verbaux et le mode oral pour réparer un problème phonologique.

Dans certaines séquences de rétroaction corrective, la correction textuelle peut apparaître à l'écran des apprenants après la phase de ratification. Dans l'extrait suivant, la correction par clavardage (tdp n°3) apparaît à l'écran une seconde plus tard que celle effectuée à l'oral (tdp n°2) et en chevauchement avec la ratification de l'apprenante (tdp 167). Même si la correction écrite peut paraître inutile dans ce cas, on peut supposer que la visualisation de la donnée écrite permettrait une prise plus efficace, à condition que l'apprenant ait réceptionné la forme écrite.

Extrait 98 (S6 / Gr.1, tdp n°163 – 168)

Tdp	Acteur	Mode	Temps		Transcription
1	Alison	aud	12:19,8	13:17,3	[…] euh nous avons ra- raté la correspondance à Casablanca (0.7) oui
2	Jack	aud	13:18,6	13:22,2	très bien la correspondance (1.0) la correspondance pour &Casablanca
3	Jack	cla	13:21,8	13:23,4	&pour
4	Alison	aud	13:22,8	13:24,2	oui pour Casablanca

Ce cas de figure a été décrit également par Drissi (2011). Elle signale que cette structure corrective semble pertinente pour l'acquisition des formes linguistiques en ligne :

> *« Même si les apprenants parviennent à saisir une correction uniquement orale, fixer cette correction à l'écran permet des utilisations ultérieures pour une formulation correcte. »* Drissi (2011, p. 233).

***- Saisie de la correction écrite avant qu'elle soit énoncée à oral* :**

Nous avons repéré deux séquences de rétroactions correctives dans notre corpus où la correction écrite est accessible dans la fenêtre de clavardage des apprenants avant sa réalisation orale, comme dans l'extrait qui suit :

Extrait 99 (S6 / Gr.1, tdp n°175 - 186)

TDP	Acteur	Mode	Temps		Transcription
1	Linda	aud	14:06,0	15:51,4	[…] nouS prenons beaucoup de photoS (1.6) que j'env- euh j'en- je vous enver- (1.0) je vous envoyera (0.9) envoyerai quand j'ai j'ai j'ai le temps oui
2	sil		15:51,4	15:52,3	(0.9)
3	Jack	aud	15:52,3	15:54,2	d'accord je t'écris la bonne forme
4	Jack	cla	15:54,4	15:57,6	je vous enverrai
5	Linda	aud	15:55,6	15:55,9	quoi/
6	Jack	aud	15:56,5	15:57,2	je j'ai écrit
7	sil		15:57,6	15:58,4	(0.8)
8	Linda	aud	15:58,4	15:59,1	ah oh
9	Jack	aud	15:59,3	16:00,3	que je vous enverrai
10	sil		16:00,3	16:01,5	(1.2)
11	Linda	aud	16:01,5	16:03,4	$que je vous enverrai$
		gst	16:01,5	16:03,4	*$regard dirigé vers le clavardage$*

Après plusieurs tentatives pour retrouver la bonne forme du verbe « envoyer » au futur simple, Linda produit une forme erronée : « envoyerai ». Le tuteur attend que l'apprenante ait fini son énoncé et enchaîne avec la séquence d'hétéro-correction, en l'annonçant : « je t'écris la bonne forme ». Cette annonce a pour objectif d'indiquer à l'apprenante qu'elle a produit une erreur et que le canal utilisé pour faire passer la correction sera le clavardage. Il prépare ainsi l'apprenante à se focaliser sur la forme et sur le changement du mode de communication. Le silence qui suit, le signal d'incompréhension (quoi/) et le regard dirigé vers le tuteur plutôt que vers le clavardage indiquent que l'apprenante n'a pas compris l'action du tuteur. Rappelons également que cette pratique corrective n'est pas habituelle dans ce groupe, ce qui a probablement perturbé l'apprenante. Le tuteur indique ce qu'il vient de réaliser : j'ai écrit (tdp n°6). La ratification de l'apprenante (tdp n°8), ainsi que les regards des

deux apprenantes dirigés vers le clavardage (cf. Figure 46 ci-dessous) signalent la compréhension de l'action du tuteur :

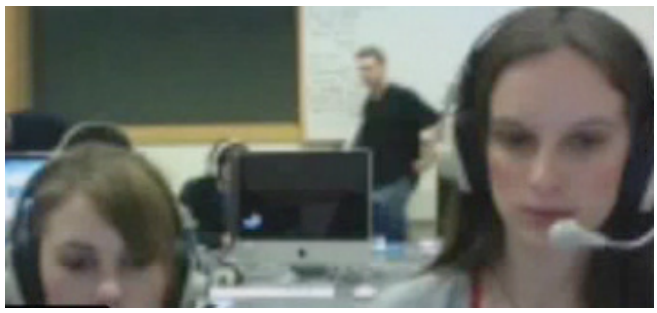


Figure 46 : Regards des apprenantes dirigés vers le clavardage

Une fois l'intervention écrite postée, le tuteur énonce la correction à l'oral (tdp n°9). Au tour suivant, l'apprenante reprend l'énoncé corrigé. Au moment de la ratification, son regard est dirigé vers le clavardage. Ce qui indique qu'elle a recours au canal de réception visuel pour saisir la correction.

- *Recours au mode textuel lorsque le mode oral ne permet pas de résoudre un problème linguistique.*

Les tuteurs ont constamment recours au clavardage lorsque le mode oral ne donne pas lieu à une prise de la donnée corrigée. L'extrait suivant illustre ce phénomène.

Extrait 100 (S2 / Gr.1, tdp n°556 - 574)

Tdp	Acteur	Mode	Temps		Audio
1	Linda	aud	24:02,2	24:17,4	elle ne je je l'ai euh (0.7) je l'ai vu mais François ne je l'ai vu mais François ne (0.8) ne me (0.6) euh ne me ne me pas (1.0) c- cru (0.7) (rire)
2	Alison	aud	24:17,8	24:20,0	((en riant)) ah oui tu comprends je comprends
3	Linda	aud	24:20,0	24:20,6	pas cru
4	Alison	aud	24:20,5	24:23,3	oui je pense que Fran[çois
5	Jack	aud	24:22,7	24:23,7	[ne me croit pas
6	Alison	aud	24:23,9	24:24,3	ah/
7	Linda	aud	24:24,5	24:24,7	quoi/
8	Jack	aud	24:24,9	24:26,4	ne me croit pas
9	Linda	aud	24:26,6	24:27,7	euh il ne me
10	Jack	aud	24:27,7	24:30,4	François ne m'a pas cru
11	sil		24:30,4	24:31,9	(1.5)
12	Linda	aud	24:31,9	24:32,4	il ne

13	Jack	aud	24:32,4	24:38,5	c'est c'est pas facile je vais vous l'écrire (1.0) je vais vous l'écrire $François
	Linda	gst	24:37,9	24:55,0	*$regarde le clavardage$*
14	Jack	cla	24:38,5	24:51,5	François ne m'a pas cru (croire)
15	Jack	aud	24:41,5	24:48,2	François ne m'a §pas cru et je vais vous mettre le verbe c'est le verbe je vais vous mettre le verbe entre parenthèse
	alison	gst	24:42,6	24:54,9	*§regarde le clavardage§*
16	Linda	aud	24:49,3	24:49,9	ah d'accord
17	Alison	aud	24:50,3	24:50,6	oui
18	Linda	aud	24:50,5	24:53,4	((en lisant sur le chat)) François ne m'a pas cru (.) oui
19	Jack	aud	24:53,7	24:57,4	super génial (.) même la prononciation c'est génial

Dans cet extrait, l'hétéro-correction porte sur un problème de type morphosyntaxique : la forme verbale du verbe « croire » au passé composé. Après quelques essais erronés de l'apprenante Linda (tdp n°1 et 3), le tuteur propose la forme verbale correcte, d'abord au présent sous forme de reformulation partielle (tdp n°5), ensuite au passé composé sous forme de reformulation totale (tdp n°10). Que ce soit la première ou la seconde forme verbale, l'apprenante ne parvient pas à les saisir (tdp n°7, 9, 12). Ceci conduit le tuteur à recourir au clavardage (tdp n°15) pour écrire l'énoncé correct et donner une information complémentaire (le verbe « croire » à l'infinitif). Avant d'écrire, le tuteur annonce le changement de mode afin que les apprenantes changent le canal de réception: « c'est c'est pas facile je vais vous l'écrire ». On remarque que l'apprenante dirige son regard vers le clavardage dès que le tuteur annonce ce changement du mode et qu'elle procède à la prise de la donnée corrigée à partir du clavardage (tdp n°18). Le tuteur clôture la séquence avec une rétroaction positive (tdp n°19).

3.2 Corrections uniquement par clavardage

Nous avons relevé 3 séquences de rétroaction réalisées uniquement par le biais du clavardage. Dans les trois, les corrections n'ont pas donné lieu à une réponse et sont passées probablement inaperçues. En effet, le tuteur, ne voulant pas interrompre le fil de la conversation, peut réaliser la correction d'un segment erroné par le biais du mode écrit. Cependant à la fin de l'intervention de l'apprenant, le tuteur ne fait pas de correction orale et n'attire pas l'attention de l'apprenant sur la correction écrite non plus. De leur côté, les apprenants entraînés dans

leur production orale, n'y prêtent probablement pas attention au cours de l'interaction (problème possible de polyfocalisation de l'attention – cf partie I, chapitre 3, point 2.2.4).

Dans l'extrait suivant, l'apprenante produit un énoncé comportant une erreur de type morphosyntaxique à la 35 :40 minute : « à les Etats Unis ». Ne voulant pas interrompre l'apprenante, le tuteur corrige tout de suite (35 : 41) l'erreur par le biais du clavardage : « aux Etats Unis ». Le tour de parole de l'apprenante est relativement long et comporte vers la fin une autre erreur de type phonétique « vérié », qui déclenchera une nouvelle hétéro-correction à l'oral et à l'écrit. Le tuteur ne reviendra donc pas à l'erreur initiale. La capture d'écran, dans la Figure 47 ci-dessous, montre que lors de l'apparition de la correction dans la fenêtre du clavardage, le regard de l'apprenante n'y était pas orienté, elle ne pouvait donc pas percevoir la correction au cours de son intervention.

Extrait 101 (S4 / Gr.1, tdp n°452 – 456)

Tdp	Acteur	Mode	Temps		Transcription
1	Alison	aud	35:21,9	36:19,4	euh les femmes les fEmmes sont (1.6) toutes maigres pas (rire) pas pas pas euh pas gros comme les **à les Etats Unis** c'est notre problème (1.5) et euh (1.6) ils sont (1.5) pas pas grands mais pas pas petits et (1.5) les fEmmes (1.2) a beaucoup de couleurs de cheveux mais les fEmmes vieux toutes a les cheveux blancs et c'est un peu intéressant et les jeunes euh ils sont variés pas de la même ils sont **veriés** leur apparence c'est **veriée** il n'y a oui
2	Jack	cla	35:41,6	35:48,6	aux Etats-Unis
3	Jack	aud	36:19,6	36:20,9	va- varié
4	Jack	cla	36:20,1	36:21,8	varié
5	Alison	aud	36:22,3	36:23,2	varié

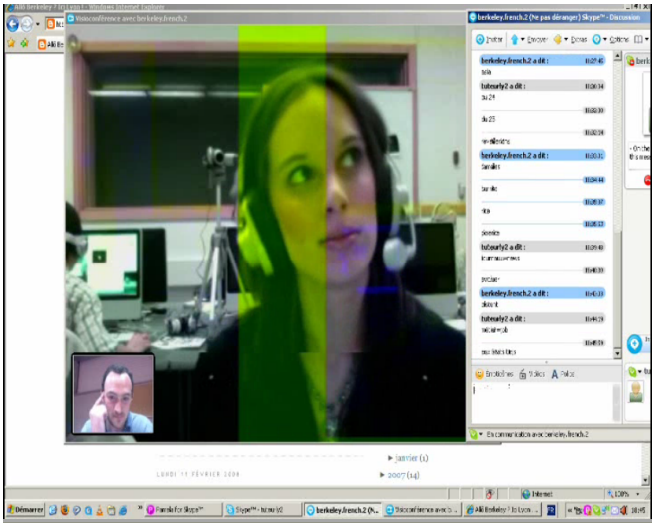


Figure 47 : L'orientation du regard de l'apprenante au moment de l'apparition du texte écrit

Notons que les corrections par clavardage sont conservées grâce à l'outil technologique et sont donc accessibles aux apprenants pour y retravailler après l'interaction. Selon Develotte et Mangenot (2010) *« la possibilité de corriger les productions langagières des apprenants sans nuire au déroulement des échanges et à la fois celle de conserver une trace écrite de ces corrections afin de permettre aux apprenants de s'y référer après l'interaction, constitue une des potentialités pédagogiques de ce type de communication individuelle en synchronie ».* Cependant nous pensons que se référer aux corrections après l'interaction présente le désavantage de la décontextualisation des éléments corrigés. Nous pensons qu'un travail métalinguistique avec les tuteurs à partir des corrections notées sur le clavardage, lors du bilan en fin de séance, serait plus bénéfique.

Enfin le clavardage n'est pas adapté pour corriger certains types d'erreur, par exemple corriger un problème de prononciation. Dans l'extrait suivant, l'apprenante prononce de façon incorrecte le phonème /ɛ̃/. Pour ne pas interrompre l'échange entre les apprenantes, le tuteur apporte une correction écrite sur le clavardage. Il ne fera pas de correction à l'oral. Même si l'apprenante apercevait le mot écrit dans la fenêtre du clavardage, ce n'est pas sûr qu'elle l'interprète comme une correction. Et même si c'était le cas, elle ne saurait probablement pas quelle était son erreur.

Extrait 102 (S2 / Gr.1, tdp n°265 – 267)

Tdp	Acteur	Mode	Temps		Transcription
1	Alison	aud	10:26,4	10:44,0	c'est bon euh et est-ce que euh vous pouvez euh porter des une chose très euh vivante en rouge pour euh me (1.3) (rire) pour euh:: (2.1) pour me {distinge}

2	Linda	aud	10:44,5	10:51,3	ah::: je (0.9) porterai un imperméable &rou::ge
3	Jack	cla	10:50,8	10:52,0	&distinguer

Nous pensons que dans ce cas, le tuteur peut utiliser le clavardage pour annoter la correction afin de ne pas interrompre l'échange entre les apprenantes, mais revenir à l'erreur une fois l'échange entre les apprenantes fini. L'annotation sur le clavardage aurait alors un rôle d'aide-mémoire pour le tuteur. Ceci rejoint une des conclusions de l'étude de Drissi (2011, p. 236) qui trouve que le mode textuel serait à privilégier pour signaler une erreur et maintenir fixé à l'écran comme une sorte d'« aide-mémoire », d'une part pour les tuteurs afin de revenir ultérieurement sur le point posant problème, d'autre part pour les apprenants afin de réutiliser la structure langagière.

Pour les tuteurs, le clavardage constitue un outil important dans les séquences métalinguistiques. L'extrait suivant montre la frustration d'une des tutrices de ne pas pouvoir utiliser le clavardage pour apporter les corrections (tdp n°4):

Extrait 103 (S4 / Gr.3, tdp n°1063 – 1066) (rappelons que lors de cette séance le groupe n'a pas eu accès au clavardage suite à un problème technique).

Tdp	Acteur	Mode	Temps		Transcription
1	Myriam	aud	41:31,4	41:42,0	euh::: et tout à l'heure tu as dit aussi avec similarité (1.4) et on dit euh:::: hum pareil (.) de la même manière (.) pareil
2	sil		41:42,0	41:43,5	(1.5)
3	Philip	aud	41:43,5	41:43,9	pareil
4	Myriam	aud	41:43,9	41:49,2	**pareil c'est dommage je voudrais écrire mais je peux pas écrire parce que vous pouvez pas lire c'est dommage**

L'outil clavardage s'avère donc important pour les tuteurs et représente un outil complémentaire qui permet :

- de doubler une correction orale afin de faciliter la prise de la donnée corrigée par la visualisation de l'information ;
- d'amener l'apprenant à saisir la donnée corrigée lorsque le mode oral ne le permet pas ;
- de corriger un élément sans interrompre le flux de la communication.

4 Le caractère potentiellement acquisitionnel des rétroactions correctives

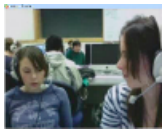
Comme les autres types de séquences métalinguistiques, les rétroactions correctives sont considérées comme bénéfiques à l'acquisition en ce qu'elles permettent à l'apprenant d'une part une prise de conscience des écarts entre son interlangue et la langue cible, d'autre part une restructuration de son interlangue. Certaines catégories de corrections sont considérées plus efficaces que d'autres (cf. partie 1, chapitre, point). Généralement, les auteurs trouvent que les procédés d'hétéro-évaluation négative sont plus propices à l'apprentissage, en ce qu'ils incitent les apprenants *« à chercher et à tester de nouvelles hypothèses* » (Bange, 1992a, p.80) et favorisent une restructuration des représentations du savoir linguistique (Lyster, 1999). Tandis que les reformulations seraient moins efficaces, parce qu'elles ne rendent pas assez saillant l'objet corrigé et ne permettent pas à l'apprenant de prendre conscience de l'écart qui existerait entre son interlangue et la L2.

Dans le cas du F1L, nous avons vu que les tuteurs privilégient les reformulations aux autres formes de correction. Le choix de ce type de correction est probablement dicté par les contraintes matérielles du dispositif (cf. partie II, chapitre 1, point 1.3 – Utilisation du non verbal), ainsi que par la demande initiale de l'enseignante américaine de mettre plus l'accent sur la communication et moins sur les problèmes de forme (cf. ce chapitre, point 1). En effet, les reformulations partielles de type incorporé s'avèrent moins coûteuses sur le plan matériel d'une part et permettent de ne pas interrompre le flux principal de la communication d'autre part. Cependant nous avons constaté, que contrairement aux résultats des autres études, la quasi-totalité des reformulations orales ou écrites, dans notre étude, ont donné lieu à une prise de la donnée corrigée. Or le phénomène de la prise de la donnée constitue un premier indicateur de l'acquisition. Toutefois, selon de nombreux auteurs, la répétition de la donnée ne constitue pas nécessairement une preuve d'acquisition (Ellis, Basturkmen et Loewen, 2001; Gass, 1997 ; Lyster et Ranta, 1997; Mackey et Philp, 1998 ; Mondada et Pekarek-Doehler, 2000)

Une des solutions pour déterminer si les séquences de rétroactions sont propices ou pas à l'apprentissage d'une forme linguistique serait d'observer si cette forme est réutilisée après la séquence corrective. Sa réutilisation correcte serait alors un indice d'apprentissage en cours, tandis que sa réutilisation erronée serait un indice d'un non-apprentissage (Gajo et Mondada, 2000, p.170)

Dans notre corpus, tant les indices d'apprentissage que les indices de non-apprentissage sont très rares. Les éléments ayant fait l'objet d'une correction ne réapparaissent pas au cours de l'interaction, ni dans les séances suivantes. Par conséquent, il est impossible de déterminer si la forme corrigée et prise lors d'une séquence de rétroaction est acquise ou pas. Cependant, nous avons pu retrouver des séquences permettant de dégager un indice d'apprentissage de la forme linguistique ayant fait l'objet d'une correction explicite, comme le témoignent les extraits suivants.

Extrait 104 (S2 / Gr.1, tdp n°427, puis du tdp n°440 au tdp n°466)

Tdp	Acteur	Mode	Temps		Transcription
1	Linda	aud	16:32,9	16:37,9	nouS (1.5) sommes allés à la à la coiffure
(…)					
2	Linda	aud	17:22,6	17:26,9	et nous nous sommes allons à la coiffeur à onze heures
3	Alison	aud	17:27,4	17:28,0	ah oui bon
4	Jack	aud	17:28,4	17:36,6	*euh* les filles vous avez dû travailler cette semaine comment on dit quand on va (1.1) se faire coiffer les cheveux on dit on va
		gst	17:28,4	17:29,3	**index levé**
5	sil		17:36,6	17:37,4	(0.8)
6	Linda	aud	17:37,4	17:38,0	euh::::
7	Jack	aud	17:38,0	17:38,9	vous l'a-
8	sil	aud	17:38,9	17:41,6	(2.7)
	alison	gst	17:38,9	17:41,6	§*se tourne vers Linda*§ 
9	Jack	aud	17:41,7	17:42,7	vous vous souvenez ou pas/
10	Linda	aud	17:43,3	17:43,8	je ne sais pas
11	Alison	aud	17:44,0	17:45,7	&c'est c'est couper les cheveux/&
12	Jack	cla	17:44,0	17:45,7	&on va chez le coiffeur&
13	Linda	aud	17:46,1	17:46,6	oh oui
14	Jack	aud	17:46,9	17:50,3	oui mais l'endroit on dit on va chez le coiffeur
15	Linda	aud	17:50,8	17:51,8	chez le coiffeur

16	sil		17:51,8	17:52,8	(1.0)
17	Jack	aud	17:52,8	17:55,7	on va pas à la coiffure on va chez le coiffeur
18	Alison	aud	17:55,8	17:56,0	oui
19	Jack	aud	17:56,5	17:58,9	c'est aller voir la personne
20	Alison	aud	17:58,9	17:59,2	oui
21	sil		17:59,2	18:00,3	(1.1)
22	Jack	aud	18:00,3	18:02,6	c'est bizarre je suis désolé mais c'est comme ça
23	Alison	aud	18:02,6	18:02,9	[(rire)
24	Linda	aud	18:02,6	18:02,9	[(rire)
25	Jack	aud	18:03,6	18:08,9	quand on va dans un endroit on va chez le boulanger on va chez le coiffeur
26	Alison	aud	18:09,7	18:10,0	et
27	Jack	aud	18:09,7	18:13,1	voilà c'est quand on va chez quelqu'un c'est je vais chez mes amis
28	Alison	aud	18:13,1	18:13,4	oui

Dans cet extrait, on assiste à une séquence de rétroaction corrective portant sur l'expression « aller chez le coiffeur ». Au tdp n°1, l'apprenante Lynda produit une forme erronée: « nous sommes allées à la coiffure ». Ne voulant pas interrompre l'apprenante, le tuteur ne corrige pas la production. La forme erronée réapparaît une quarantaine de secondes plus tard. Le tuteur laisse les apprenantes finir leur échange, ensuite il interrompt l'activité principale en ouvrant une séquence latérale par une hétéro-évaluation négative de type incitation : « euh les filles vous avez dû travailler cette semaine comment on dit quand on va (1.1) se faire coiffer les cheveux on dit on va ». L'hésitation (tdp n°6), le regard mutuel entre les apprenantes indiquent qu'elles cherchent la forme correcte. Si Lynda reconnaît ne pas connaître la forme demandée (tdp n°10) : « je ne sais pas », Alison tente une réponse : « c'est c'est couper les cheveux/ ». Au même moment, le tuteur commence à saisir la forme correcte sur le clavardage (tdp n°12) et enchaîne avec une hétro-correction explicite à l'oral (tdp n°14). Lynda répète la forme proposée (tdp n°15). Du tdp n°17 au tdp n°27, le tuteur enchaîne avec des explications métalinguistiques sur l'emploi de la forme « aller chez quelqu'un ».

Les trois extraits suivants apparaissent dans la même séance à une quinzaine de minutes d'intervalle pour le premier et à une vingtaine pour les deux autres. On peut voir que les deux apprenantes (Alison dans les Extrait 105 et Extrait 106 ci-dessous et Linda dans l'Extrait 107 ci-dessous) réutilisent l'expression « chez quelqu'un ».

Extrait 105 (S2 / Gr.1, tdp n°683)

Tdp	Acteur	Mode	Temps		Transcription
1	Alison	aud	31:29,6	31:36,5	(0.8) et euh:::(1.5) il a visité euh:: **chez le docteur**

Extrait 106 (S2 / Gr.1, tdp n°688)

Tdp	Acteur	Mode	Temps		Transcription
1	Alison	aud	31:40,5	31:46,6	oui et aussi j'ai contacté le docteur et oui (0.6) il est **chez le docteur** dix-neuf heures

Extrait 107 (S2 / Gr.1, tdp n°763)

Tdp	Acteur	Mode	Temps		Transcription
1	Linda	aud	34:42,1	34:51,5	mais Antoine (0.8) euh Antoine euh::: (1.1) sont allé ch- euh **chez le médecin**

L'extrait suivant apparaît dans la séance 4. L'apprenante Alison réutilise la forme « allez chez quelqu'un » dans une de ses interventions.

Extrait 108 (S4 / Gr.1, tdp n°302)

Tdp	Acteur	Mode	Temps		Transcription
1	Alison	aud	21:06,6	21:55,9	(rires) (1.1) merci (0.8) euh euh nous (1.2) par-ti-rions(0.8) euh pour aller euh chez ma mère (0.8) où nous pouvons voir un film euh de Noel comme le Santa Clous (…)

Il est difficile de savoir si la forme a été acquise au moment de la rétroaction corrective lors de la séance 2 ou à un autre moment. Il faut préciser que les apprenants suivent des leçons de français en présentiel entre deux séances en ligne. Quoi qu'il en soit les réemplois de la forme dans la même séance et dans une des séances subséquentes sont révélateurs du potentiel acquisitionnel de la séquence de rétroaction corrective. Il faut noter que cette séquence s'est déroulée sous forme de séquence latérale et que la rétroaction a été accomplie à travers une correction de type explicite à l'oral et à l'écrit avec explications métalinguistiques. Toutefois un seul exemple est insuffisant pour conclure que ce type de correction, réalisée sous cette forme serait plus propice à l'apprentissage.

Si la séquence présentée dans Extrait 104, p. 298 semble conduire à l'acquisition de la forme, d'autres séquences permettent d'observer comment une forme erronée ayant fait l'objet d'une correction explicite peut revenir à nouveau au cours de la séance. Dans l'Extrait 84, p. 271,

nous avons analysé une séquence de rétroaction corrective portant sur la prononciation du mot « nationalité ». Rappelons que la rétroaction prend la forme d'une correction explicite avec explication métalinguistique et a pour conséquence une prise de la donnée par l'apprenant. La séquence a lieu à la 12ème minute de la séance. L'extrait suivant présente une séquence de rétroaction corrective portant sur le même problème phonologique. Celle-ci intervient à 10 minutes d'intervalle de la première séquence:

Extrait 109 (S4 / Gr.3, tdp n°385 - 389)

Tdp	Acteur	Mode	Temps		Transcription
1	David	aud	21:47,7	22:04,5	oui et alors euh maintenant nous célébrons célébrons euh le jour d'Indépendance pour célébrer euh:: (1.5) euh l'identité {naʃional}
2	David	aud	22:04,6	22:06,3	[et la culture des
3	Claire	aud	22:04,6	22:07,4	[l'identité l'identité/
4	David	aud	22:07,3	22:08,9	ah oui nationale
5	Claire	aud	22:08,1	22:09,0	c'est bien

Dans cet extrait, l'apprenant David produit à nouveau une forme phonologique erronée d'un mot de la même famille que nationalité : « l'identité {naʃional} ». Si dans Extrait 83, p. 271, la tutrice effectue une hétéro-correction d'abord par le biais d'une reformulation, ensuite par une correction explicite avec explication métalinguistique, dans cet extrait elle a recours à une hétéro-évaluation négative de type incitation dans l'objectif d'amener l'apprenant à s'auto-corriger. Sa technique consiste à réactiver le lexème qui semble présent dans l'interlangue de l'apprenant mais qui est encore instable. L'autocorrection de l'apprenant est précédée d'une exclamation et d'une marque d'accord indiquant qu'il se rappelle de la première séquence de correction. Cette séquence pourrait être considérée comme « *une étape immédiatement précédente à la saisie définitive du lexème, une phase où l'expert continue à exercer un effet bénéfique nécessaire en construisant une "zone proximale de développement.* » (Gajo et Mondada, 2000, p. 171).

L'extrait suivant intervient à une vingtaine de minutes après l'auto-correction. Dans cet extrait, on peut voir que l'apprenant David produit dans le même énoncé la forme correcte et la forme erronée du mot « nationale ». Ceci est une preuve que cette forme est en cours d'apprentissage.

Extrait 110 (S4 / Gr.3, tdp n°718)

Tdp	Acteur	Mode	Temps		Transcription
1	David	aud	40:06,8	40:38,5	je pense que ce n'est pas importanT euh je pense que l'identité **nationale** euh est reflète les au- euh **{naʃional}** français français euh reflète les autres pays euh par exemple les pays d'origine et et c'est c'est très [différent (0.8) pour la F- F- beaucoup d'[immigré d'immigration

Les extraits analysés ci-dessous constituent des indices du potentiel acquisitionnel des rétroactions correctives. Toutefois il serait impossible de tirer des conclusions quant à l'efficacité des rétroactions correctives en nous appuyant seulement sur deux séquences. Une observation des effets à long terme ne serait possible qu'avec une approche longitudinale tenant compte aussi bien des séances en ligne que des séances en présentiel.

5 Synthèse du chapitre

Dans le cadre de ce chapitre, nous avons analysé les séquences de rétroaction corrective. Nous avons observé dans un premier temps leur contexte situationnel d'apparition et les éléments qui peuvent les déclencher. Dans un deuxième temps, nous avons décrit l'organisation interactionnelle des rétroactions correctives. Dans un troisième temps, nous avons répertorié les procédés utilisés par les tuteurs pour corriger et les moyens employés par les apprenants pour saisir les données corrigées. Enfin, nous avons analysé la manière dont les participants font usage des différents modes de communication pour résoudre un problème de production. Dans ce qui suit, nous présentons les principaux résultats de ces analyses :

- Les séquences de rétroaction corrective permettent la réparation des énoncés non conformes à la langue cible. Elles ont pour but d'amener l'apprenant à une prise de conscience des écarts entre son interlangue et la langue cible et à une restructuration de son interlangue. Dans notre corpus, les rétroactions correctives ciblent les problèmes de type lexical, morphosyntaxique et phonologique. Elles sont localisées pour la plupart au cours des échanges lors de la réalisation d'une tâche. Très peu de rétroactions ont été observées lors du bilan en fin de séance prévu à cet effet. Les rétroactions au cours d'une tâche peuvent être de type incorporé de sorte à ne pas interrompre l'activité principale ou alors de type exposé se déroulant sur plusieurs tours de parole sous forme de séquence latérale (point 1).

- Selon les types de procédés correctifs employés, les séquences de rétroaction corrective présentent des configurations interactionnelles différentes. Ainsi lorsque l'interlocuteur corrige directement la production erronée de l'apprenant par une hétéro-correction, les rétroactions comportent une phase corrective prise en charge par le tuteur ou l'apprenant partenaire et une phase de ratification. Lorsque l'interlocuteur est incité par le biais d'un procédé d'hétéro-évaluation à modifier sa production par lui-même, la configuration interactionnelle comporte la phase d'hétéro-évaluation, la phase de correction et la phase de ratification. Dans ce cas, la phase de correction peut être prise en charge par l'apprenant lui-même à travers une auto-correction ou alors par le tuteur lorsque l'apprenant ne parvient pas à modifier sa production. Dans notre corpus, la première configuration est la plus fréquente, c'est-à-dire que les rétroactions sont accomplies principalement par des hétéro-corrections. On a constaté que celles-ci étaient plus économiques en temps et elles interrompaient moins souvent l'activité principale (point 2.1).

- Les hétéro-corrections peuvent être de deux types : la correction explicite et la reformulation. Par une correction explicite, le tuteur indique à l'apprenant que son énoncé est erroné et lui donne la solution. La correction explicite permet également d'apporter des explications métalinguistiques. Par une reformulation, le tuteur corrige la production de l'apprenant de manière implicite. La reformulation peut être partielle, totale ou énoncée avec une modalité interrogative. La première, qui s'avère la plus économique, est la plus fréquente dans nos données. En effet, les tuteurs privilégient cette forme de correction qui permet de cibler et de corriger seulement le segment erroné. Les reformulations totales et avec modalités interrogatives sont plus rares. Nous avons mis en évidence leur caractère ambigu, du fait que les apprenants peuvent les interpréter comme portant sur le contenu et non pas sur la forme (point 2.2.1).

- Les tuteurs ont recours à trois types de procédés hétéro-évaluatifs: la demande de clarification, l'incitation et l'indice métalinguistique. Les trois procédés ont pour but d'amener les apprenants à modifier leur production (point 2.2.2).

- L'analyse de la relation entre la nature de l'erreur et le type de rétroaction corrective n'a pas permis de trouver un lien entre les deux. Ainsi qu'ils soient de nature lexicale, morphosyntaxique ou phonologique, les problèmes linguistiques sont réparés majoritairement par des reformulations (point 2.2.3).

- Les hétéro-évaluations peuvent entraîner deux types de réponses de la part des apprenants : l'auto-correction ou le besoin d'une correction lorsque l'apprenant ne réussit pas à modifier sa production initiale. Dans nos données, les hétéro-évaluations amènent les apprenants dans la plupart des cas vers une auto-correction (point 2.2.4).

- En ce qui concerne les hétéro-corrections, elles sont presque toujours suivies d'une ratification de l'apprenant. Ces ratifications peuvent prendre la forme : d'une prise de la donnée corrigée par sa répétition ou son intégration dans un nouvel énoncé ; d'une marque d'accord ou d'une exclamation. Dans nos données, la majorité de ratifications constitue des prises de la donnée (point 2.2.5).

- L'analyse de la relation entre les types de ratification des apprenants et les types de rétroactions correctives montre que certains types de rétroaction ont pour effet le même type de ratification. C'est le cas des corrections explicites et des reformulations partielles qui entraînent généralement une prise de la donnée corrigée. En revanche, les reformulations totales et énoncées sous forme interrogative ne conduisent pas toujours à une prise de la

donnée. Dans ce cas, les réponses peuvent prendre la forme d'une marque d'accord ou d'une exclamation. Cela met en évidence la nature ambiguë de ces types de rétroactions. Quant aux procédés d'hétéro-évaluation négative, plusieurs issues sont possibles : soit les apprenants modifient leur production par une auto-correction, soit ils tentent une modification en menant un travail exploratoire du répertoire linguistique ou alors ils signalent l'absence de la forme dans leur interlangue et le besoin de combler la lacune (point 2.2.6).

- Dans un tiers de séquences de rétroactions correctives, les tuteurs ont recours au mode textuel. Le clavardage remplit ici deux fonctions (point 3) :

- un soutien au mode oral. Ainsi la correction orale peut être doublée à l'écrit dans l'objectif d'anticiper une difficulté de saisie de la correction orale et de renforcer la saisie par la visualisation de l'information écrite. Quoique nous n'ayons pas de preuve de l'efficacité, à moyen ou à long terme, d'une exposition de l'apprenant à une rétroaction orale et écrite, nous supposons que cette double exposition peut avoir un effet bénéfique sur l'apprentissage. Ainsi une étude sur un corpus longitudinal qui prendrait en compte les captures d'écran dynamiques des deux côtés (apprenants et tuteurs), ainsi qu'une transcription minutieuse des regards des interlocuteurs serait nécessaire pour valider notre hypothèse. Le mode écrit permet également de résoudre un problème lorsque le mode oral s'avère insuffisant. Dans ce cas, la saisie de la donnée se fait seulement à travers le canal visuel.

- une correction d'un segment sans interrompre le flux de la conversation. Cette modalité s'avère inefficace, car les apprenants, engagés dans leur discours oral, ne perçoivent pas les corrections écrites. En revanche, annoter les corrections sur le clavardage pourrait servir au tuteur d'aide-mémoire et permettrait la mise en place d'un travail métalinguistique soit à la fin d'une activité, soit pendant le bilan à la fin de la séance.

- Les rétroactions correctives sont propices à l'acquisition en ce qu'elles permettent à l'apprenant une prise de conscience des écarts entre son interlangue et la langue cible et une restructuration de son interlangue. Si les rétroactions correctives dans notre étude ont pour effet dans la majorité des cas une prise de la donnée corrigée par l'apprenant, cela ne constitue pas une preuve d'acquisition. Les corrections explicites comportant des explications métalinguistiques, ainsi que les hétéro-évaluations négatives requérant une participation active de l'apprenant semblent être les plus bénéfiques à l'apprentissage. En revanche, celles-ci sont plus coûteuses sur le plan temporel et peuvent occuper une place importante au cours de l'interaction (point 4).

Conclusion

Ce travail a eu comme point de départ l'idée développée dans le cadre du SLASS (Second Language Acquisition Support System), selon laquelle :

> *« - une L2 s'acquiert […] dans l'interaction ;*
>
> *- l'interaction exolingue offre des particularités qui aident l'apprenant à traiter les données comme des objets d'acquisition [et] à les transformer en « prise » ;*
>
> *- ces particularités peuvent être décrites comme un ensemble structuré, un système social qui interagit avec le système cognitif de l'apprenant et déclenche ou favorise certaines des activités cognitives liées à l'acquisition. »* (Krafft et Dausendschön-Gay, 1994, p. 152).

L'objectif principal du notre travail de recherche est l'étude des particularités de l'interaction exolingue dans un contexte d'enseignement / apprentissage d'une L2 impliquant une communication vidéographique poste à poste entre tuteurs (futurs enseignants de FLE) et apprenants de français se trouvant aux États-Unis.

Le travail a porté plus précisément sur l'analyse des séquences métalinguistiques en tant que méthodes interactionnelles que les participants mettent en œuvre pour gérer les problèmes de compréhension et de production en L2 afin d'assurer l'intercompréhension au cours de la communication et ainsi de permettre l'accomplissement des tâches d'apprentissage communes. En nous appuyant sur les concepts et les principes de l'analyse conversationnelle et de l'approche interactionniste de l'acquisition des langues, nous avons décrit les séquences métalinguistiques selon différents axes (la description de l'organisation interactionnelle et discursive, l'analyse de la multimodalité et l'étude du potentiel acquisitionnel). La recherche menée à partir d'un corpus de neuf séances, transcrites de manière multimodale, a permis d'identifier et d'élaborer une collection de séquences portant sur la gestion des problèmes linguistiques. Nous avons classé ces séquences en quatre catégories : les séquences d'intercompréhension, les séquences de recherche lexicales, les séquences de vérification et les séquences de rétroaction corrective. Pour chacune de ces catégories, nous avons décrit le contexte situationnel d'apparition des séquences métalinguistiques et leur organisation en différentes phases. Pour chaque phase, nous avons dressé un inventaire de procédés mobilisés par les participants pour solliciter de l'aide et pour fournir l'aide demandée. La situation

d'enseignement / apprentissage que nous avons étudiée impliquait une communication multimodale, c'est-à-dire qu'elle associait différents modes de communication : oral, textuel, iconique, mimo-gestuel et donnait accès à l'information à travers deux canaux de réception : le canal auditif et le canal visuel. Nous avons donc choisi d'analyser comment les participants s'appropriaient les différents outils de communication mis à leur disposition et comment ils en faisaient usage pour gérer les problèmes émergents dans la communication. Enfin la question du potentiel acquisitionnel des interactions vidéographiques en ligne et des opportunités d'apprentissage qu'elles étaient susceptibles d'offrir a fait également l'objet de notre analyse.

Au terme de ces analyses, nous proposons au lecteur une synthèse dans laquelle nous rappellerons les principales caractéristiques et particularités des séquences métalinguistiques qui apparaissent au cours des interactions vidéographiques en ligne. Nous formulerons ensuite quelques réflexions didactiques en vue d'optimiser les opportunités d'apprentissage dans le cadre de ce type d'échanges. Enfin, cette partie conclusive s'achèvera avec quelques perspectives de recherche.

1 Synthèse des résultats

Dans cette section, nous proposons une synthèse de certains résultats issus des analyses et des descriptions effectuées à partir de nos données, afin de montrer que les interactions vidéographiques en ligne sont susceptibles de favoriser l'apprentissage. Une première approche plus quantitative de notre analyse a permis de mettre en relief différents profils participatifs des tuteurs et des apprenants. Nous avons montré, dans un premier temps, que les interactions en ligne se rapprochaient des interactions en classe de langue par le mode de la relation interpersonnelle établie. Ainsi nous avons constaté que les tuteurs adoptaient généralement des schémas d'enseignement assez traditionnel ne permettant pas une forte prise de parole de la part des apprenants. Dans un deuxième temps, nous avons mis en exergue la dimension métalinguistique des interactions en ligne par l'identification des séquences visant le traitement des problèmes linguistiques. Nous avons cependant précisé que leur nombre dans notre étude était assez limité. Généralement, les études sur les séquences métalinguistiques en classe de langue traditionnelle ne prennent pas en compte le critère quantitatif. Il nous a donc été impossible de faire une comparaison entre la fréquence d'apparition de ce type de séquences en classe de langue en présentiel et dans une situation d'apprentissage en ligne. Ce résultat confirme en revanche l'observation de Guichon et Drissi (2008), selon laquelle les échanges à distance entre apprenants de langue et tuteurs experts,

pour la plupart des natifs, impliquant des configurations interactionnelles constituées d'un tuteur / deux apprenants ou d'un tuteur / un apprenant prennent la forme d'une « conversation pédagogique ». Ce type de conversation étant plus axé sur le contenu des échanges que sur l'apprentissage des formes (Yamada et Akahori, 2007). En effet, les séquences métalinguistiques, telles que les recherches lexicales ou les séquences d'intercompréhension repérées dans notre corpus, émergent lorsqu'un problème linguistique survient et qu'il empêche de progresser dans l'accomplissement de la tâche communicative. De ce point de vue, ces types de séquences métalinguistiques se rapprochent de celles qui ont été décrites en conversation exolingue entre natifs et non-natifs. En revanche, les rétroactions correctives initiées par les tuteurs, et rarement à la demande des apprenants, se rapprochent davantage, par leur nombre, structure et forme discursive de celles effectuées en classe de langue.

En adoptant la démarche du SLASS, nous nous sommes intéressée à l'ensemble de séquences portant sur le traitement de la forme repérées dans nos données, que nous avons regroupées dans quatre catégories. De manière globale, chaque type vise à combler un déficit spécifique de l'interlangue des apprenants. Ainsi les séquences de recherche lexicale et de vérification sont déclenchées par les apprenants pour signaler les lacunes lexicales ou grammaticales dans leur répertoire langagier. Les séquences d'intercompréhension sont déclenchées aussi bien par les apprenants pour signaler un problème de compréhension que par les tuteurs pour anticiper une difficulté de compréhension. Enfin les séquences de rétroactions correctives sont initiées généralement par les tuteurs dans le but de réparer ou faire réparer par l'apprenant-même un problème de formulation.

Ces séquences apparaissent le plus souvent dans le cadre des tâches, plus rarement dans les épisodes hors tâche ou dans les bilans de fin de séance. Les séquences d'intercompréhension peuvent apparaître également lors de la mise en place d'une tâche. Généralement, une séquence métalinguistique prend la forme d'une séquence latérale interrompant momentanément l'activité principale. Au cours de cette séquence latérale, les interlocuteurs focalisent leur attention sur l'objet problématique et cherchent une solution au problème. Une fois le problème résolu, la séquence latérale est close marquant le retour à l'activité en cours. Les quatre types de séquences métalinguistiques sont généralement organisées en trois phases principales : le signal qui indique l'émergence d'un problème, la proposition qui répare le problème et la ratification qui constitue la réponse à la réparation. Chaque catégorie possède ses spécificités d'organisation, en fonction de l'initiateur de la séquence (l'apprenant ou le tuteur), du type du signal, des procédés mobilisés pour résoudre le problème, etc.

La phase du signal est généralement prise en charge par les apprenants dans le cas des séquences de recherche lexicale et de vérification - par le tuteur ou l'apprenant dans le cas des séquences d'intercompréhension - par le tuteur dans le cadre des rétroactions correctives. Les interlocuteurs mobilisent différents procédés discursifs verbaux et non-verbaux pour signaler les problèmes linguistiques. Le signal marque généralement l'interruption dans le cours d'une activité.

La phase de la proposition est, dans la plupart des cas, gérée par le tuteur. Il peut arriver que celle-ci soit prise en charge par l'apprenant partenaire, voire par les deux apprenants qui participent à la co-construction de la proposition de réparation. La proposition vise à apporter :

- l'élément manquant à l'apprenant lors d'une recherche lexicale ;
- une explication pour résoudre un problème de compréhension ;
- une confirmation ou une correction lors d'une demande de vérification ;
- une correction pour réparer une forme erronée produite par l'apprenant.

Toutes ces réparations permettent aux interlocuteurs de progresser dans l'accomplissement de la tâche communicative.

La phase de ratification constitue la réaction à la réparation. Dans les séquences de recherche, de vérification et de rétroaction corrective, celle-ci se manifeste généralement par la reprise de la forme proposée et / ou son intégration dans un nouvel énoncé. Quant aux séquences d'intercompréhension, elles sont ratifiées par des simples marques d'accord indiquant la réception de l'explication et la compréhension de la donnée.

Un autre objectif de ce travail a été de déterminer les effets d'utilisation des différents modes de communication dans le cadre des séquences métalinguistiques. Pour réaliser cette analyse, nous avons opté pour une transcription multimodale des données afin d'avoir accès aux composantes verbales, textuelles et non verbales de la communication et d'examiner l'articulation entre les différentes composantes. Nos observations ont permis de montrer que l'association des différents modes de communication offerts par le dispositif permet de résoudre efficacement des problèmes linguistiques. Ainsi l'usage du mode textuel a une fonction complémentaire, voire redondante par rapport au mode oral. Il est utilisé essentiellement par les tuteurs lors de la phase de proposition des séquences métalinguistiques

pour apporter une proposition lexicale, une explication, une confirmation ou une correction. L'utilisation du mode écrit en soutien au mode oral permet d'anticiper d'éventuelles difficultés de saisie et de faciliter l'accès à la forme langagière par la visualisation de l'information. Le clavardage est également utilisé lorsque le mode oral ne permet pas d'éclaircir le problème, suite à un problème de discrimination auditive ou acoustique. Nous pensons que l'accès à différentes ressources sémiotiques (orales / écrites) augmente les possibilités d'accéder à la donnée langagière et de la saisir. Cette double exposition à la donnée peut avoir un effet bénéfique sur l'apprentissage. En revanche, l'utilisation du mode écrit sans l'associer au mode oral peut s'avérer inefficace, car les apprenants peuvent ne pas remarquer les formes écrites. Enfin il faut noter que le clavardage permet de conserver une donnée langagière ayant fait l'objet d'un traitement métalinguistique et offre la possibilité d'y accéder à tout moment en vue de son réemploi ou de sa mémorisation.

Quant au mode mimo-gestuel, les apprenants y ont recours pour signaler les problèmes linguistiques et l'associe généralement au verbal, tandis que les tuteurs en font usage pour étayer les propositions fournies à l'oral. Nous avons constaté que l'étayage gestuel permettait non seulement de faciliter l'accès au sens de la donnée, mais également de renforcer la relation interpersonnelle par la reprise des gestes des tuteurs. De manière générale, les participants utilisent peu de gestes visibles à l'écran. Ceci est dû essentiellement à la position assise devant l'écran, ainsi qu'au cadrage des interlocuteurs au niveau de la poitrine, voire au niveau du visage (du côté des tuteurs), qui ne permet pas d'avoir accès à la gestuelle des interlocuteurs.

Dans le cadre de ce travail, nous nous sommes interrogée sur le potentiel acquisitionnel des séquences de traitement métalinguistique. Pour cela, nous avons analysé en détail la manière dont les apprenants menaient un travail réflexif dans le cadre de ces séquences. Nous avons constaté que lors de la phase du signal, dans les séquences de recherche, d'intercompréhension et de vérification, les apprenants centraient leur attention sur l'objet problématique et prenaient conscience de l'écart qui existait entre leur interlangue et la langue cible. Cette centration de l'attention sur l'élément problématique constitue un des prérequis importants de l'acquisition. Dans le cas des rétroactions correctives, c'étaient les tuteurs qui attiraient l'attention des apprenants sur l'élément problématique. Ils utilisaient à cet effet différents procédés afin de rendre l'objet saillant. Nous avons montré que les corrections multimodales (orale et écrite) rendaient les éléments problématiques plus saillants et donc offraient plus d'occasions pour que la saisie de l'élément se produise. Nous avons également

souligné que les phases de résolution du problème entre pairs étaient favorables à l'apprentissage non seulement pour l'apprenant qui sollicitait de l'aide, mais également pour celui qui offrait l'aide, car il effectuait un travail de traitement cognitif en cherchant la solution au problème linguistique dans son répertoire langagier. Cependant nous avons constaté que ce type de séquence entre pairs était rare dans nos données, la résolution du problème étant gérée, dans la plupart des cas, par les tuteurs. Enfin, nous avons évalué l'efficacité des séquences métalinguistiques lors de la phase de clôture ou de ratification. En effet, les résultats de notre étude ont montré que les séquences métalinguistiques permettaient dans la quasi-totalité des cas une résolution du problème. Celle-ci se manifeste par le biais de ratifications sous forme d'une prise de la donnée ou d'une marque d'accord verbale. Toutefois nous avons souligné qu'une confirmation de compréhension ou une reprise de la donnée ne constituaient pas une garantie de son acquisition. En effet, notre approche et nos données n'ont pas permis de vérifier l'effet acquisitionnel réel des séquences de traitement métalinguistique. Si nous avons tout de même réussi à repérer quelques indices d'apprentissage, sous forme de réutilisation d'un élément ayant fait l'objet d'un travail métalinguistique au cours de la même séance ou au cours d'une séance ultérieure, ce type d'indices apparaît très rarement dans nos données. Il est évident qu'une observation des effets réels à long terme ne serait possible qu'avec une approche longitudinale, prenant en compte non seulement les séances en ligne, mais également les séances en présentiel et les éventuelles expositions à la langue étrangère hors de la classe.

2 Quelques réflexions d'ordre didactique et pédagogique

Cette section présente quelques réflexions didactiques et pédagogiques en vue d'optimiser le potentiel d'apprentissage des interactions vidéographiques en ligne. Il s'agit de réfléchir dans un premier temps sur les types d'activités et de conduites tutorales à mettre en place afin de favoriser d'une part la prise de parole des apprenants et d'autre part le travail réflexif autour des formes de la langue cible. La réflexion portera dans un second temps sur la capacité des interlocuteurs à utiliser de manière opportune les différents outils de communication offerts par le dispositif vidéographique.

Au cours de notre travail, nous avons remarqué que les tâches impliquant l'expérience et le vécu des participants semblaient accroître leur motivation et favoriser la participation des apprenants. En effet, dans un projet d'enseignement / apprentissage, tel que le Français en (première) ligne dont l'un des objectifs principaux est de permettre aux apprenants de FLE

d'être en contact avec des natifs, de lier leur apprentissage à une communication authentique et d'effectuer des tâches comportant une dimension culturelle authentique, il est évident que les tâches doivent être conçues de manière à répondre à cet objectif. Nous avons cependant constaté que les tâches comportant un contrat fictionnel peuvent également donner lieu à des interactions susceptibles de provoquer des séquences métalinguistiques (cf. les tâches de la séance 2 autour de l'enquête policière, partie II, chapitre 2, point 1.1). Un de nos objectifs de départ était d'analyser les séquences métalinguistiques à partir des tâches afin de montrer l'impact des différents formats de tâches sur l'apparition de ces séquences. Cependant nous avons dû renoncer à cette démarche. En effet, nous nous sommes rendu compte que les tâches dans notre corpus ne se réduisaient pas à un format et que la manière de les administrer au cours de la séance pouvait différer d'un tuteur à l'autre, car ils les adaptaient le plus souvent en fonction des apprenants ou des contraintes temporelles[94]. Ceci aurait donc posé problème lors de la catégorisation des tâches et de la constitution du corpus. En outre, nous avons repéré des séquences métalinguistiques dans des épisodes hors tâches, ce qui indiquait que d'autres types d'échanges exolingues, tels que les discussions à bâtons rompus pouvaient offrir des occasions pour négocier et traiter les formes linguistiques. Compte tenu de ces éléments, il a été difficile de montrer, dans le cadre de cette étude, que certains types de tâches étaient plus propices à générer de séquences métalinguistiques que d'autres. Pour une telle analyse, il aurait fallu mener une expérience en situation expérimentale où plusieurs groupes d'apprenants réaliseraient les mêmes types de tâches dans les mêmes conditions afin de répondre aux exigences de représentativité et de comparabilité lors de la constitution du corpus. Au terme de cette étude, nous pouvons tout de même souligner la nécessité de concevoir des tâches de manière à optimiser la participation active, collaborative et cognitive des apprenants dans l'interaction en partant des connaissances et des représentations de l'apprenant.

Un autre élément à prendre en compte dans une situation d'enseignement / apprentissage d'une langue en ligne mis en lumière par notre étude est la conduite tutorale. En effet, les postures tutorales peuvent avoir des effets sur la production des apprenants. Notre étude a montré à plusieurs reprises qu'il existait un lien entre la posture interactionnelle du tuteur et la production des apprenants. En effet, adopter une position d'écoute et laisser les apprenants s'exprimer davantage semble favoriser non seulement la prise de parole des apprenants, mais

[94] Ce constat rejoint les observations d'autres auteurs qui ont réalisé des études dans le cadre de ce projet (Guichon et Drissi, 2008 ; Guichon et Nicolaev, 2011 ; Drissi, 2011).

également le travail de traitement linguistique entre pairs, ce qui comme on a pu le voir peut être favorable à l'apprentissage. Au contraire, une posture dominante, occupant le terrain conversationnel, a pour effet de limiter les possibilités de prise de parole et d'élaboration de discours plus expansif de la part des apprenants et offre moins d'occasions pour négocier la forme et le sens entre pairs. Cette observation n'est pas spécifique aux situations d'enseignement en ligne et rejoint les résultats des études sur les interactions en classe de langue, concernant la « flexibilité communicative » qui renvoie à « *la manière d'imposer ou non une planification, de laisser plus ou moins l'interaction être aussi dirigée par les élèves* » (Bigot et Cicurel, 2005, p.5). Il convient donc que les tuteurs en ligne apprennent à conduire les interactions en ligne de façon à ce que les apprenants aient l'occasion de s'exprimer davantage et de développer leurs compétences linguistiques et interactionnelles. Quant aux séquences métalinguistiques, nous avons constaté que les enseignants prenaient régulièrement en charge les phases d'explication, de proposition lexicale, de confirmation ou de correction, ce qui restreignait les opportunités de négocier entre pairs. Ainsi solliciter et encourager les apprenants à s'entraider et à collaborer dans le cadre des séquences métalinguistiques pourrait être productif et favorable à l'apprentissage. De même dans les séquences où les apprenants se sollicitent mutuellement, il conviendrait que les tuteurs restent en retrait et laissent les apprenants mener un travail réflexif collaboratif et qu'ils interviennent seulement pour compléter ou préciser une réponse ou proposer la solution si les apprenants n'y parviennent pas. Il serait donc utile d'intégrer une réflexion sur les différentes modalités de fonctionnement du travail en binôme dans la formation des tuteurs.

L'étude sur l'utilisation de la gestuelle par les participants a montré que le geste était un support multimodal efficace lors des épisodes de traitement métalinguistique. Il convient donc de faire comprendre aux tuteurs l'impact que la gestuelle peut avoir sur l'apprentissage et la construction de la relation interpersonnelle de façon à les amener à intégrer cette dimension de la communication dans leur pratique. L'utilisation de la gestuelle, comme on a pu le voir, dépend du dispositif technique. En effet, les dispositifs de visioconférence disposant de webcams grand angle permettraient de cadrer les participants au niveau du corps et des bras et d'avoir ainsi accès à la gestuelle des participants. Cette observation serait à prendre en compte lors de la mise en place des dispositifs de visioconférence poste à poste. Outre l'utilisation des gestes pour étayer les données verbales, il est nécessaire que les tuteurs s'efforcent de relever les indices non-verbaux mimo-posturo-gestuels produits par les apprenants au cours de

l'interaction afin d'identifier leurs difficultés de compréhension ou de production et de réagir ou d'ajuster leur conduite en fonction de ces éléments.

Une autre dimension spécifique à la formation en ligne est l'acquisition des compétences techno-sémio-pédagogique (Guichon, 2009), qui sont définies comme la capacité des participants à utiliser les outils de communication et les modes qui leur correspondent (oral, textuel, gestuel) de manière opportune. Nous avons pu constater, au cours de notre analyse, que le mode prédominant dans les interactions par visioconférence était le mode oral et que le clavardage y était utilisé de manière plus ponctuelle. Nous avons trouvé que le mode écrit intervenait généralement dans les épisodes de mise en place des tâches ou dans les séquences métalinguistiques. Nous avons mis en lumière le rôle complémentaire qu'il joue par rapport au mode oral au cours de ces séquences. En effet, lorsqu'il est associé au mode oral, le problème linguistique est toujours résolu efficacement. Certains auteurs (Develotte et Mangenot, 2010 ; Dejean-Thircuir, Guichon et Nicolaev, 2010 ; Drissi, 2011) suggèrent d'utiliser le clavardage lors des séquences de corrections afin de ne pas interrompre l'activité de l'apprenant. Notre étude montre que recourir au mode écrit pour corriger permet en effet de ne pas interrompre l'activité de l'apprenant, mais se révèle dans la plupart des cas inefficace, car les apprenants engagés dans l'élaboration de leur discours oral n'y prêtent pas attention. En revanche, annoter les corrections dans le clavardage pourrait servir au tuteur d'aide-mémoire et permettrait d'y revenir pour l'expliciter une fois que l'activité est finie ou dans le cadre d'un bilan en fin de séance. Ce constat a d'ailleurs été pris en compte lors de la conception de la plateforme *VISU*[95] En effet, cette plateforme qui est utilisée dans le cadre du Français en (première) ligne depuis 2010, met à la disposition des tuteurs et des apprenants des outils classiques, tels que la vidéo et le clavardage, mais aussi une nouvelle fonctionnalité, à savoir les marqueurs temporels, qui permettent de revenir sur un événement (précisions, corrections, emploi de vocabulaire, etc.) sans gêner le cours de l'interaction orale. La figure suivante présente l'interface de cette plateforme.

[95] Pour plus de détails sur cette plateforme, cf. partie I, chapitre 4, point 1.3 – L'évolution du projet.

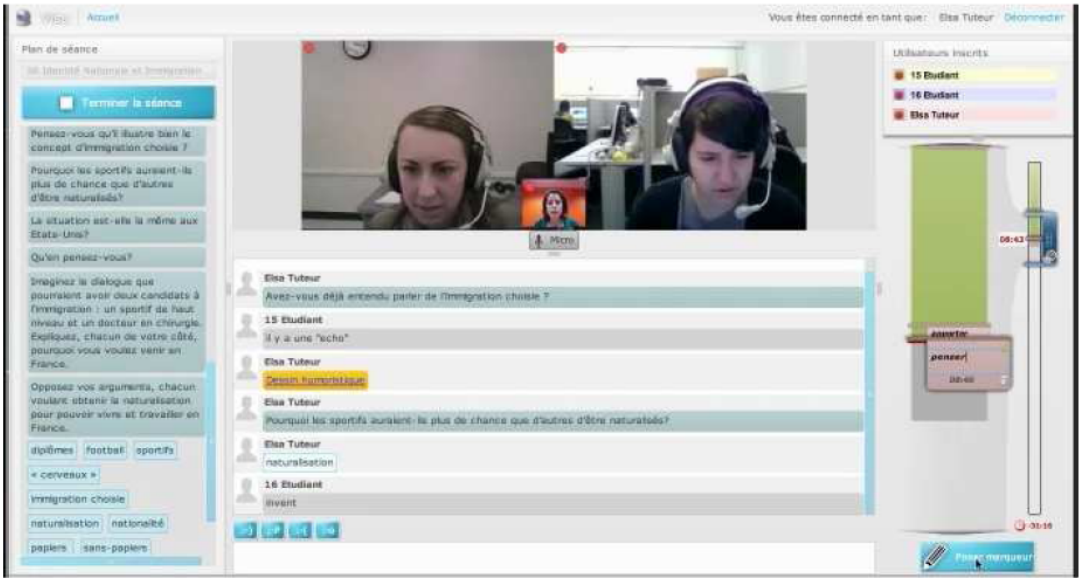


Figure 48 : Interface de la plateforme Visu pendant les échanges (reprise de Guichon *et al*, 2011)

L'interface comporte trois espaces (cf. Figure 48). L'espace à gauche est dédié au plan et aux supports de la séance. Il est accessible uniquement du côté des tuteurs L'espace de milieu constitue l'espace de communication. Il est commun aux tuteurs et aux apprenants. La fenêtre vidéo a été placée en haut, près de la webcam, afin que la communication se rapproche le plus possible d'une conversation en face à face. Sous l'image vidéo, la fenêtre de clavardage permet d'envoyer des messages textuels, des consignes ou du vocabulaire contenus dans l'espace du plan et des supports. Le troisième espace (à droite), celui qui nous intéresse plus particulièrement, est une zone de suivi qui permet aux tuteurs de poser des marqueurs pour nourrir le feedback apporté aux apprenants (précisions, corrections) sans interrompre le cours de l'interaction orale. Après l'interaction, les tuteurs peuvent accéder à la zone de rétrospection (cf. Figure 49) et mener un travail d'analyse des annotations laissées au cours de l'interaction. Ils peuvent sélectionner certains éléments pertinents et, a posteriori, apporter un feedback à leurs apprenants distants (Guichon, *et al* 2011).

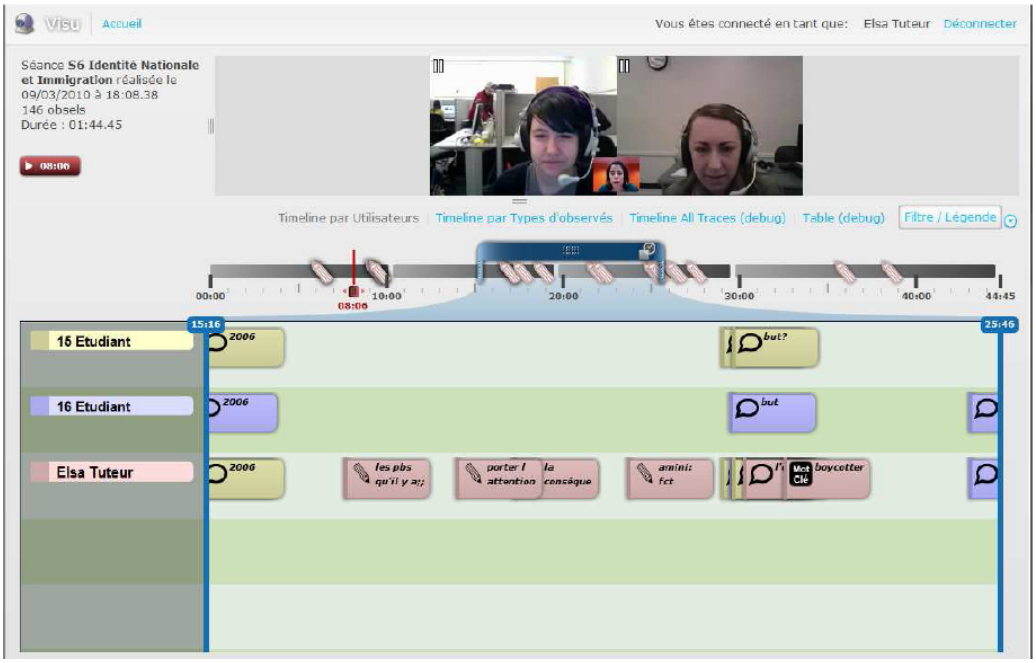


Figure 49 : Interface du salon de rétrospection (reprise de Guichon *et al*, 2011)

Même si nous comprenons la visée corrective de ces innovations apportées au dispositif videographique synchrone, nous nous interrogeons sur l'efficacité de ces marqueurs temporels et des rétroactions correctives apportées de manière asynchrone. D'une part, ce type de rétroaction ne permet pas de savoir si l'apprenant a compris et saisi la correction, d'autre part cela ne lui permet pas de réagir de façon immédiate en reprenant la forme corrigée comme il le ferait en synchronie. Il semble donc nécessaire de réaliser une étude pour évaluer l'efficacité sur l'apprentissage de ces marqueurs temporels et des rétroactions correctives apportées de manière asynchrone (pour certains résultats à cet égard, cf. l'article de Guichon *et al* (2011) « *Managing written and oral negative feedback in a synchronous online teaching situation* »).

3 Perspectives de recherche

Notre travail descriptif a permis de montrer que les interactions vidéographiques en ligne étaient susceptibles de favoriser l'apprentissage de la même manière que les interactions en classe de langue ou bien les conversations entre natifs et non-natifs. Les résultats du travail confirment l'intérêt de la mise en place d'un projet qui combine l'apprentissage de la langue en classe présentielle avec l'apprentissage à distance par le biais d'échanges authentiques avec des natifs. L'originalité de notre travail réside premièrement dans l'approche méthodologique adoptée. Si les principes et la démarche ethnométhodologiques se trouvent à la base de la plupart des études sur le potentiel acquisitionnel des interactions exolingues en

face-à-face, à notre connaissance, il n'existe pas d'études sur le potentiel acquisitionnel des interactions vidéographiques en ligne dans une approche conversationnelle et interactionniste. Cette approche nous a permis, à travers une description de l'organisation des séquences et des méthodes mises en place par les acteurs pour résoudre les problèmes linguistiques, de mieux comprendre le fonctionnement des interactions exolingues en ligne. Deuxièmement, la prise en compte de l'ensemble des composantes de la communication (parole, texte, geste), à partir d'une transcription multimodale des données, a permis de mettre en lumière l'impact de l'utilisation des différents modes de communication sur l'apprentissage et d'identifier les nouvelles pratiques liées aux affordances communicatives d'un dispositif vidéographique en ligne. Troisièmement, notre recherche a combiné analyses qualitatives et quantitatives, afin non seulement d'étudier les méthodes déployées par les participants pour résoudre les problèmes linguistiques, mais également de proposer une image globale et objective des phénomènes étudiés. Ainsi par la réalisation de ces trois objectifs, notre recherche apporte une contribution à la recherche de l'analyse conversationnelle et permet d'alimenter la recherche dans le domaine des interactions des langues secondes et l'apprentissage des langues en ligne.

Dans la perspective d'une poursuite des recherches sur les interactions vidéographiques en ligne et l'apprentissage d'une L2, les réflexions et les hypothèses relatives au potentiel acquisitionnel des interactions en ligne restent à vérifier. Pour pouvoir évaluer réellement l'impact que les échanges en ligne entre apprenants et natifs par le biais d'un dispositif vidéographique ont sur l'apprentissage d'une L2, il serait nécessaire de mettre en place un projet de recherche dans une perspective longitudinale. Dans le cadre d'un tel projet, il serait important de recueillir et d'analyser non seulement les données de la formation en ligne, mais également les données dans la classe de langue. Ce qui permettrait de disposer d'un maximum d'informations sur les comportements interactifs des apprenants dans les deux situations d'apprentissage, non pas dans le but de montrer qu'une situation est plus efficace qu'une autre, mais dans l'objectif d'observer comment, à travers le temps, les apprenants construisent les compétences langagières et interactionnelles et de déterminer de quelle façon les deux situations peuvent se compléter. Cette recherche a laissé inexploitée une partie des données recueillies (les entretiens auprès des tuteurs et des apprenants). Il serait intéressant, dans les recherches que nous entreprendrons, de procéder à une triangulation des données (Van Der Maren, 1996) afin de croiser les différents regards et de renforcer les interprétations sur les phénomènes observées.

Références bibliographiques

Ammar, A. & Spada, N. (2006). One size fits all?: Recasts, prompts, and L2 learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 28(4), pp. 543-574.

Anis, J. (1998). *Texte et ordinateur, l'écriture réinventée ?* Paris, Bruxelles : De Boeck université.

Anis, J. (1999). *Internet, communication et langue française*, Paris : Hermès Science Publications.

Anis, J. (2000). L'écrit des conversations électroniques de l'Internet. *Le Français d'Aujourd'hui*, 114, pp. 20-38.

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.

Audras, I. & Chanier, T. (2007). Tridem, interactions à plusieurs à l'écrit – à l'oral et acquisition d'une compétence interculturelle dans une formation en langues en ligne. *Lidil,* 36, pp. 23-42. Disponible en ligne: http://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00157770

Baldry, A. & Thibault, P. J. (2006). *Multimodal Transcription And Text Analysis A multimedia toolkit and coursebook with associated on-line course,* London : Equinox Publishing Ltd.

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.

Barbot, M.-J. (Coord.) (1998). Ressources pour l'apprentissage Excès et Accès. *Etudes de Linguistique Appliquée*, 112, Paris : Didier-Erudition.

Barbot, M.-J. & Lancien, T. (2003). *Médiation, médiatisation et apprentissages*, *Notions en Questions*, 7, Lyon : ENS Editions.

Beaudouin, V. & Velkovska, J. (1999). Constitution d'un espace de communication sur Internet (forums, pages personnelles, courrier électronique...). Réseaux, 17(97), pp. 121-177.

Behrent, S. (2007). *La communication interalloglotte: communiquer dans la langue cible commune*, Paris: L'Harmatan.

Belz, J. A. (2003). Linguistic perspectives on the development of intercultural competence in telecollaboration. *Language Learning and Technology*, 7(2), pp. 68-117. Disponible en ligne : http://llt.msu.edu/vol7num2/belz/default.html

Betbeder, M-L., Ciekanski, M., Greffier, F., Reffay, C. & Chanier T. (2008). Interactions multimodales synchrones issues de formations en ligne: problématiques, méthodologie et analyses. In J. Basque & C. Reffay (Dir), *numéro spécial EPAL (échanger pour apprendre en ligne)*, *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Education et la Formation,* 15. Disponible en ligne : http://sticef.org

Bétrancourt, M., Guichon, N. & Prié, Y. (2011). Assessing the use of a Trace-Based Synchronous Tool for distant language tutoring. *Proceedings of the 9th International Conference on Computer-Supported Collaborative Learning*. Hong-Kong, pp. 478-485.

Bialystok, E. (1993). Symbolic representation and attentional control in pragmatic competence. In G. Kasper & S. Blum-Kulka (Eds.) *Interlanguage pragmatics*, New York, Oxford : Oxford University Press, pp. 43-57.

Bigot, V. (1996). Converser en classe de langue : mythe ou réalité ? *Carnet du Cediscor*, 4, pp. 33-47.

Blake, R. (2000). Computer mediated communication : a window on L2 Spanish interlanguage. *Language Learning and Technology*, 4(1), pp. 120-136.

Blanc, N. & Griggs P. (2010). Reformulations et apprentissages dans le contexte plurisémiotique d'une classe de langue étrangère. In A. Rabatel (Dir). *Les*

reformulations pluri-sémiotiques en contexte de formation. Besançon : Presses universitaires de Franche-Comté, pp. 169-190

Bommier-Pincemin, B. (1999). Diffusion ciblée automatique d'informations : conception et mise en oeuvre d'une linguistique textuelle pour la caractérisation des destinataires et des documents, Thèse de Doctorat en Linguistique, Université Paris IV Sorbonne.

Bouchard, R. & de Nuchèze, V. (1987). Formulations métalangagières et situations exolingues. In H. Blanc, M. Le Douaron & D.Véronique (Dirs.) *S'approprier une langue étrangère*, Paris : Didier Erudition, pp. 55-62.

Bouchard, R. & Traverso, V. (2006). Objets écrits et processus d'inscription entre planification et émergence. Étude praxéologique d'une "séance" d'anglais en LEP. In M.-C. Guernier, V. Durand-Guerrier & J.-P. Sautot (Eds.) *Interactions verbales, didactiques et apprentissages : recueil, traitement et interprétation didactiques des données langagières en contextes scolaire. Actes des journées d'étude organisées les 19 et 20 mai 2005 à Lyon.* Franche-Comté : Presses universitaires de Framche-Comté, pp. 185-220.

Brossard, A. & Cosnier, J. (1992). *La communication non-verbale*, Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.

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

Bruner, J.S. & Deleau, M. (2002). *Le développement de l'enfant: savoir faire, savoir dire*, Presses universitaires de France.

Cadet, L. & Teller, M. (2007). Le geste pédagogique dans la formation des enseignants de langue étrangère, réflexions à partir d'un corpus de journaux d'apprentissage. *Les Cahiers Théodile*, pp. 67-80.

Calbris, G. & Porcher, L. (1989). *Geste et communication.* Paris : Crédif/Didier-Hatier.

Cambra-Giné, M. (2003). Une approche ethnographique de la classe de langue, Paris : Didier.

Carroll, S. & Swain, M. (1993). Explicit and implicit negative feedback: An empirical study of the learning of linguistic generalizations. *Studies in Second Language Acquisition,* 15, pp. 357-386.

Chanier, T. & Vetter, A. (2006). Multimodalité et expression en langue étrangère dans une plate-forme audio-synchrone. *Alsic*, 9, pp. 61-101.

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

Charaudeau, P. & Maingueneau, D. (Dir.) (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris : Seuil.

Chiss, J., (1995). *Théories du langage et enseignement apprentissage des langues: (fin du XIXe siècle début du XXe siècle)*, Paris: PUF.

Chun, D. (1994). Using computer networking to facilitate the acquisition of interactive Competence. *System*, 22(1), pp. 17-31.

Cicurel, F. (2001). Quand le français langue professionnelle est l'objet de l'interaction. In F. Cicurel & M. Doury (éd.) *Les Carnets du Cediscor. Publication du Centre de recherches sur la didacticité des discours ordinaires*, 7, pp. 21-36.

Cicurel, F. (2011). Les interactions en situation d'enseignement-apprentissage : observer, transcrire, analyser. In P. Blanchet & P. Chardenet (dir.) *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures: Approches contextualisées*, Editions des archives contemporaines, pp. 323-335.

Cicurel, F. & Rivière, V. (2008). De l'interaction en classe à l'action revécue : le clairobscur de l'action enseignante. In L. Filliettaz & M.-L. Schubauer-Leon (Dir.) *Processus interactionnels et situations éducatives,* Bruxelles : De Boeck, pp. 255-273.

Constantin De Chanay, H. (2011). La construction de l'éthos dans les conversations en ligne. In C. Develotte, R. Kern & M.-N. Lamy (Eds.) *Décrire la conversation en ligne, Le face à face distanciel,* Lyon : ENS Editions, pp. 146-172.

Cosnier, J. (1982). Communication et langage gestuel. In J. Cosnier *et al. Les voies du langage: communication verbales, gestuelles et animales*, Paris: Dunod.

Cosnier, J. (1992). Synchronisation et copilotage de l'interaction conversationnelle. *Protée*, pp. 33-39.

Cosnier, J. (2008). Les gestes du dialogue. In *La communication, état des savoirs,* Pris : Editions Sciences Humaines, pp.119-128.

Cosnier, J. & Develotte, C. (2011). Le face à face en ligne, approche éthologique. In C. Develotte, R. Kern & M.-N. Lamy (Eds.) *Décrire la conversation en ligne, Le face à face distanciel,* Lyon : ENS Editions, pp. 28-50.

Cosnier, J. & Kerbrat-Orecchioni, C. (1991). *Décrire la conversation*, Lyon: Presses universitaires de Lyon.

Cosnier, J. & Vaysse, J. (1997). Sémiotique des gestes communicatifs. *Nouveaux actes sémiotiques*, 52, pp. 7-28.

Coste, D. (2002). Quelle(s) acquisition(s) dans quelle(s) classes(s)? *AILE*, 16, pp. 3-22. Disponible en ligne : http://aile.revues.org/document747.html.

Culioli, A. (1968). La formalisation en linguistique. *Cahiers pour l'analyse*, 9, pp. 106-117.

Dabene, L. (1991). Enseignement précoce d'une langue ou éveil au langage. *Le Français dans le Monde*, numéro spécial, août-sept.

De Fornel, M. (1992). Le visiophone, un artefact interactionnel. In P. Chambat (dir) *Communication et lien social*. Paris: Edition Descartes, pp. 221-237.

De Fornel, M. (1994). Le cadre interactionnel de l'échange visiophonique. *Réseaux,* 64, pp. 107-132.

De Pietro, J.-F., Matthey, M. & Py, B. (1988). Acquisition et contrat didactique: les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue. In D. Weil & H. Fugier (éds) *Actes du troisième Colloque Régional de Linguistique,* Strasbourg : Université des sciences humaines et Université Louis Pasteur, pp. 99-124.

Degache, C. (2006). Aspects du contrat didactique dans une formation plurilingue ouverte et à distance. *Le Français dans le monde, Recherches et applications*, Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation, pp. 58-74.

Degache, C. (2006). Aspects du contrat didactique dans une formation plurilingue ouverte et à distance. *Le Français dans le monde, Recherches et applications, Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation*, 40, pp. 58-74.

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.

Degache, C. & Tea, E. (2003). Intercompréhension : quelles interactions pour quelles acquisitions ? Les potentialités du Forum Galanet. *Lidil,* 28, pp. 75-94.

Dejean-Thircuir, C. (2004). Modalités de collaboration entre pairs devant un ordinateur, Étude pragmatique et didactique d'une activité de rédaction collective en Français Langue Étrangère. Thèse de doctorat de l'université Stendhal Grenoble 3.

Dejean-Thircuir, C., Guichon, N. & Nicolaev, V. (2010). Compétences interactionnelles des tuteurs dans des échanges vidéographiques synchrones. *Distance et Savoirs*, *La distance dans l'enseignement des langues frein ou levier ?,* 8, pp. 377-393.

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.

Dejean-Thircuir, C. & Mangenot, F. (2006b). Pairs et / ou tutrices ? Pluralité des positionnements d'étudiantes de maîtrise FLE lors d'interactions en ligne avec des

apprenants australiens. *Le Français dans le monde, Recherches et applications*, Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation, pp. 75-86.

Develotte, C. (2006). Décrire l'espace d'exposition discursive dans un campus numérique. *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, juillet, pp. 88-100. Disponible en ligne: http://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00151851

Develotte, C. (2007a). De l'analyse du discours à l'analyse du discours multimédia. Extraits de la synthèse de l'activité de recherche. Disponible en ligne : http://w3.u-grenoble3.fr/fle-1-ligne/recherche/develotte_analyse_discours.php

Develotte, C. (2007b). Aspects interculturels de l'enseignement / apprentissage en ligne: le cas du programme franco-australien "Le français en (première) ligne". In L. Collès, C. Develotte, G. Geron, & F. Tauzer-Sabatelli (Eds) *Didactique du FLE et interculturel*, Cortil-Wodon, EME & InterCommunications, pp. 227-240.

Develotte, C. (2010). Enseigner par visioconférence poste à poste : cadre méthodologique pour l'analyse de pratiques tutorales (en collaboration avec Codreanu, T.). In M. Sidir, E. Bruillard & G.-L Baron *Acteurs et objets communiquants. Vers une éducation orientée objets ? Journées Communication et Apprentissages Instrumentés en Réseau 2010*, Lyon, INRP, pp. 60-71.

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.

Develotte, C., Guichon, N. & Nicolaev, V. (2008). Apprendre et enseigner les langues en visioconférence. *Les dossiers de l'Ingénierie Educative,* 63/64, pp. 69-72

Develotte, C., Guichon, N. & Vincent, C. (2010). The use of the webcam for teaching a foreign language in a desktop videoconferencing environment. *ReCALL*, 23(3), pp. 293-312.

Develotte, C., Kern, R. & Lamy, M.-N. (2011). *Décrire la conversation en ligne, le face à face distanciel,* Lyon : ENS Editions.

Develotte, C. & Mangenot, F. (2004). Tutorat et communauté dans un Campus numérique non collaboratif. *Distances et savoirs,* 2 (2-3), pp. 309-333.

Doughty, C. & Williams, J. (1998). *Focus on form in classroom second language acquisition*, Cambridge (UK): Cambridge University Press.

Drissi, S. (2007). Dynamiser la communication pédagogique en ligne : aspects socioaffectifs de la fonction tutorale. In M.-N. Lamy, F. Mangenot & E. Nissen (Eds.) *Actes du colloque Echanger Pour Apprendre en Ligne (EPAL)*, Grenoble, 7-9 juin 2007.

Drissi, S. (2009). Adaptation pédagogique de tuteurs en formation aux contraintes d'un environnement vidéographique synchrone. In C. Develotte, F. Mangenot & E. Nissen (Eds.) *Actes du colloque Echanger Pour Apprendre en Ligne (EPAL)*, Grenoble, 5-7 juin 2009.

Drissi, S. (2011). Apprendre à enseigner par visioconférence : étude d'interactions pédagogiques entre futurs enseignants et apprenants de FLE. Thèse en Sciences du Langage, Ecole Normale Supérieure de Lyon

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

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

Ellis, R. (2008). *The study of second language acquisition*, Oxford University Press.

Ellis, R. & Barkhuizen ,G. (2005). *Analysing Learner Language.* Oxford : Oxford University Press.

Ellis, R., Basturkmen, H. & Loewen, S. (2001). Learner Uptake in Communicative ESL Lessons, Language Learning, 51(2), pp. 281–318.

Ellis, R., Loewen, S. & Erlam, R. (2006). Implicit and explicit corrective feedback and the acquisition of L2 grammar. *Studies in Second Language Acquisition*, 28(2), pp. 339-368.

Fasel Lauzon, V. (2009). L'explication dans les interactions en classe de langue: organisation des séquences, mobilisation de ressources, opportunités d'apprentissage. Thèse en Lettres et Sciences Humaine, Université de Neuchâtel.

Filliettaz, L. & Schubauer-Leoni, M.-L. (2008). *Processus interactionnels et situations éducatives*, Bruxelles : De Boeck.

Fitze, M. (2006). Discourse and participation in ESL face-to-face and electronic written conferences. *Language Learning and Technology*, 10(1), pp. 66-86. Disponible en ligne : http://llt.msu.edu

Gagné, G., Sprenger-Charolles, L., Lazure, R. & Ropé, F. (1989). *Recherches en didactique et acquisition du français langue maternelle (1970-1984). Tome 1: Cadre conceptuel, thésaurus et lexique des mots clés*, Bruxelles, Paris, Montréal : De Boeck-Université, Éditions Universitaires, Institut National de la Recherche Pédagogique. Disponible en ligne : http://basesbiblio.sdm.qc.ca/daf/Cadre1.html.

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.

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

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

Gass, S. M., Mackey, A. & Pica, T. (1998). The role of input and interaction in second language acquisition. *Modern Language Journal*, 82, pp. 298-307.

Gass, S.M. & Selinker, L. (2008). *Second language acquisition: an introductory course*. New York, London : Routledge.

Gass, S. & Varonis, E. (1994). Input, Interaction and Second Language Production. *Studies in Second Language Acquisition*, 16(3), pp. 283-302.

Gautellier, C. & Crinon, J. (2001). *Apprendre avec le multimédia et Internet*, Paris: Retz.

Griggs, P. (2007). *Perspective sociocognitive sur l'apprentissage des langues étrangères: situation naturelle ou guidée*, Paris : l'Harmatan.

Guichon, N. (2006). *Langues et TICE : méthodologie de conception multimédia,* Paris : Ophrys.

Guichon, N. (2010). Preparatory study for the design of a desktop videoconferencing platform. *Computer Assisted Language Learning,* 23, pp. 171-184.

Guichon, N. & Drissi, S. (2008). Tutorat de langue par visioconférence : comment former aux régulations pédagogiques. *Les Cahiers de l'ACEDLE*, 5(1), pp. 185-217.

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.

Gülich, E. (1986a). L'organisation conversationnelle des énoncés inachevés et de leur achèvement interactif en 'situation de contact'. *DRLAV Revue de linguistique*, 34/35, pp. 161-182.

Gülich, E. (1986b). 'Soûl c'est pas un mot très français', Procédés d'évaluation et de commentaire métadiscursifs dans un corpus de conversation en 'situations de contact'. *Cahier de linguistique française,* 7, pp. 231-258.

Gülich, E. (1990). Pour une ethnométhodologie linguistique. Description de séquences conversationnelles explicatives. In M. Charolles, S.Fisher & J.Jayez (Eds). *Le discours : représentations et interprétations*, Nancy: Presses universitaires de Nancy, pp. 71-109.

Gülich, E. (1991). Pour une ethnométhodologie linguistique. Description des séquences conversationnelles explicatives. In E.Gulich, U.Krafft & U.Dausendschön-Gay (Eds.) *Linguistische Interaktionanalyse*, Tübingen: Niemeyer, pp. 325-364.

Gullberg, M. (1998). Gesture and speech in second language interaction. In S. Santi, I. Guaïtella, C. Cave & G. Konopczynski (Eds.) *Oralité et gestualité. Communication multimodale, interaction. Actes du colloque Orange 98*, Paris : L'Harmattan, pp. 641-645.

Gullberg, M. (2005). L'expression orale et gestuelle de la cohésion dans le discours de locuteurs langue 2 débutants. *AILE*, 23, pp. 153-172.

Gullberg, M. (2006). Some Reasons for Studying Gesture and Second Language Acquisition (Hommage a Adam Kendon). *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching (IRAL)*, 44(2), pp. 103 - 124.

Gullberg, M. (2009). Gestures and the development of semantic representations in first and second language acquisition. *AILE…LIA*, 1, pp. 117-139. Disponible en ligne : http://aile.revues.org/4514

Hampel, R. (2006). Rethinking task design for the digital age: A framework for language teaching and learning in a synchronous online environment. *ReCALL*, 18(1), pp. 105–121.

Hampel, R., & Hauck, M. (2004). Towards an effective use of audio conferencing in distance language courses, *Language Learning & Technology,* 8 (3). pp. 66-82.

Hampel, R. & Stickler, U. (2012). The use of videoconferencing to support multimodal interaction in an online language classroom. *ReCALL*, 24(2), pp. 116–137.

Heath, C. & Luff, P. (1992). Media Space and Communicative Asymmetries: Preliminary Observations of Video-Mediated Interaction. *Human-Computer Interaction*, 7(3), pp. 315-346.

Heins, B., Duensing, A., Stickler, U. & Batstone, C. (2007). Spoken interaction in online and face-to-face language tutorials. *Computer Assisted Language Learning,* 20(3), pp. 279-295.

Henri, F. & Lundgren-Cayrol, K. (2001). *Apprentissage collaboratif à distance. Pour comprendre et concevoir les environnements d'apprentissage virtuels,* Sainte-Foy, Québec : Presses Universitaires du Québec.

Hérino, M. & Petitgirard, J.-Y. (2002). *Langues et multimédia. De la réflexion à la pratique*, Grenoble: CRDP.

Herring, S. C. (2004). Computer-Mediated Discourse Analysis: An approach to researching online behavior. In S. A. Barab, R.Kling & J. H. Gray, (Eds.) *Designing for virtual communities in the service of learning.* Cambridge, New York, Melbourne : Cambridge University Press, pp. 338-376.

Huot, D. & Schmidt, R. (1996). Conscience et activité métalinguistique. Quelques points de rencontre. *AILE*, 8, pp. 89-127.

Hutchby, I. (2001). *Conversation and technology: from the Telephone to the Internet*, Cambridge : Polity Press.

Jacquinot Delaunay, G. (2002). Absence et présence dans la médiation pédagogique ou comment faire circuler les signes de la présence. In R. Guir (Ed.) *Pratiquer les TICE. Former les enseignants et les formateurs à de nouveaux usages*, Bruxelles : De Boeck, pp. 103-113

Jacquinot-Delaunay, G. (2003). Médiation, médiatisation et apprentissages. In M.-J. Barbot & T. Lancien (Eds.) *Médiation, médiatisation et apprentissages*. Notions en questions, 7, Lyon : ENS Editions, pp. 128-135.

Jarausch, H. & Tufts, C. (2006). *Sur le vif,* Boston : Heinle & Heinle.

Jeannot, L., Vetter, A. & Chanier, T. (2006). Repérage des stratégies des apprenants et du tuteur dans un environnement audio-graphique synchrone. *Le Français dans le monde, Recherches et applications*, Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation, pp. 151-161.

Jefferson, G. (1972). Side Sequences. In D. Sudnow (Ed.) *Studies in Social Interaction*, New York: The Free Press, pp. 294-338.

Jefferson, G. (1983). On exposed and embedded correction in conversation. *Studium Linguistik*, 14, pp. 58-68.

Jepson, K. (2005). Conversations -and negotiated interaction- in text and voice chat rooms, *Language Learning & Technology*, 9(3), pp. 79-98. Disponible en ligne : http://llt.msu.edu/vol9num3/pdf/jepson.pdf

Jones, R.H. (2004). The problem of context in computer-mediated communication. In P. Levine & R. Scollon (Eds.) *Discourse and technology: multimodal discourse analysis*. Washington : Georgetown University Press, pp. 20-33.

Kendon, A. (1980). Gesture and speech: two aspects of the process of utterance. In M.R. Key (Ed.) *Nonverbal Communication and Language*, The Hague : Mouton, pp. 207-227.

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.

Kern, R. (1995). Restructuring classroom interaction with networked computers : effects on quantity and characteristics of language production. *The Modern Language Journa*l, 79, pp. 457-476.

Kida, T. (2001). Multimodalité dans l'interaction natif/non natif : cas de négociation du sens. Communication présentée à la conférence : *The multimodality of Human Communication: Theories, problems, and Applications*, 3-6 octobre 2001, Toronto, University of Toronto.

Kida, T. (2002). Rôle cognitif et social des indices visibles dans la négociation du sens en situation de contact. *Travaux interdisciplinaires de Parole et langage d'Aix-en-Provence* (TIPA), 21, pp. 87-100.

Kotschi, T. (1986). Procédés d'évaluation et de commentaires métadiscursifs comme stratégies interactives. *Cahiers de linguistique française,* 7, pp. 207-230.

Krafft, U. & Dausendschön-Gay, U. (1993). La séquence analytique. *Bulletin CILA*, 57, pp. 137-157.

Krafft, U. & Dausendschön-Gay, U. (1994). Analyse conversationnelle et recherche sur l'acquisition ». *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 59, pp. 127-158.

Kramsch, C. (1984). *Interaction et discours dans la classe de langue*, Paris: Hatier.

Krashen, S. (1981). *Second language acquisition and second language learning*, Oxford : Pergamon Press.

Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: issues and implications*, London, New York : Longman.

Kress, G., Charalampos, T. & Ogborn, J. (2006). *Multimodal Teaching and Learning: The Rhetorics of the Science Classroom*, London : Continuum International Publishing Group.

Kress, G., Jewitt, C., Ogborn, J. & Charalampos, T. (2001). *Multimodal Teaching and Learning, the rhetorics of the science Classroom*, London: Continuum.

Kress, G. R. & Van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication*, London : Arnold.

Lamy, M.-N. (2001). L'étude d'une langue vivante assistée par ordinateur : réflexion collaborative sur l'objet d'apprentissage. In R.Bouchard & F. Mangenot, (Eds.) *Interactivité, interactions et multimédia*, Notions en Questions en didactique des langues, Lyon : ENS-Editions, pp. 131-144.

Lamy, M.-N. & Goodfellow, R. (1998). « Conversations réflexives » dans la classe de langues virtuelle par conférence asynchrone. *Alsic*, 1(2), pp. 81-99. Disponible en ligne : http://alsic.org

Lancien, T. (1998). *Le multimédia,* Paris : Clé international.

Lancien T. (Ed.) (2000). Multimédias, mutations du texte, Plurilinguisme et apprentissages, *Cahiers du français contemporain*, Lyon : Editions ENS.

Legros, D. & Crinon, J. (2002). *Psychologie des apprentissages et multimédia*, Paris: A. Colin.

Legros, D., Maître de Pembroke, E. & Talbi, A. (2002). Les théories de l'apprentissage et les systèmes multimédias. In D. Legros & J. Crinon (Dir) *Psychologie des apprentissages et multimédia*, Paris : A.Colin, pp. 23-39.

Levine, P. & Scollon, R. (2004). *Discourse and technology: multimodal discourse analysis*, Washington : Georgetown University Press.

Licoppe, C. & Relieu, M. (2007). Présentation. *Réseaux*, 5(144), pp. 9-22.

Lightbown, P. & Spada, N. (1999). *How Languages are Learned*, New York: Oxford University Press.

Lise, D. & Michel, L. (2000). *Apprendre une langue dans un environnement multimédia*, Outremont, Québec: Éditions Logiques.

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. (1991). Focus on form: A design feature in language teaching methodology. In K. de Bot, R. B. Ginsberg & C. Kramsch (Dir.) *Foreign language research in cross-cultural perspective*. Amsterdam : John Benjamins, pp. 39-52.

Long, M. H. (2006). *Problems in SLA*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

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

Lyster, R. (1999). La négociation de la forme : la suite…mais pas la fin. *La Revue canadienne des langues vivantes,* 55, pp. 355-384.

Lyster, R. & Mori, H. (2006). Interactional feedback and instructional counterbalance. *Studies in Second Language Acquisition,* 28, pp. 269-300.

Lyster, R. & Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, pp. 37-36.

Macaire, D. (2005). Les usages des TIC dans l'enseignement d'une langue en France et en Allemagne : l'exemple de rencontres par Internet. In W. Bufe & H. W. Giessen (Eds.) *La visioconférence transfrontalière,* Paris : L'Harmattan, pp. 93-112.

Macedo-Rouet, M. (2009). La visioconférence dans l'enseignement. Ses usages et effets sur la distance de transaction. *Distances et savoirs*, 7, pp. 65–91.

Maingueneau, D. (2005). L'analyse du discours et ses frontières. *Marges linguistiques,* 9, pp. 64-76. Disponible en ligne : http://www.marges-linguistiques.com

Mangenot, F. (2000). Contexte et conditions pour une réelle production d'écrits en ALAO. *ALSIC,* 3(2), pp. 187-206. Disponible en ligne : http://alsic.u-strasbg.fr

Mangenot, F. (2003). Tâches et coopération dans deux dispositifs universitaires de formation à distance. *ALSIC,* 6(1), pp. 109-125. Disponible en ligne : http://alsic.org

Mangenot, F. (2004). Analyse sémio-pragmatique des forums pédagogiques sur Internet. In J.- N. Salaun & C. Vandendorpe (coord.) *Les défis de la publication sur le Web : hyperlectures, cybertextes et méta-éditions*, Villeurbanne : Presses de l'Enssib, pp. 103-123.

Mangenot, F. (2005). Seize ans de recherches en apprentissage des langues assisté par ordinateur. In *Plurilinguisme et apprentissages : Mélanges Daniel Coste*, Lyon: ENS Editions, pp. 313-322.

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.

Mangenot, F. (2011a). Introduction. Du e-learning aux interactions pédagogiques en ligne. In E. Nissen, F. Poyet, T. Soubrié (dir.) *Interagir et apprendre en ligne,* Grenoble : Ellug. pp. 7-20.

Mangenot, F. (2011b). Les interactions en ligne comme objet d'étude pour la didactique des langues et les sciences du langage. In P. Blanchet & P. Chardenet (dir.) *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures: Approches contextualisées*, Paris : Editions des archives contemporaines, en partenariat avec l'AUF, pp. 337-344.

Mangenot, F. & Dejean-Thircuir, C. (2009). Modalités de communication pédagogique dans la formation en ligne. In S. Canelas-Trevisi, M.-C. Guernier, G. Sales Cordeiro, D.-L. Simon (Dir.). *Langage, objets enseignés et travail enseignant*, Grenoble : Ellug, pp. 335-351.

Mangenot, F. & Soubrié, T. (2010). Créer une banque de tâches Internet : quels descripteurs pour quelles utilisations ?. *Actes du 2ème colloque international Tidilem, La tâche comme point focal de l'apprentissage,* 10-11 juin 2010, Clermont-Ferrand.

Mangenot, F. & Tanaka, S. (2008). Les coordonnateurs comme médiateurs entre deux cultures dans les interactions en ligne : le cas d'un échange franco-japonais. *Alsic*, 11(1). Disponible en ligne : http://alsic.revues.org/index472.html.tel-00613906

Mangenot, F. & Zourou, K. (2007). Pratiques tutorales correctives via Internet: le cas du français en première ligne. *ALSIC*, 10(1), pp. 65-99. Disponible en ligne : http://alsic.revues.org/650 ; DOI : 10.4000/alsic.650

Marcelli, A., Gaveau, D. & Tokiwa, R. (2005). Utilisation de la visioconférence dans un programme de FLE : tâches communicatives et interactions orales. *Alsic,* 8(3), pp. 185-203.

Marcoccia, M. (1998). La normalisation des comportements communicatifs sur Internet : étude sociopragmatique de la netiquette. In N.Guéguen & L. Toblin (Eds.) *Communication, société et Internet*, Paris : L'Harmattan, pp. 15-22.

Marcoccia, M. (2003). Parler politique dans un forum de discussion. *Langage et Société,* 104, pp. 9-55.

Marcoccia, M. (2004). L'analyse conversationnelle des forums de discussion : questionnements méthodologiques. *Les Carnets du Cédiscor,* 8, pp. 23-37.

Marcoccia, M. (2011). « T'es où maintenant ? » : les espaces de la conversation visiophonique en ligne. In C. Develotte, R. Kern & M.-N. Lamy (Eds.) *Décrire la conversation en ligne, Le face à face distanciel,* Lyon : ENS Editions, pp. 95-115.

Markee, N. (2000). *Conversation Analysis*, Mahwah: Lawrence Erlbaum.

Markee, N. (2008). Toward a Learning Behavior Tracking Methodology for CA-for-SLA. *Applied Linguistics,* 29(3), pp. 404-427.

Marquillo Larruy, M. (2011). Multimodalté ici et multimodalité là-bas… en réponse à Diane Dagenais. *Les littératies. Journée Notions en questions (NeQ)*, 28 janvier 2011, Université de Cergy Pontoise.

Matthey, M. (1995). Analyse de l'interaction en situation de contact : évolution et perspective. *Lidil,* 12, pp. 119-134.

Matthey, M. (1996). *Apprentissage d'une langue et interaction verbale*, Berne : Peter Lang.

Matthey, M. (1999). L'interaction en L2 : un moteur de l'acquisition ? In S. Wokusch & C.-L. Bonnet (Eds) *Une école pour les langues : expériences, réflexions, propositions,* Lausanne : CVRP, LEP, pp. 139-147.

Matthey, M. (2003). *Apprentissage d'une langue et interaction verbale: sollicitation, transmission et construction de connaissances linguistiques en situation exolingue*, Bern: P. Lang.

McCafferty, S. G. & Stam, G. (2008). *Gesture: second language acquisition and classroom research*, New York: London.

McNeill, D. (1992). *Hand and Mind : What gestures reveal about thought*, Chicago : The University of Chicago Press.

Mehan, H. (1979). *Learning lessons. Social organization in the classroom*. Cambridge, MA/London : Harvard University Press.

Moeschler, J. (1985). *Argumentation et conversation*, Paris : Hatier.

Mondada, L. (1999a). Formes de séquentialité dans les courriels et les forums de discussion. Une approche conversationnelle de l'interaction sur Internet. *ALSIC*, 2(1), pp. 3 – 25. Disponible en ligne : http://alsic.u-strasbg.fr/Menus/framerec.htm

Mondada, L. (1999b). L'accomplissement de l'étrangéité dans et par l'interaction : procédures de catégorisation des locuteurs. *Langages,* 134, pp. 20-34.

Mondada, L. (2000). Apports de l'ethnométhodologie et de l'analyse conversationnelle à la description de l'acquisition dans l'interaction. In M. Marquillo Larruy (éd.) *Questions d'épistémologie en didactique du français (langue maternelle, langue seconde et langue étrangère),* Université de Poitiers, pp. 111-116.

Mondada, L. (2006). Interactions en situations professionnelles et institutionnelles : de l'analyse détaillée aux retombées pratiques. *Revue Française de Linguistique Appliquée* XI, pp. 5-16.

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

Moore, D. (1995). Éduquer au langage pour mieux apprendre les langues, *Babylonia, revista per l'Insegnamento e l'Apprendimento delle Lingue*, 2(5), pp. 26-31.

Morris, F. A. & Tarone, E. (2003). Impact of Classroom Dynamics on the Effectiveness of Recasts in Second Language Acquisition. *Language Learning*, 53, pp. 325–368.

Mourlhon-Dallies, F. & Colin, J.-Y. (1995). Les Rituels énonciatifs des réseaux informatiques entre scientifiques. *Les Carnets du CEDISCOR*, 3, pp. 161-172.

Mucchielli, A. (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, Paris : Armand Colin.

Negretti, R. (1999). Web-based activities and SLA : a conversation analysis research approach, *Language Learning and Technology,* 3(1), pp. 75-87.

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.

Noet-Morand, P. (2003). Le « chat » favorise-t-il le développement de stratégies conversationnelles utiles à l'apprentissage d'une langue étrangère ? *Distances et savoirs*, 1(3), pp. 375-398.

Norris, S. (2004). *Analyzing multimodal interaction : a methodological framework*, New-York, London : Routledge.

Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom,* New York : Cambridge University Press.

Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*, New York : Cambridge University Press.

Nunan, D. (2006). Task-based Language Teaching in the Asia Context: Defining 'Task', *Asian EFL Journal*, 8(3). Disponible en ligne: http://www.asian-efl-journal.com/Sept_06_dn.php

Nussbaum, L. (1999). Émergence de la conscience langagière en travail de groupe entre apprenants de langue étrangère. *Langages*, 33(134), pp. 35-50.

O'Dowd, R. (2006). The Use of Videoconferencing and E-mail as mediators of Intercultural Student Ethnography. In J. Belz & S. Thorne (Ed) *AAUSC 2005: Internet-mediated Intercultural Language Education*, Boston : Thomson Heinle, pp. 86-119.

O'Malley, C. et al., 1996. Comparison of face-to-face and video-mediated interaction. *Interacting with Computers*, 8(2), pp.177-192.

Ortega, L. (1997). Processes and Outcomes in Networked Classroom Interaction: Defining the Research Agenda for L2 Computer-Assisted Classroom Discussion. *Language teaching and Technology*, 1(1), pp. 89-93. Disponible en ligne: http://llt.msu.edu/vol1num1/ortega/default.html

Pallotti, G. (2002). La classe dans une perspective écologique de l'acquisition. *AILE,* 16, pp. 165-197.

Panckhurst, R. (1997). La communication médiatisée par ordinateur ou la communication médiée par ordinateur ? *Terminologies nouvelles,* 17, pp. 56-58.

Panckhurst, R. (1998). Analyse linguistique du courrier électronique. In N. Guéguen & L. Tobin (Eds.) *Communication, société et internet*, Paris : L'Harmattan, pp. 47-60.

Pavelin, B. (2002). *Le geste à la parole*, Presses Univ. du Mirail.

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.

Pellettieri, J. (1996). Network-based computer interaction and the negotiation of meaning in the virtual foreign language classroom. Unpublished manuscript, University of California at Davis

Pellettieri, J. (2000). Negotiation in cyberspace : the role of chatting in the development of grammatical competence, In M. Warschauer & R. Kern (Eds.) *Network-based language teaching : concepts and practic*e, Cambridge : Cambridge University Press, pp. 59-86.

Perdue, C. & Vasseur, M-T. (1998). *Approche d'une langue étrangère: acquisition, interaction*, Paris: Université René Descartes, Département de linguistique, U.R.A 1031.

Philp, J. (2003). Constraints on 'noticing the gap': Non-native speakers' noticing of recasts in NS-NNS interactions. *Studies in Second Language Acquisition*, 25(1), pp. 99–126.

Piaget, J. (1974). *La prise de conscience.* Paris : PUF.

Pica, T. (1994). Research on Negotiation : What Does it Reveal about Second Language Learning Conditions, Processes, and Outcomes ? *Language Learning*, 44(3), pp. 493-527.

Pica, T., Kanagy, R. & Faladun, J. (1993). Choosing and using communication tasks for second language instruction and research. In G. Crookes & S. M. Gass (Dir) *Tasks and language learning : Integrating theory and practice*, Clevedon : Multilingual Matters Ltd, pp. 9-34.

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.

Porquier, R. (2001). Grammaire(s) et grammaticalisation en langue non maternelle. *Le Français dans le monde : une didactique des langues pour demain,* pp. 70-78.

Pudelko, B., Legros, D. & Georget, P. (2002). Les TIC et la construction des connaissances. In Legros, D. & Crinon, J. *Psychologie des apprentissages et multimédia*, Paris : Armand Colin, pp. 40-62.

Py, B. (1989). L'acquisition vue dans la perspective de l'interaction. *DRLAV Revue de Linguistique,* 41, pp. 83-100.

Py, B. (1990). Les stratégies d'acquisition en situation d'interaction. In D. Goanac'h (coord.) *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère*, Paris : Hachette Collection, pp.81-88.

Py, B. (1994). Linguistique de l'acquisition des langues étrangères: naissance et développement d'une problématique. In D. Coste (ed.) *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1988)*, Paris : Hatier / Didier, pp. 42-54.

Py, B. (1996). Apprendre une langue dans l'interaction verbale. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 63, pp. 11-23.

Roulet, E., Auchlin, A, Moeschler, J., Rubattel, C, & Schelling, M. (1985). *L'articulation du discours en français contemporain*, Berne : Peter Lang.

Sacks, H., Schegloff, E. A. & Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language,* 50(4), pp. 696-735.

Salam, P.-L. (2007). Apports de la conception et de l'animation de tâches en ligne à la formation de futurs enseignants de FLE. In *Actes du colloque EPAL* 2007, université Grenoble 3, 7-9 juin 2007.

Salam, P.-L. (2011). Apport d'un projet d'échanges en ligne à la formation en didactique du français langue étrangère. Thèse en Sciences du Langage et Didactique du FLE, Université de Grenoble.

Schegloff, E. A. (1982). Discourse as an interactional achievement: some uses of "uh huh" and other things that come between sentences. In D. Tannen (Ed.) *Analyzing discourse: text and talk*, Washington, D.C.: Georgetown University Press, pp. 71-93.

Schegloff, E.A., Jefferson, G. & Sacks, H. (1977). The Preference for Self-Correction in the Organization of Repair in Conversation. *Language,* 53, pp. 361-382.

Schegloff, E. A. & Sacks, H. (1973). Opening up closings. *Semiotica*, pp. 289-328.

Schmidt, R. & Frota, S. (1986). Developing basic conversational ability in a second language: A case study of an adult learner of Portuguese. In R. Day (Ed.) *Talking to learn,* Rowley, MA: Newbury House, pp. 237–326.

Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11(2), pp. 129-158.

Schmidt, R. (1995). Consciousness and foreign language learning: A tutorial on the role of attention and awareness. In R. Schmidt (Ed.) *Attention and awareness in foreign language teaching and learning (Technical Report n°9),* Honolulu : University of Hawaii at Manoa, pp. 1-64.

Schutz, A. (1967). *Collected papers I: The problem of social reality*, Nijhoff : The Hague.

Scollon, R., Bhatia, V., Li, D. & Yung, V. (1999). Blurred genres and fuzzy identities in Hong Kong public discourse: foundational ethnographic issues in the study of reading. *Applied Linguistics*, 20(1), pp. 22-43.

Sheen, Y. (2006). Exploring the relationship between characteristics of recasts and learner uptake. *Language Teaching Research*, 10(4), pp. 361–392.

Shehadeh, A. (2002). Comprehensible Output, From Occurrence to Acquisition:An Agenda for Acquisitional Research. *Language Learning*, 52 (3), pp. 597–647.

Shrum, J.L. & Glisan, E.W. (2010). *Teacher's handbook: Contextualized language instruction* (4th ed.). Boston: Thompson Heinle.

Sinclair, J. & Coulthard, M. (1992). Towards an analysis of discourse. In M. Coulthard (Ed.) *Advances in spoken discourse analysis,* London, New York : Routledge, pp. 1-34.

Smith, B. (2003). Computer-mediated negotiated interaction: An expanded model. *Modern Language Journal*, 87(1), pp. 38-57.

Sotillo, S. (2000). Discourse functions and syntactic complexity in synchronous and asynchronous communication », *Language Learning and Technolog*y, 4(1), pp. 82-119.

Sotillo, S. (2005). Corrective Feedback via Instant Messenger Learning Activities in NS-NNS and NS-NNS Dyads. *CALICO Journal*, 22(3), pp. 467-496.

Swain, M. & Lapkin, S. (1995). Problems in output and the cognitive processes they generate: A step towards second language learning. *Applied Linguistics,* 16, pp. 371-391.

Tabensky, A. (2006). Mise en mots et mise en gestes. Une observation en classe de FLE. In M. Faraco (Ed.) *La classe de langue. Théories, méthodes et pratiques.* Aix-en-Provence : Publications de l'Université de Provence, pp. 307-329.

Tellier, M. (2006). L'impact du geste pédagogique sur l'enseignement / apprentissage des langues étrangères. Etude sur des enfants de 5 ans. Thèse en Sciences du Langage, Université Paris-Diderot - Paris VII.

Tellier, M. (2009). Usage pédagogique et perception de la multimodalité pour l'accès au sens en langue étrangère. In R. Bergeron, G. Plessis-Belaire & L. Lafontaine (éds.) *La place des savoirs oraux dans le contexte scolaire d'aujourd'hui*, Montréal: Presses Universitaires du Québec, pp. 223-245.

Traverso, V. (1999). *L'analyse des conversations,* Paris : Nathan.

Traverso, V. (2011). Chevauchements de parole, résolution et réparation dans la conversation en ligne. In C. Develotte, R. Kern & M.-N. Lamy (Eds.) *Décrire la conversation en ligne, Le face à face distanciel,* Lyon : ENS Editions, pp. 117-143.

Trévise, A. (1994). Représentations métalinguistiques des apprenants, des enseignants et des linguisties : un défi pour la didactique. *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée*, 59, pp. 171-190.

Trevise, A. (1996). Réflexion, réflexivité et acquisition des langues. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 8, pp. 5-39.

Tudini, V. (2003). Éléments conversationnels du clavardage : un entraînement à l´expression orale pour les apprenants de langues à distance ? *Alsic,* 6(2), pp. 63-81. Disponible en ligne : http://alsic.revues.org/2231 ; DOI : 10.4000/alsic.2231

Tudini, V. (2003). Éléments conversationnels du clavardage: un entraînement à l´expression orale pour les apprenants de langues à distance? *Alsic,* 6(2). Disponible en ligne : http://alsic.revues.org/2231

Van Der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*, Bruxelles : DeBoeck.

Van Leeuwen, T. (2004). Ten reasons why linguists should pay attention to visual communication. In P. Levine & R. Scollon (Eds.) *Discourse and technology: multimodal discourse analysis*. Washington : Georgetown University Press, pp. 7-19.

Vandergriff, I. (2006). Negotiating common ground in computer-mediated versus face-to-face discussion. *Language Learning and Technology*, 10(1), pp. 110-138. Disponible en ligne : http://llt.msu.edu

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

Vasseur, M.-T. (1991). Solliciter n'est pas apprendre (initiative, sollicitation et acquisition d'une langue étrangère). In C. Russier C., H. Stoffel & D. Véronique (Eds.) *Interactions en langue étrangère*, Aix en Provence : Publications de l'Université de Provence, pp. 49-59.

Vasseur, M.-T. (1993). Gestion de l'interaction, activités métalangagières et apprentissage en langue étrangère. *AILE*, 2, pp. 25-59.

Vasseur, M.T. (2000). De l'usage de l'inégalité dans l'interaction-acquisition en langue étrangère. *Aile,* 12, pp. 51-76.

Vasseur, M.-T. (2005). *Rencontres de langues: Question(s) d'interaction*, Paris : Didier.

Vasseur, M.-T. & Arditty, J. (1996). Les activités réflexives en situation de communication exolingue: réflexions sur quinze ans de recherche. *AILE*, 8, pp. 57-87.

Véronique, D. (1992). Recherches sur l'acquisition des langues secondes: un état des lieux et quelques perspectives. *AILE*, 1, pp. 5-36.

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.

Vion, R. (2000). *La communication verbale: analyse des interactions*, Paris: Hachette supérieur.

Vogel, K. (1995). *L'interlangue, la langue de l'apprenant.* Traduit de l'allemand par J-M Brochee et J-P Confais, Toulouse : PUM.

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

Wagner, J. & Gardner, R. (2004). Introduction. In R. Gardner & J. Wagner (Eds.) *Second Language Conversations*, London : Continuum, pp. 1-17.

Wang, Y. (2004). Supporting Synchronous Distance Language Learning with Desktop Videoconferencing. *Language Learning & Technology,* 8(3), pp. 90-121.

Wang, Y. (2006). Negotiation of Meaning in Desktop Videoconferencing-Supported Distance Language Learning. *ReCALL,* 18(1), pp. 122-145.

Wang, Y. (2007). Task Design in Videoconferencing-Supported Distance Language Learning. *CALICO Journal,* 24(3), pp. 591-630.

Warschauer, M. (1996). Comparing face-to-face and electronic discussion in the second language classroom. *CALICO Journal*, 13, pp. 7-26.

Weissberg, J. M. (1999*). Présence à distance*, Paris, L'Harmatan.

Wilhelm, C. (2005). Expériences interculturelles à distance : la valeur ajoutée de la visioconférence. In W. Bufe & H. W. Giessen (Eds.) *La Visioconférence transfrontalière*, Paris : L'Harmattan, pp. 127-146.

Yamada ,M. & Akahori K. (2007). Social Presence in Synchronous CMC-based Language Learning : How does it affect the productive performance and consciousness of learning objectives?, *Computer Assisted Language Learning*, 20(1), pp. 37-65.

Yun, H. & Demaizière, F. (2008). Interactions à distance synchrones entre apprenants de FLE : le clavardage au service du français académique », dans *Cahiers de l'Acedle*, 5, pp. 255-276. Disponible en ligne : http://acedle.org/IMG/pdf/Yun_Demaiziere_Cah5-1.pdf

Zourou, K. (2006). Apprentissages collectifs médiatisés et didactique des langues : instrumentation, dispositifs et accompagnement pédagogique. Thèse en Sciences du Langage, Université Grenoble 3.

Liste des figures

Figure 1 : Modèle représentant la médiation dans les conversations en ligne – adapté de Lamy et Hampel (2007) (Develotte, Kern et Lamy, 2011, p. 16) 77
Figure 2 : Modèle de la dynamique entre affordances communicatives, structures normatives et nouvelles pratiques dans l'interaction (Develotte, Kern et Lamy, 2011, p. 19) 78
Figure 3 : Schéma général d'un module de formation étalé sur 3 semaines 105
Figure 4 : Organisation d'une séance de trois heures 107
Figure 5 : Schémas d'interactions entre acteurs et lieu de réalisation 108
Figure 6 : Capture d'écran Skype 111
Figure 7 : Capture d'écran – fenêtre vidéo en plein écran 112
Figure 8 : Capture d'écran – fenêtre vidéo en plein écran 113
Figure 9 : Capture d'écran – la fenêtre clavardage occulte une partie de l'image des apprenants 113
Figure 10 : Disposition des fenêtres vidéo et clavardage 114
Figure 11 : Juxtaposition à l'écran des différentes fenêtres : séquence pédagogique, clavardage, vidéo 114
Figure 12 : La fenêtre vidéo est occultée par la page du blog 115
Figure 13 : Capture d'écran du côté de l'apprenant 115
Figure 14 : Tuteur dans son environnement 126
Figure 15 : Interface du logiciel d'annotation ELAN 131
Figure 16 : Les vidéos utilisées pour la transcription de la séance 2 (Groupe Myriam / Eliot) 132
Figure 17 : Regard dirigé vers le clavardage 134
Figure 18 : Regard dirigé vers le tuteur 134
Figure 19 : Mimique de recherche d'un lexème 135
Figure 20 : Changement de posture vers sa partenaire 135
Figure 21 : Geste de pointage vers un objet 135
Figure 22 : Geste illustratif pour désigner une action 136
Figure 23 : Le système de transcription multimodale élaboré par Drissi (2011, p. 156) 137
Figure 24 : Grille de transcription multimodale 139
Figure 25 : Taux de participation des interactants dans la séance 2, 4 et 6 150
Figure 26 : Longueur moyenne des tours de parole oraux des apprenants 152

Figure 27 : Nombre d'interventions produites par les tuteurs sur le clavardage et moyenne de mots par intervention 153
Figure 28 : Nombre d'interventions produites par les apprenants sur le clavardage et moyenne de mots par intervention 153
Figure 29 : Nombre de gestes utilisés par les tuteurs 154
Figure 30 : Espace de travail de la tutrice filmé de l'extérieur durant la séance 2 155
Figure 31 : Posture de la tutrice devant l'écran dans la séance 2 (capture d'écran) 155
Figure 32 : Espace de travail de la tutrice dans la séance 4 155
Figure 33 : Cadrage au niveau du visage 156
Figure 34 : Cadrage au niveau du front 156
Figure 35 : Nombre de gestes utilisés par les apprenants 156
Figure 36 : Répartition des tours de parole selon les modes de communication dans la séance 2 161
Figure 37 : Répartition des tours de parole selon les modes de communication dans la séance 4 161
Figure 38 : Répartition des tours de parole selon les modes de communication dans la séance 6 161
Figure 39 : Capture d'écran 232
Figure 40 : Cadrage des tutrices (capture d'écran reprise de Drissi, 2011) 243
Figure 41 : Regards mutuels entre apprenantes 250
Figure 42 : Regard de l'apprenante orienté vers le tuteur 250
Figure 43 : Changement de posture lors de la phase de ratification 256
Figure 44 : Répartition des types de rétroactions par type de focalisation linguistique 279
Figure 45 : Répartition des réponses des apprenants après chaque type de rétroaction corrective 287
Figure 46 : Regards des apprenantes dirigés vers le clavardage 292
Figure 47 : L'orientation du regard de l'apprenante au moment de l'apparition du texte écrit 295
Figure 48 : Interface de la plateforme Visu pendant les échanges (reprise de Guichon *et al*, 2011) 315
Figure 49 : Interface du salon de rétrospection (reprise de Guichon *et al*, 2011) 316

Liste des tableaux

Tableau 1 : Les modèles d'analyse des interactions en classe de langue 50
Tableau 2 : Types de tâches (tableau repris de Guichon et Nicolaev, 2011, p. 64) 58
Tableau 3 Les partenaires et les outils de communication du F1L de 2002 à 2012 97
Tableau 4 : Présentation des étudiants lyonnais 102
Tableau 5 : Présentation des groupes 104
Tableau 6 : Présentation des thèmes des séances et des binômes concepteurs des séquences pédagogiques 109
Tableau 7 : Conversation visiophonique : multimodale et multicanale (tableau repris de Drissi, 2011, p. 135) 117
Tableau 8 : Présentation des données récoltées au niveau des captures d'écran dynamique . 127
Tableau 9 : Présentation des données récoltées au niveau des films 128
Tableau 10 : Le corpus d'étude 129
Tableau 11 : La participation des acteurs aux interactions 149
Tableau 12 : Nombre et taux de séquences métalinguistiques dans les trois séance 158
Tableau 13 : Nombre de séquences métalinguistiques (SM) par groupe et par séance et moyenne des tours de parole par séquence 159
Tableau 14 : Répartition des types de séquences métalinguistiques dans les trois séances ... 166
Tableau 15 : Nombre de séquences métalinguistiques par tâche 171
Tableau 16 : Types de signaux de recherche 182
Tableau 17 : Formes discursives pour signaler une lacune lexicale 182
Tableau 18 : Types de ratifications 193
Tableau 19 : Types de déclencheurs des séquences d'intercompréhension 210
Tableau 20 : Nombre de séquences d'intercompréhension selon le moment d'apparition dans la séance 211
Tableau 21 : Association entre source du déclencheur et initiateur d'une séquence d'intercompréhension 215
Tableau 22 : Formes discursives utilisées par les tuteurs pour vérifier la compréhension 220
Tableau 23 : Formes discursives utilisées par les apprenants pour répondre à une demande de vérification de compréhension 220
Tableau 24 : Formes discursives pour signaler un problème de compréhension 222
Tableau 25 : Procédés utilisés par les tuteurs pour expliquer 225

Tableau 26 : Types de ratifications 234
Tableau 27 : Types de déclencheurs des séquences de vérification..... 246
Tableau 28 : Les formes discursives pour faire une demande de vérification..... 251
Tableau 29 : Formes discursives pour exprimer une confirmation..... 252
Tableau 30: Les types de déclencheurs et leur nombre dans les trois séances 262
Tableau 31 : Localisation des rétroactions correctives dans les trois séances..... 263
Tableau 32: Nombre de rétroactions correctives selon le type de correction..... 267
Tableau 33 : Répartition des différents types d'hétéro-corrections..... 273
Tableau 34: Types d'hétéro-évaluation négative et leur nombre d'occurrences 278
Tableau 35 : Types de réponse..... 285
Tableau 36 : Répartition des réactions des apprenants après chaque type de rétroaction corrective..... 286

Index des principaux auteurs

Akahori....71,158,308,338
Anis....62,80,318
Arditty....24,25,26,27,28,318,337
Bange....10,26,38,45,47,224,297,318,319
Bigot....47,313,319
Blake....81,83,84,88,319
Bommier-Pincemin....126,128,320
Bouchard....27,47,49,50,51,52,320,328
Bruner....24,40,320,347
Cambra Giné....48,49
Chanier....9,72,116,117,318,319,320,327
Chun....81,82,321
Cicurel....46,47,89,313,321
Cosnier....52,53,67,68,134,156,202,320,321
Coste....47,48,321,330,335
Coulthard....47,49,50,52,181,221,336
Dabène....29
Dausendschön-Gay
24,40,41,42,166,170,180,193,209,306,318,325,328
De Chanay....243,321
De Pietro....24,39,40,162,322
Degache....60,62,80,322
Dejean-Thircuir
.80,99,151,168,170,192,235,245,256,314,322,330
Develotte
.5,10,11,62,65,66,67,68,75,77,78,79,80,93,98,99,100,101,104,109,124,204,295,314,321,323,324,327,331,336,339
Drissi
5,51,74,75,80,85,88,89,98,99,110,111,116,117,123,124,137,138,162,168,178,206,208,243,290,291,296,307,312,314,323,324,325,339,340,341
Ellis....32,56,120,121,122,297,324
Fornel....68,202,322
Gagné....119,122,324
Gajo....22,23,37,42,45,48,194,297,301,324
Gass
31,32,83,84,87,88,297,325,329,334,337,347
Griggs....55,157,319,325
Guichon
5,56,57,58,65,66,85,88,89,98,99,100,101,104,124,162,168,192,206,307,312,314,315,316,319,322,323,325,340,341
Gülich....40,141,143,145,170,209,245,263,325
Hampel....65,66,73,74,76,77,207,326,339
Hauck....65,66,326
Herring....80,122,326
Huot....27,29,327
Jarausch....106,108,327
Jefferson....18,20,23,38,142,157,263,327,335
Jepson....85,86,327
Jones....76,204,327
Kern
10,62,65,66,67,76,77,78,81,82,98,99,102,321,323,327,328,331,334,336,339
Kida....54,202,328
Krafft
.24,40,41,166,170,180,193,209,306,325,328
Lamy
.10,62,67,76,77,78,80,321,323,327,328,329,331,336,339
Lancien....72,79,319,327,329
Lapkin....31,32,336
Long....30,31,32,38,329
Lyster
32,33,34,35,36,37,263,268,271,278,279,280,285,287,297,329

Macedo-Rouet.....64,65,67,330
Mangenot
60,62,63,75,78,79,80,93,97,99,100,204,295,
314,322,323,324,328,330,331
Marcelli 9,65,66,331
Marcoccia.....62,63,68,70,80,331
Matthey
.24,29,30,37,39,40,41,162,193,283,322,331,
332,338
Mondada
18,19,20,22,23,37,42,45,48,62,194,234,297,
301,324,332
Mourlhon-Dallies 62,80,332
Negretti.....81,82,83,333
Nicolaev
.57,58,80,85,88,89,99,151,168,192,206,312,
314,322,323,325,333,341
Noet-Morand,.....81,84,85,333
Norris..... 137,333
Panckhurst.....61,62,333
Pekarek-Doehler
..... 24,25,26,37,42,120,151,180,332,334
Pellettieri 81,83,86,87,158,169,334
Philp 36,297,334
Pica 32,57,58,325,334
Porquier.....29,37,38,334
Py
24,39,40,41,162,193,234,283,285,322,334,3
35
Ranta..... 32,33,34,35,36,37,280,297,329
Sacks.....18,20,21,335
Salam 98,99,100,335
Schegloff 18,20,21,22,23,25,122,143,335
Schmidt..... 27,29,30,36,327,335
Scollon..... 72,76,327,329,336,337
Selinker.....31,325
Sinclair.....47,49,50,52,181,221,336
Sotillo 81,85,86,87,262,285,336
Spada 34,36,318,329
Stickler..... 65,73,74,76,326
Swain 31,32,34,283,320,336
Traverso
..11,47,49,50,51,52,69,130,133,136,320,336
Trévise 27,28,29,337
Tudini 81,84,337
Tufts.....106,108,327
Van Der Maren 126,317,337
Varonis 32,83,84,87,88,325,337,347
Vasseur 25,26,27,28,29,38,42,318,334,337
Véronique.....1,11,38,39,41,320,337,338
Vetter 9,72,116,117,320,327
Vygotsky 24,347
Wang.....65,66,85,87,88,178,206,338
Wilhelm 65,66,338
Yamada..... 71,158,308,338
Zourou 98,99,331,338

Index des notions

Canal
.... 54,88,116,117,168,196,199,200,202,203,204,209,236,243,255,290,292,293,294,305,307
Clavardage
51,63,71,72,73,75,76,81,82,83,84,85,86,88,99,111,112,113,114,116,117,125,128,131,132,133,134,137,138,141,149,150,152,153,154,158,160,161,162,179,180,183,188,191,193,195,196,197,198,200,202,203,204,208,227,228,233,236,237,238,243,255,263,274,276,286,289,290,291,292,293,294,295,296,297,300,305,310,314,315,338,339,340,341
Communication exolingue..... 23,28,30,37,38,39,45,165,166,306,338
Communication médiée par ordinateur 14,17,60,61,62,63,76,91,334
Conduite tutorale..... 151,168,192,239,284,312
Configuration interactionnelle 43,144,167,170,178,179,207,217,219,242,248,249,265,303,306
Contrat didactique 40,48,51,159,162,163,164,323
Dispositif vidéographique
9,12,17,37,53,60,64,65,66,67,71,75,80,86,87,89,91,98,99,102,104,108,110,154,159,162,168,178,311,313,314,317,324,325,326,331,332,334,339
Geste
13,17,32,52,53,54,55,59,67,69,72,117,136,138,140,154,156,160,183,185,189,195,200,202,203,204,207,208,223,228,232,239,240,241,290,313,317,321,327,334,337
Mode
9,14,17,20,31,51,68,73,74,90,91,109,110,116,117,118,121,124,132,139,145,150,154,155,157,160,161,168,194,196,198,199,200,202,204,208,236,238,241,243,258,275,289,291,292,293,294,296,297,305,307,309,310,314
Multimodalité..... 12,14,15,53,59,60,70,72,73,75,88,92,116,204,208,209,236,306,332,337
Potentiel acquisitionnel
.....10,13,15,18,41,42,99,141,145,146,180,193,234,235,244,297,301,302,306,310,317
Procédés discursifs
13,15,22,23,33,39,41,42,43,44,49,51,119,144,167,182,210,226,229,243,246,253,257,260,262,264,279,288,297,303,304,305,306,308,309,310
Ressources sémiotiques 9,13,72,75,110,116,208,310
Séquence de vérification.....246,248,249,251,253,255,258,261

Séquences d'intercompréhension
7,14,157,165,166,210,211,212,213,214,215,216,217,218,219,220,221,224,231,235,236,239,242,243,244,263,306,308,309,342
Séquences de recherche lexicales..... 157,165,170,175,239,306
Séquences métalinguistiques
7,10,12,13,14,17,18,41,42,51,52,55,75,78,80,85,92,119,134,135,141,143,146,147,148,154,156,157,158,159,160,161,162,163,165,166,167,168,171,172,194,246,262,263,264,296,297,306,307,308,309,311,312,313,314,342
Tâche
14,17,24,31,33,45,46,50,51,55,56,57,58,59,83,84,88,89,90,104,105,120,124,134,143,160,169,171,172,173,174,175,198,204,207,212,213,214,215,216,218,220,222,223,229,238,242,243,246,251,256,260,264,265,270,276,286,303,308,309,332,342

Table des matières

Sommaire.....7

Introduction.....9

1 Les motivations du choix du sujet.....10

2 Le contexte de la recherche.....11

3 Notre problématique de recherche.....12

4 Plan de la thèse.....13

1ère PARTIE : Ancrage théorique et méthodologique.....16

Introduction.....17

Chapitre 1. L'acquisition des langues dans une perspective interactionniste.....18

1 L'approche conversationnelle pour l'analyse des interactions exolingues.....18

1.1 L'ethnométhodologie et l'analyse conversationnelle.....18

1.2 Les principes de base et la démarche analytique de l'analyse conversationnelle.....19

1.3 Quelques règles de la machinerie des tours de parole.....20

1.3.1 L'alternance des tours de parole.....20

1.3.2 L'organisation des tours de parole : la notion de paire adjacente.....21

1.3.3 Les mécanismes de réparation.....22

2 L'approche interactionniste de l'acquisition de la langue.....23

2.1 La théorie socio-constructiviste du développement (Vygotsky, Bruner).....24

2.2 L'interaction constitutive du processus d'acquisition.....25

2.3 Les activités métalinguistiques.....27

2.4 La conscience linguistique.....29

2.5 Les théories interactionnistes et la négociation de sens dans la recherche anglophone.....30

2.5.1 Le modèle d'analyse des négociations de sens de Varonis et Gass.....32

2.5.2 Les rétroactions correctives.....33

2.6 La communication exolingue.....37

2.6.1 Le phénomène de bifocalisation et les séquences latérales.....38

2.6.2 Les SPA et le SLASS.....39

2.6.3 Le potentiel acquisitionnel des séquences métalinguistiques.....41

3 Synthèse du chapitre.....43

Chapitre 2. L'interaction et l'apprentissage d'une L2 en contexte didactique.....45

1 Les interactions en contexte institutionnalisé.....45

1.1 Les caractéristiques des interactions en classe de langue 46
1.2 Modèles d'analyse des interactions en classe de langue 49
2 La gestualité et l'apprentissage d'une langue étrangère 52
2.1 La gestualité : bref rappel 53
2.2 Les gestes et l'apprentissage d'une langue étrangère 54
3 La notion de tâche communicative 55
3.1 L'approche par la tâche 56
4 Synthèse du chapitre 59
Chapitre 3. L'apprentissage des langues en ligne 60
1 Les interactions en ligne au cœur de différents champs de recherche 60
2 La CMO 61
2.1 Les outils de la CMO 62
2.2 Communication par visioconférence 64
2.2.1 Caractéristiques de la conversation visiophonique 67
2.2.2 La présence à distance 71
2.2.3 Mode, modalité et multimodalité 72
2.2.4 L'espace d'exposition discursive et la polyfocalisation de l'attention 75
2.2.5 La médiation et l'affordance communicative 76
3 L'ALAO 78
3.1 Les problématiques de recherche en ALAO 78
3.2 L'approche interactionniste en acquisition des langues en vue de l'analyse des interactions pédagogiques en ligne 81
3.2.1 Les recherches sur les interactions synchrones textuelles 81
3.2.2 Les recherches sur les interactions synchrones en environnement audio- et vidéographique 85
4 Synthèse du chapitre 91
Chapitre 4. Présentation des données 93
1 Le Projet « Le français en (première) ligne » 93
1.1 L'origine du projet 93
1.2 Les objectifs visés 93
1.3 L'évolution du projet 96
1.4 Les recherches autour du projet 99
2 Le déroulement du projet en 2007 / 2008 101
2.1 Les acteurs du projet 101

2.1.1 Les formateurs et les observateurs ... *101*
2.1.2 Les étudiants français ... *102*
2.1.3 Les apprenants américains ... *103*
2.1.4 Présentation des groupes ... *103*
2.2 Les phases du projet et le cadre des échanges ... 104
2.2.1 La phase préparatoire ... *104*
2.2.2 La phase des échanges en ligne ... *105*
2.2.3 Présentation des thèmes des séances et des binômes concepteurs de tâches ... *108*
2.3 L'outil de communication Skype ... 109
2.3.1 Le choix de l'outil de communication ... *110*
2.3.2 Skype : mise en écran ... *110*
2.3.3 Skype : mise en média ... *116*
Chapitre 5. La démarche méthodologique ... 119
1 Choix d'une approche qualitative et descriptive ... 119
2 Les principes méthodologiques ... 120
3 Mode de recueil des données et constitution du corpus ... 123
3.1 Posture d'observation ... 123
3.2 Le recueil des données ... 124
3.2.1 L'enregistrement des données à l'écran ... *125*
3.2.2 L'enregistrement de l'environnement ... *125*
3.2.3 Les données récoltées du côté lyonnais ... *126*
3.2.4 Les captures d'écran dynamique ... *126*
3.2.5 Les films de l'environnement du tuteur et les films des débriefings ... *127*
3.2.6 Les questionnaires et entretiens semi-drectifs ... *128*
3.2.7 Les données collectées du côté de Berkeley ... *128*
3.3 La constitution du corpus d'étude ... 128
3.3.1 Les procédures de transcription multimodale ... *130*
3.3.2 La présentation des données transcrites ... *136*
4 La démarche analytique ... 141
5 Synthèse du chapitre ... 146
2ème PARTIE : Analyse des séquences métalinguistiques ... 147
Chapitre 1. Identification des séquences métalinguistiques ... 148
1 L'étude de la participation aux interactions ... 148
1.1 La participation orale ... 150

1.2 La participation par clavardage 152
1.3 L'utilisation du non-verbal 154
2 Les séquences métalinguistiques : quelques éclairages quantitatifs 157
2.1 Nombre et fréquence d'apparition des séquences métalinguistiques dans l'interaction 158
2.2 Répartition des différents modes de communication dans les séquences métalinguistiques 160
3 Traces de contrat didactique 162
4 Typologie des séquences métalinguistiques 165
5 Synthèse du chapitre 168
Chapitre 2. Les séquences de recherche lexicale 170
1 Les déclencheurs des séquences de recherche lexicale et le contexte situationnel de leur apparition 171
1.1 Les éléments déclencheurs et le contexte situationnel d'apparition des séquences de recherche au cours d'une tâche 172
1.2 Les éléments déclencheurs et le contexte situationnel d'apparition des séquences de recherche réalisées hors tâche 175
2 La configuration interactionnelle et la nature discursive d'une séquence de recherche lexicale 178
2.1 La configuration interactionnelle d'une séquence de recherche 178
2.2 Le signal de recherche 180
2.2.1 Le placement séquentiel et le cadre de participation 181
2.2.2 La nature discursive du signal de recherche 181
2.3 La proposition lexicale 185
2.3.1 Proposition lexicale apportée par le tuteur 185
2.3.2 Recherche lexicale entre pairs 188
2.3.3 Recherche lexicale collaborative entre pairs avec le contrôle du tuteur 190
2.4 La ratification et le retour à l'activité principale 192
2.4.1 Les types de ratifications et leur potentiel acquisitionnel 192
3 Interaction des différents modes de communication pour élucider une panne lexicale 194
3.1 L'utilisation de la mimo-gestualité par les participants 194
3.2 L'utilisation du clavardage par les participants 195
3.3 La combinaison des différents modes pour résoudre un problème lexical 198

3.4 La polyfocalisation de l'attention – obstacle à la résolution d'un problème linguistique 204
4 Synthèse du chapitre 206
Chapitre 3. Les séquences d'intercompréhension 209
1 Les déclencheurs des séquences d'intercompréhension et le contexte situationnel de leur apparition 210
1.1 La nature des déclencheurs des séquences d'intercompréhension 210
1.2 La localisation des déclencheurs et les initiateurs des séquences d'intercompréhension 211
1.2.1 Les séquences d'intercompréhension au moment de la mise en place d'une tâche 212
1.2.2 Les séquences d'intercompréhension au cours d'une tâche 213
1.2.3 Les séquences d'intercompréhension au cours d'un épisode hors tâche..... 215
2 La configuration interactionnelle et la nature discursive des séquences d'intercompréhension 216
2.1 La configuration interactionnelle d'une séquence d'intercompréhension 216
2.2 La demande de vérification de compréhension et le signal d'incompréhension... 219
2.2.1 Le placement séquentiel et les formes discursives des demandes de vérification 219
2.2.2 Le placement séquentiel et les formes discursives des signaux d'incompréhension initiés par les apprenants 221
2.3 L'explication..... 225
2.3.1 La gestion de l'explication par le tuteur 225
2.3.2 La gestion de l'explication par le pair 228
2.3.3 La gestion de l'explication par le tuteur et l'apprenant partenaire 231
2.4 La ratification 233
2.4.1 Les types de ratifications et le potentiel acquisitionnel 234
3 La multimodalité dans les séquences d'intercompréhension 235
3.1 L'utilisation du clavardage dans les séquences d'intercompréhension 235
3.2 L'utilisation des éléments mimo-posturo-gestuels par les participants 238
4 Synthèse du chapitre 241
Chapitre 4. Les séquences de vérification..... 245
1 Les déclencheurs des séquences de vérification et le contexte situationnel de leur apparition 245

2 La configuration interactionnelle et la nature discursive des séquences de vérification 247
2.1 La configuration interactionnelle d'une séquence de vérification....247
2.2 La phase de demande de vérification....249
2.2.1 Le placement séquentiel et le cadre participatif....249
2.2.2 La nature discursive des demandes de vérification....251
2.3 La phase de confirmation ou de correction....252
2.4 La ratification et le retour à l'activité principale....257
3 Synthèse du chapitre....259
Chapitre 5. Les séquences de rétroactions correctives....261
1 Les déclencheurs des rétroactions correctives et le contexte situationnel de leur apparition....261
1.1 Les focalisations linguistiques dans les séquences de rétroactions correctives....261
1.2 La localisation des séquences de rétroactions correctives....263
2 La configuration interactionnelle et la nature discursive des séquences de rétroactions correctives....264
2.1 La configuration interactionnelle des séquences de rétroactions correctives....264
2.2 La nature discursive des rétroactions correctives....268
2.2.1 Les types d'hétéro-corrections....268
2.2.2 Les types d'hétéro-évaluation négative....275
2.2.3 Relation entre le type de focalisation linguistique et le type de correction....278
2.2.4 Les réparations suite à une hétéro-évaluation négative....280
2.2.5 Les ratifications suite aux hétéro-corrections....283
2.2.6 Répartition des réponses des apprenants en fonction des types de correction 286
3 L'usage du clavardage dans les séquences de rétroactions correctives....288
3.1 Corrections par clavardage en complémentarité du mode oral....288
3.2 Corrections uniquement par clavardage....293
4 Le caractère potentiellement acquisitionnel des rétroactions correctives....297
5 Synthèse du chapitre....303
Conclusion....306
1 Synthèse des résultats....307
2 Quelques réflexions d'ordre didactique et pédagogique....311
3 Perspectives de recherche....316

Références bibliographiques 318
Liste des figures 339
Liste des tableaux 341
Index des principaux auteurs 343
Index des notions 345
Tables des matières 347

École Normale Supérieure de Lyon

Université de Lyon

École doctorale Lettres, Langues, Linguistique & Arts (ED 484)

ICAR (Interactions, Corpus, Apprentissages, Représentations) – UMR 5191

L'APPRENTISSAGE DU FLE DANS UN DISPOSITIF VIDÉOGRAPHIQUE SYNCHRONE: ÉTUDE DES SÉQUENCES MÉTALINGUISTIQUES

Volume 2 - Annexes

Présentée par

Viorica NICOLAEV

Thèse pour obtenir le grade de

DOCTEUR DE L'ÉCOLE NORMALE SUPÉRIEURE DE LYON - UNIVERSITÉ DE LYON

Discipline : Sciences du Langage

Présentée et soutenue publiquement le 26 octobre 2012

Sous la direction de

Christine DEVELOTTE

JURY

Francine CICUREL, Professeur, Université Paris 3 – Sorbonne Nouvelle

Christine DEVELOTTE, Professeur, École Normale Supérieure de Lyon

Richard KERN, Professor, University of California, Berkeley

Véronique TRAVERSO, Directrice de recherche au CNRS, Laboratoire ICAR

Georges Daniel VERONIQUE, Professeur, Université Paris 3 – Sorbonne Nouvelle

Table des annexes

1. Convention de transcription 4

2. Transcription des interactions 5

2.1. Transcription de la séance 2 – Groupe 1 5

2.2. Transcription de la séance 2 – Groupe 2 29

2.3. Transcription de la séance 2 – Groupe 3 61

2.4. Transcription de la séance 4 – Groupe 1 77

2.5. Transcription de la séance 4 – Groupe 3 96

2.6. Transcription de la séance 4 – Groupe 4 123

2.7. Transcription de la séance 6 – Groupe 1 148

2.8. Transcription de la séance 6 – Groupe 3 166

2.9. Transcription de la séance 6 – Groupe 4 187

3. Séquences pédagogiques 206

3.1. Séance 2 – Enquête à Lyon 2 206

3.1.1 Fiche pédagogique 206

3.1.2 Supports 209

3.2 Séance 4 – Les identités (nationales) 211

3.2.1 Fiche pédagogique 211

3.2.2 Supports 214

3.3 Séance 6 – Les voyages 216

3.3.1 Fiche pédagogique 216

4. Contenu du DVD 219

1. Convention de transcription

(2.0)	pause égale ou supérieure à 0.5 secondes
(.)	pause inférieure à 0.5 secondes
:::	allongement syllabique (le nombre de : est approximativement 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
§ §	délimitation du geste : indication du début et de la fin d'un geste d'un participant (un symbole par participant : §, *, $)
(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
OUI	accentuation d'un mot
sonT	prononciation de la lettre finale muette
{bwat}	transcription phonétique
((fait un copier-coller))	description d'une action ou un commentaire

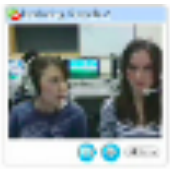
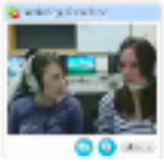
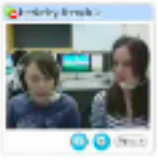
2. Transcription des interactions

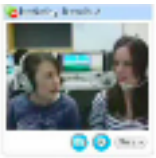
2.1. Transcription de la séance 2 – Groupe 1

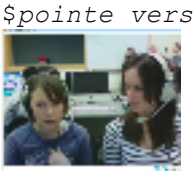
Acteurs : Jack – tuteur ; Alison et Linda – apprenantes.

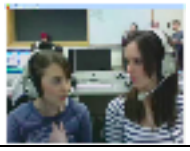
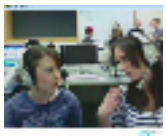
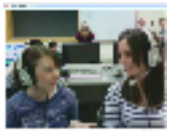
Tdp	Acteur	Mode	Temps		Transcription
1	Alison	aud	00:12,3	00:12,9	bonjour
2	sil		00:12,9	00:18,0	(5.1)
3	Linda	aud	00:18,0	00:18,6	bonjour
4	sil		00:18,6	00:19,6	(1.0)
5	Linda	aud	00:19,7	00:20,2	bonjour
6	sil		00:20,2	00:29,3	(9.1)
7	Jack	aud	00:29,3	00:29,5	oui
8	sil		00:29,5	00:32,8	(3.3)
9	Jack	aud	00:32,8	00:33,3	ou::i/
10	sil		00:33,3	00:34,1	(0.7)
11	Jack	aud	00:34,1	00:35,0	non toujours pas
12	sil		00:35,0	00:37,8	(2.8)
13	Jack	aud	00:37,8	00:38,3	attends
14	sil		00:38,3	00:59,1	(2.1)
15	Alison	aud	00:59,1	01:02,0	oh je pense que nous ne pouvons
16	Jack	aud	01:01,8	01:03,7	oui je vous entends là super
17	sil		01:03,7	01:06,9	(3.2)
18	Jack	aud	01:06,9	01:09,4	je vous entends (recommencez?)
19	Alison	aud	01:08,7	01:09,4	[oui
20	Linda	aud	01:08,7	01:09,4	[oui
21	Jack	aud	01:09,6	01:10,2	oui
22	sil		01:10,2	01:11,2	(1.0)
23	Linda	aud	01:11,3	01:16,2	((s'adressant à Alison)) mais hum (inaud.)
24	sil		01:16,2	01:17,2	(1.1)
25	Alison	aud	01:17,2	01:17,5	hm
26	sil		01:17,6	01:22,3	(5.6)
27	Linda	aud	01:23,2	01:28,8	((s'adressant au professeur qui est derrière elle)) euh nous nous pouvons euh entendE (inaud.)
28	sil		01:29,3	01:30,6	(1.3)
29	PROF	aud	01:30,6	01:31,5	salle?
30	Linda	aud	01:31,5	01:32,7	oui salle?
31	Alison	aud	01:31,7	01:32,3	oui
32	sil		01:32,7	01:35,6	(3.0)
33	PROF	aud	01:35,6	01:36,5	dites lui
34	Linda	aud	01:37,2	01:37,7	ah d'accord
35	PROF	aud	01:37,7	01:42,4	dites lui que vous entendez tous les bruits de la salle
36	Linda	aud	01:42,7	01:43,0	oui
37	sil		01:43,0	01:45,8	(2.8)
38	Jack	aud	01:45,8	01:50,9	ah mais elles ne me voient pas (inaud.)
39	sil		01:50,9	01:53,1	(2.2)
40	Jack	aud	01:53,4	01:54,5	qu'est-ce qui se passe aujourd'hui/
41	Linda	aud	01:54,5	01:54,9	allo
42	Jack	aud	01:55,1	01:56,5	oui je vous entends

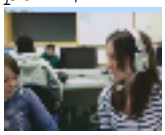
43	sil		01:56,5	01:59,8	(3.3)
44	Linda	aud	01:59,7	02:04,4	entendE tous les bruits dans la de la salle
45	Jack	aud	02:04,7	02:05,8	et vous m'entendez pas/
46	sil		02:05,8	02:07,1	(1.3)
47	Linda	aud	02:07,9	02:11,4	euh::: nous pouvons entendE tous les bruits dans la salle
48	sil		02:11,4	02:18,5	(7.1)
49	Jack	aud	02:18,5	02:22,3	mais elles ne m'entendent pas elles entendent les bruits de la salle
50	Alison	aud	02:22,3	02:22,9	non non
51	Linda	aud	02:22,9	02:24,9	oui c'est mieux mainte[nant
52	Alison	aud	02:24,5	02:24,9	[oui
53	Jack	aud	02:25,2	02:28,0	là c'est mieux vous devez entendre que moi maintenant
54	Linda	aud	02:28,0	02:29,1	oui c'est parfait
55	Jack	aud	02:29,4	02:33,6	oui c'est c'est le principal si vous m'entendez (inaud.) [intéressant ici
56	Alison	aud	02:32,5	02:33,6	[(rire)
57	Linda	aud	02:34,1	02:34,7	(rire)
58	sil		02:34,7	02:37,4	(2.7)
59	Jack	aud	02:37,4	02:38,2	comment vous allez/
60	Alison	aud	02:38,6	02:38,9	ah
61	Jack	aud	02:39,1	02:39,8	vous allez bien/
62	Linda	aud	02:40,0	02:40,5	oui
63	Alison	aud	02:40,6	02:41,8	(rire) très bien
64	Jack	aud	02:41,9	02:42,3	oui/
65	Alison	aud	02:42,5	02:43,0	et toi/
66	sil		02:43,0	02:44,2	(1.2)
67	Jack	aud	02:44,2	02:47,8	ça va merci très bien j'ai passé une bonne semaine et vous ça va/
68	Alison	aud	02:47,8	02:48,2	oui
69	Linda	aud	02:48,3	02:48,7	oui
70	Jack	aud	02:48,7	02:50,6	vous avez vous avez fait quoi/
71	Alison	aud	02:51,0	03:19,4	oui j'ai un problème chez moi mais euh le jeudi euh:: dernier un homme a écrasé un fenêtre chez moi et ils ont trouvé tous les bijoux de ma tante et ils ont échappé de la scène et:: (0.8) et aussi avec euh les deux bicyclettes et c'est un peu ((soupir)) (1.0) j'ai le le j'ai peur un peu de
72	Jack	aud	03:19,7	03:20,2	ah d'accord
73	Alison	aud	03:20,1	03:20,7	oui (rire)
74	Jack	aud	03:21,1	03:23,2	ah oui je suis je suis désolé
75	Alison	aud	03:23,2	03:24,4	oui (rire) merci
76	Jack	aud	03:24,4	03:25,6	je suis désolé pour toi
77	sil		03:25,6	03:26,8	(1.1)
78	Jack	aud	03:26,7	03:28,9	et toi Linda ça c'est bien passé ta semaine/
79	Linda	aud	03:28,9	03:32,7	oui j'ai commencé un nouveau travail (0.8) euh::
80	Jack	aud	03:32,9	03:33,3	ah::
81	Linda	aud	03:33,3	03:37,5	je (0.7) travaille dans une café (0.7) euh::
82	Jack	aud	03:37,8	03:38,2	d'accord
83	Linda	aud	03:38,3	03:38,5	oui

84	sil		03:38,5	03:39,9	(1.4)
85	Jack	aud	03:39,9	03:43,4	où c'est un::: c'est un grand café ou c'est un petit café/
86	Linda	aud	03:43,5	03:56,1	c'est un petit café de la maison internachionale où les les étudiants euh internachional euh:: habitent(1.0) à Berkeley oui
87	sil		03:56,1	03:57,3	(1.2)
88	Jack	aud	03:57,3	03:59,0	oui oui d'accord
89	sil		03:59,0	04:01,0	(2.0)
90	Jack	aud	04:01,0	04:03,3	d'accord et ben c'est bien et ça te plaît/
91	Linda	aud	04:03,9	04:04,2	quoi/
92	sil		04:04,2	04:05,7	(1.5)
	alison	gst	04:04,2	04:05,7	§*se tourne vers Linda*§
94	Jack	aud	04:05,7	04:07,1	tu tu aimes le nouveau travail/
95	Linda	aud	04:07,1	04:12,2	ah oui c'est très amusant pour moi je mange tout le temps
96	sil		04:12,2	04:13,6	(1.4)
97	Jack	aud	04:13,5	04:16,9	eh ben c'est bien c'est agréable comme travail
98	Linda	aud	04:16,9	04:17,3	oui
99	sil		04:17,3	04:20,0	(2.7)
100	Jack	aud	04:20,0	04:25,0	d'accord euh:: si on travaillait un peu d'ailleurs si on parlait un peu français ça serait bien
101	sil		04:25,0	04:26,8	(1.8)
102	Jack	aud	04:26,9	04:28,4	$qu'est-ce que vous en dites on travaille ensemble/$
	linda	gst	04:26,9	04:28,4	$*se tourne vers Alison*$ 
104	Linda	aud	04:29,4	04:30,1	euh:::
105	Alison	aud	04:30,5	04:31,7	répète-toi §(rire)
		gst	04:31,2	04:32,2	§*se tourne vers Linda*§ 
107	Jack	aud	04:32,7	04:35,5	est-ce qu'on travaille ensemble ou on continue de discuter
108	Alison	aud	04:36,0	04:36,6	§euh:::
		gst	04:36,0	04:38,1	§*mimique d'incompréhension se tournant vers Linda*§ 
110	Linda	aud	04:37,9	04:38,6	((à peine audible)) travaille§ [ens-/
111	Alison	aud	04:38,4	04:40,3	[je ne comprends pas (rire)

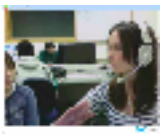
	linda	gst	04:39,2	04:41,2	*$se tourne vers Alison$* 
112	Linda	aud	04:40,4	04:40,8	moi (inaud.)
113	Jack	aud	04:40,8	04:42,0	travailler ensemble/
114	Alison	aud	04:42,0	04:42,2	oui
115	Jack	aud	04:42,3	04:42,9	travailler ensemble/
116	Alison	aud	04:42,9	04:43,2	[oui
117	Linda	aud	04:42,9	04:43,2	[oui
118	Jack	aud	04:43,4	04:45,7	ça veut dire que tous les trois on
119	Alison	aud	04:45,7	04:46,0	oui
120	Jack	aud	04:46,0	04:47,5	on on on fait la leçon
121	Alison	aud	04:47,7	04:48,7	oui c'est bon
122	Jack	aud	04:49,0	04:49,2	oui/
123	Alison	aud	04:49,2	04:49,4	oui
124	Jack	aud	04:49,9	04:51,1	c'est bon vous êtes d'accord/
125	Alison	aud	04:51,2	04:52,3	oui je suis d'accord
126	sil		04:52,3	04:55,7	(3.5)
127	Jack	aud	04:55,7	05:03,2	alors euh:: là ca va être un jeu ca va être une histoire on va ensemble on va faire une histoire
128	Jack	aud	05:04,1	05:05,0	[je vais vous expliquer
129	Linda	aud	05:04,1	05:04,9	[d'accord (rire)
130	Linda	aud	05:05,2	05:11,4	(rire)
131	Jack	aud	05:05,6	05:07,0	c'est une petite histoire
132	Alison	aud	05:08,1	05:09,3	(rire)
133	Linda	aud	05:11,4	05:12,8	nous aimons les jeux
134	Linda	aud	05:12,9	05:17,1	(rire)
135	Alison	aud	05:13,6	05:15,1	(rire)
136	Jack	aud	05:13,6	05:15,3	tant mieux moi aussi j'adore les jeux
137	sil		05:17,1	05:18,3	(1.3)
138	Jack	aud	05:18,3	05:24,2	euh comme comme la semaine dernière s'il y a un souci vous m'arrêtez et je réexplique d'accord/
139	Alison	aud	05:23,9	05:24,9	d'accord [d'accord
140	Jack	aud	05:24,5	05:37,6	[d'accord si vous ne comprenez pas des mots si vous ne comprenez pas d'autres choses vous m'arretez et moi je vous explique un tout petit instant ((se tournant vers l'assistante technique)) Caroline je fais quoi pour Pamela/
141	sil		05:37,6	05:39,2	(1.6)
142	Jack	aud	05:39,1	05:47,4	alors euh:: je vous ai samedi on était le premier février (0.7) et y a un étudiant qui a été assassiné dans le campus
143	Alison	aud	05:47,6	05:48,1	oh non
144	Jack	aud	05:48,1	05:50,5	donc qui a été assassiné ça veut dire qui a été tué
145	Alison	aud	05:50,5	05:50,9	oui
146	sil		05:50,9	05:52,3	(1.5)
147	Jack	aud	05:52,3	05:55,9	et euh::: (0.9) euh::: et donc
148	sil		05:55,9	05:57,2	(1.3)
149	Jack	aud	05:57,2	05:59,9	donc Linda tu étais son méilleur ami
150	Linda	aud	06:00,1	06:02,5	ah non (rire) d'accord

151	Jack	aud	06:02,5	06:21,6	alors je suis je suis désolé pour toi tu étais son meilleur ami et:: Alison ça va être le l'inspecteur qui veut trouver qui a tué cet ami qui est mort cet étudiant qui est mort en campus (.) donc cet étudiant il s'appelle François (1.2) ok donc c'est François qui a été assasiné samedi dernier
152	sil		06:21,6	06:22,9	(1.3)
153	Jack	aud	06:22,9	06:24,0	vous vous m'avez compris
154	Alison	aud	06:24,1	06:24,5	oui
155	Linda	aud	06:24,1	06:24,5	oui
156	sil		06:24,5	06:25,4	(1.0)
157	Jack	aud	06:25,4	06:37,3	oui super alors le premier jeu ça va être euh:: vous:: (0.7) Alison tu as besoin d'aller de voir Linda donc faut vous vous donniez un rendez-vous
158	Alison	aud	06:37,9	06:38,1	oui
159	sil		06:38,2	06:39,3	(1.2)
160	Jack	aud	06:39,3	06:42,0	un rendez-vous vous comprenez c'est le même mot an anglais qu'en français
161	Linda	aud	06:41,6	06:41,9	oui
162	Alison	aud	06:41,8	06:42,0	oui
163	sil		06:42,0	06:42,9	(0.8)
164	Jack	aud	06:42,9	06:49,0	un rendez-vous (0.9) et donc Alison tu vas appeler Linda et vous allez toutes les deux prendre un rendez-vous
165	sil		06:49,0	06:50,7	(1.7)
166	Jack	aud	06:50,7	07:01,5	mais vous ne vous connaissez pas (0.8) donc faut que vous vous décriviez décrire ça veut dire j'ai les cheveux bruns je suis grand j'ai les vêtements rouges c'est se décrire
167	Alison	aud	07:01,1	07:01,5	oui
168	sil		07:01,5	07:02,8	(1.3)
169	Jack	aud	07:02,7	07:14,3	voilà donc vous pouvez imaginer tout ce que vous voulez si vous avez envie d'être un garçon ou si vous avez envie d'être une fille vous imaginez un personnage ou vous vous gardez vous-même
170	Alison	aud	07:14,3	07:14,6	oui
171	sil		07:14,6	07:15,2	(0.6)
172	Alison	aud	07:15,2	07:15,7	d'accord
173	Jack	aud	07:15,7	07:18,5	oui (1.1) d'accord Linda c'est bon/
174	Linda	aud	07:18,1	07:18,5	oui
175	sil		07:18,5	07:19,7	(1.2)
176	Jack	aud	07:19,7	07:20,1	sûr/
177	Linda	aud	07:20,2	07:20,8	euh oui
178	Linda	aud	07:21,1	07:21,5	euh
179	Jack	aud	07:21,7	07:22,6	oui d-
180	Linda	aud	07:22,2	07:31,2	$elle me demande des questions si je connais les personnes qui elle dé- décrit$ (0.6) c'est le jeu
		gst	07:22,3	07:28,0	*$pointe vers Alison puis vers elle$* 

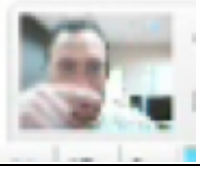
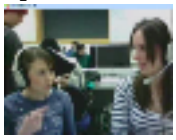
182	Jack	aud	07:31,6	07:33,7	non c'est toi que tu te décris toi
183	Linda	aud	07:33,8	07:34,2	oh $moi/
		gst	07:34,5	07:37,6	$*se montre du doigt en se tournant vers Alison*$ 
184	Jack	aud	07:35,1	07:37,6	oui parce qu'elle t'appelle pour prendre un rendez-vous$
185	Linda	aud	07:37,8	07:38,2	oui
186	Jack	aud	07:38,3	07:43,1	et tu et i faut vous vous ne vous connaissez pas (1.1) vous vous êtes jamais rencontrées
187	Alison	aud	07:43,2	07:43,5	ah oui
188	Linda	aud	07:43,6	07:43,8	oui
189	Alison	aud	07:44,0	07:45,4	((regardant Linda)) je porte le jean je
190	Jack	aud	07:45,5	07:46,0	tu te
191	Alison	aud	07:46,3	07:46,9	§comme ça§
		gst	07:46,3	07:46,9	§*montre ses vêtements*§ 
192	Linda	aud	07:47,2	07:48,0	((regarde Alison)) oui quoi/
193	sil		07:48,0	07:49,0	(1.0)
194	Alison	aud	07:49,0	07:50,4	((regarde Linda)) euh décrivez vous
195	sil		07:50,4	07:51,4	(1.0)
196	Linda	aud	07:51,4	07:53,4	oui (0.7) ok d'accord
197	Alison	aud	07:53,5	07:54,9	décrivez-vous (inaud.)
198	Linda	aud	07:54,2	07:56,5	le le assassin
199	Alison	aud	07:56,9	07:57,2	§ah/§
		gst	07:56,9	07:57,2	§*fronce les sourcils*§ 
200	Linda	aud	07:57,6	07:58,8	le personne qui
201	Jack	aud	07:58,2	07:59,0	non
202	Alison	aud	07:59,2	08:00,0	non vous
203	Jack	aud	08:00,1	08:00,9	non non toi
204	Linda	aud	08:00,9	08:01,5	moi/
205	Jack	aud	08:01,2	08:02,1	toi tu te décris
206	Linda	aud	08:02,2	08:02,9	d'accord
207	Alison	aud	08:03,2	08:03,6	(rire)
208	Linda	aud	08:03,6	08:05,8	oui je comprends maintenant
209	Jack	aud	08:04,1	08:05,2	toi (inaud.)
210	Alison	aud	08:05,5	08:06,0	tu comprends
211	sil		08:06,0	08:06,8	(0.9)
212	Alison	aud	08:06,8	08:07,7	(rire) bon
213	Jack	aud	08:07,7	08:11,3	ben vas-y commence Alison (inaud.)
214	Alison	aud	08:10,2	08:12,0	ah oui euh::
215	sil		08:12,0	08:13,2	(1.3)
216	Jack	aud	08:13,2	08:14,9	ça vous appelez au téléphone
217	Alison	aud	08:14,7	08:15,4	ah oui

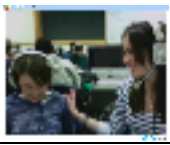
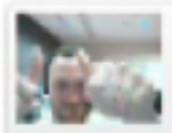
218	Jack	aud	08:15,5	08:16,3	c'est au téléphone
219	Alison	aud	08:16,4	08:17,2	bonjour Linda
220	sil		08:17,2	08:17,9	(0.7)
221	Linda	aud	08:17,9	08:18,5	allô
222	Alison	aud	08:19,0	08:22,6	je m'appelle Alison et je suis le inspec- l'inspectrice
223	sil		08:22,7	08:24,2	(1.6)
224	Jack	aud	08:24,2	08:25,2	non inspecteur
225	Alison	aud	08:24,8	08:29,8	inspecteur/ il n'y a pas de fèmme qu'il (rire) (0.6) ah
226	Jack	aud	08:30,3	08:34,7	si y a des femmes mais on dit inspecteur
227	Alison	aud	08:30,6	08:33,1	(inaud.) rire
228	Jack	cla	08:32,0	08:32,9	inspecteur
229	Alison	aud	08:34,8	08:35,8	ah c'est {ʃovini}
230	Linda	aud	08:36,1	08:37,9	(rire)
231	Alison	aud	08:36,5	08:37,1	d'accord
232	Jack	aud	08:36,9	08:41,3	(rire) oui un petit peu
233	Alison	aud	08:41,8	08:42,6	d'accord
234	Jack	aud	08:42,7	08:43,4	désolé
235	Linda	aud	08:43,4	08:44,6	(rire)
236	Alison	aud	08:44,8	08:45,5	d'accord
237	Jack	aud	08:45,8	08:46,7	allez-y allez-y
238	Alison	aud	08:46,7	08:49,7	bonjour Linda euh:: (rire)
239	Linda	aud	08:48,8	08:49,7	(rire)
240	sil		08:49,7	08:50,7	(1.0)
241	Alison	aud	08:50,6	09:15,7	euh:: je vais euh:: je voudrais euh:: euh vous poser des questions (0.5) et::: je veux (1.0) euh mais j'ai besoin de (0.6) savoir euh qu'est-ce que euh (0.8) tu portes peut être une chose très vivante ou euh comment tu (rire) euh quel est ton {apirans}
242	Linda	aud	09:16,1	09:17,8	euh d'accord ça marche
243	Alison	aud	09:18,1	09:18,5	oui
244	Linda	aud	09:18,6	09:19,0	(rire)
245	sil		09:19,1	09:20,7	(1.6)
246	Alison	aud	09:20,6	09:22,9	et décrivez-vous s'il vous plaît/
247	Linda	aud	09:22,8	09:23,5	(rire)
248	Jack	aud	09:23,7	09:25,0	voilà (rire)
249	Linda	aud	09:25,5	09:34,4	euh aujourd'hui je porte un {ʒan} euh je porte un euh un sweat-$shirt (rire)$
		gst	09:32,8	09:34,6	$*pointe vers son pull*$ 
250	Alison	aud	09:34,2	09:34,9	(rire) oui
251	Linda	aud	09:35,0	09:35,5	euh:::
252	Jack	aud	09:35,1	09:35,9	oui oui oui
253	Linda	aud	09:36,3	09:40,4	un sweat-shirt c'est ça marche/ (1.0) un sweat-shirt
254	Jack	aud	09:40,0	09:40,8	oui ça marche
255	Linda	aud	09:41,0	09:48,1	et euh un sweet shirt blu et:: (0.7) hum (1.2) un chemisier noir
256	Alison	aud	09:48,7	09:48,9	oui

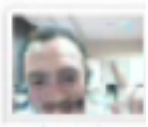
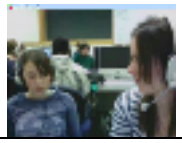
257	Linda	aud	09:49,1	09:57,6	euh:: j'ai::: (1.0) les cheveux bruns (0.7) hum j'ai co- euh (0.8) euh
258	Alison	aud	09:57,1	09:57,6	(rire)
259	sil		09:57,6	09:58,4	(0.8)
260	Alison	aud	09:58,4	09:58,7	oui
261	Linda	aud	09:58,8	10:07,3	oui et:: (0.6) hum::(0.7) je porte aussi un grand sac (0.9) un grand sac-à-dos
262	Alison	aud	10:07,6	10:07,9	oui
263	Linda	aud	10:08,2	10:09,1	et::::
264	Alison	aud	10:09,5	10:10,3	de quelle couleur/
265	Linda	aud	10:10,5	10:11,3	euh:: noir
266	Alison	aud	10:11,4	10:12,1	oh oui
267	Linda	aud	10:12,3	10:24,2	et:::: (0.7) euh (0.7) nou:::s euh:: euh (0.6) j'ai j'ai les {bwat} aussi les {bwa} (0.6) euh (0.9) blanc
268	Alison	aud	10:24,6	10:25,5	ah oui blanc
269	Linda	aud	10:26,0	10:26,3	oui
270	Alison	aud	10:26,4	10:44,0	c'est bon euh et est-ce que euh vous pouvez euh porter des une chose très euh vivante en rouge pour euh me (1.3) (rire) pour euh:: (2.1) pour me {distinge}
271	Linda	aud	10:44,5	10:51,3	ah::: je (0.9) porterai un imperméable &rou::ge
272	Jack	cla	10:50,8	10:52,0	&distinguer&
273	Alison	aud	10:51,3	10:52,4	ah oui& c'est bon
274	Linda	aud	10:52,5	10:53,0	oui::
275	Alison	aud	10:53,0	10:54,2	peut être un chapeau aussi
276	Linda	aud	10:54,5	10:55,8	et un chapeau
277	Alison	aud	10:55,8	10:56,8	(rire)
278	Linda	aud	10:56,3	10:57,2	(rire)
279	Alison	aud	10:57,2	10:57,9	merci
280	Linda	aud	10:58,2	10:58,4	oui
281	sil		10:58,4	10:59,1	(0.7)
282	Jack	aud	10:59,1	11:03,9	ah non mais c'est pas fini maintenant c'est à toi Alison de te décrire comment va te reconnaitre
283	Alison	aud	11:02,1	11:02,4	ah
284	sil		11:03,9	11:05,2	(1.3)
285	Alison	aud	11:05,2	11:06,5	ah oui euh
286	Jack	aud	11:07,0	11:07,3	eh oui
287	Alison	aud	11:07,8	11:09,6	euh:: je
288	Jack	aud	11:09,7	11:10,9	comment tu vas être habillée/
289	Alison	aud	11:11,3	11:53,6	euh je porterai euh (0.6) un jean et des {bwat} (0.7) marrons (1.0) et aussi euh je porterai (0.6) euh (1.5) un:: blouson bleu et blanC (0.9) et euh:: j'ai les cheveux euh lonGs et je suis (0.5) et j'ai les cheveux brunes (1.1) et euh (0.6) je suis (3.2) je suis mince (0.7) et:: (1.2) oh comment dit-on et pas pas courts (rire) j'ai
290	sil		11:53,6	11:55,4	(1.8)
291	Jack	aud	11:55,4	11:58,2	pas court ça veut dire ta taille/
292	Alison	aud	11:58,3	12:08,1	oh non non c'est (1.2) j'ai euh (1.2) j'ai (1.5) beaucoup §de:::

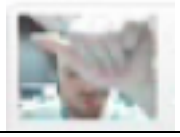
		gst	12:07,4	12:08,7	§*lève son bras*§ 
293	sil		12:08,7	12:09,5	(0.8)
294	Linda	aud	12:09,5	12:10,3	tu es grande/
295	Alison	aud	12:10,4	12:11,2	oui oui
296	Linda	aud	12:11,1	12:11,8	tu es grande/
297	Alison	aud	12:11,9	12:30,7	euh je suis grand c'est le même pas gros oui grand je suis grand (0.6) et euh:: très grand (rire) et mais mince et euh oui je vais (0.6) euh porter un:: (1.9) je vais porter un pull jane
298	Linda	aud	12:15,5	12:16,0	grande
299	sil		12:30,7	12:32,1	(1.5)
300	Linda	aud	12:32,2	12:33,5	euh jaune
301	Jack	aud	12:32,8	12:33,3	jaune
302	Alison	aud	12:32,8	12:33,3	jaune
303	Alison	aud	12:33,6	12:36,7	pas Jean (rire) c'est toi jaune
304	Linda	aud	12:36,2	12:37,7	et un un chapeau aussi
305	Alison	aud	12:38,2	12:40,9	oh oui merci (rire) merci
306	Linda	aud	12:38,8	12:41,0	(rire)
307	Jack	aud	12:41,1	12:42,4	de quelle couleur/
308	Alison	aud	12:43,0	12:44,6	jau- (0.8) jaune
309	sil		12:44,6	12:45,6	(1.0)
310	Jack	aud	12:45,6	12:54,3	jaune c'est bien euh (1.1) euh rappelez-moi ce que vous portez euh à vos pieds les chaussures que vous portez c'est des /
311	Alison	aud	12:46,6	12:46,9	oui
312	Alison	aud	12:54,4	12:57,6	euh des {bwat} (1.4) marroN
313	Jack	aud	12:57,9	12:59,4	non (0.9) non
314	Alison	aud	12:59,5	13:00,0	des bottes/
315	Jack	aud	13:00,3	13:02,0	on dit on dit des bottes
316	Alison	aud	13:02,1	13:02,5	bottes
317	Linda	aud	13:02,9	13:03,7	des bottes
318	Jack	aud	13:03,9	13:04,3	bottes
319	Alison	aud	13:03,9	13:04,3	bottes
320	Jack	aud	13:04,8	13:07,9	vous avez toutes les deux fait la faute (0.7) alors c'est des bottes
321	Alison	aud	13:08,1	13:08,5	bottes
322	sil		13:08,5	13:09,8	(1.3)
323	Jack	aud	13:09,8	13:11,7	bottes Linda vas-y si tu veux
324	sil		13:11,7	13:13,8	(2.1)
325	Jack	aud	13:13,9	13:14,4	bottes
326	Alison	aud	13:14,4	13:15,9	bottes des bo-
327	Jack	aud	13:16,0	13:25,8	oui c'est c'est les chaussures que vous po- c'est les chaussures c'est euh un une sorte euh c'est des chaussures c'est des grandes chaussures euh avec des talons
328	Alison	aud	13:24,1	13:24,7	ah oui
329	sil		13:24,7	13:27,2	(2.5)
	alison	gst	13:26,5	13:28,8	§*cadre la webcam pour qu'elles soient toutes les deux visibles*§
330	Linda	aud	13:27,2	13:27,6	oui

331	Alison	aud	13:27,8	13:28,1	oui
332	Jack	aud	13:28,4	13:28,8	merci
333	Alison	aud	13:28,8	13:30,0	(rire)
334	Linda	aud	13:28,8	13:30,0	oui je comprends
335	Linda	aud	13:30,3	13:31,3	(rire)
336	Jack	aud	13:31,4	13:32,3	tu tu as compris/
337	Alison	aud	13:32,3	13:32,7	oui
338	Linda	aud	13:32,3	13:32,7	oui
339	sil		13:32,7	13:33,7	(1.1)
340	Jack	aud	13:33,7	13:34,1	d'accord
341	sil		13:34,1	13:35,3	(1.2)
342	Jack	aud	13:35,3	13:40,9	on a dû vous (.) on va passer à l'exercice suivant (0.7) hum est-ce qu'on vous a donné des feuilles/
343	sil		13:41,0	13:43,0	(2.0)
344	Alison	aud	13:43,0	13:44,4	des feuilles ah oui
345	Linda	aud	13:45,3	13:46,0	oh [oui
346	Jack	aud	13:45,4	13:46,0	[un papier
347	Alison	aud	13:46,1	13:46,2	oui
348	sil		13:46,2	13:47,5	(1.3)
349	Jack	aud	13:47,5	14:00,8	oui d'accord (1.3) euh::::: (2.2) je vous vois plus c'est pas grave euh Linda c'est:::: tu as y a marqué inspecteur ou:: ou meilleur ami en haut de la feuille/
350	sil		14:00,8	14:01,5	(0.7)
351	Linda	aud	14:01,5	14:02,1	euh:::
352	sil		14:02,2	14:04,0	(1.9)
353	Linda	aud	14:04,0	14:06,6	je suis la mel- mé- meilleure ami
354	Alison	aud	14:07,1	14:07,5	euh non
355	Jack	aud	14:07,7	14:08,2	§meilleur ami
	alison	gst	14:07,7	14:11,6	§*montre à Linda sa fiche*§
356	Alison	aud	14:08,4	14:10,9	tu es tu as le papier de l'inspec[teur
357	Linda	aud	14:10,2	14:10,6	[oh
358	Linda	aud	14:11,2	14:11,6	oh§
359	Jack	aud	14:12,1	14:15,6	[eh ben eh ben échangez alors échangez [s'il vous plaît
360	Linda	aud	14:12,1	14:12,5	[oui
361	Linda	aud	14:15,0	14:15,6	[oui d'accord
362	sil		14:15,6	14:20,1	(4,5)
	linda	gst	14:15,6	14:20,1	$*échange sa fiche avec celle d'Alison*$
363	Jack	aud	14:20,1	14:33,8	ok merci alors maintenant (0.6) vous allez (1.2) vous allez devoir (1.0) vous trouvez l'emploi du temps l'emploi du temps ce mot on l'a vu la semaine dernière (1.1) vous trouvez l'emploi de temps de la journée de François
364	Alison	aud	14:33,8	14:34,1	oui
365	Jack	aud	14:34,5	14:35,4	l'étudiant qui est mort
366	Alison	aud	14:35,4	14:35,7	oui
367	sil		14:35,7	14:37,4	(1.6)
368	Jack	aud	14:37,4	14:47,8	et donc vous allez vous poser vous allez vous poser (1.6) vous allez *vous* posez des questions (1.0) pour trouver pour reconstruire pour refaire l'emploi de temps

		gst	14:40,3	14:40,9	**pointe vers les apprenantes** 
369	sil		14:41,8	14:47,9	
370	Alison	aud	14:47,9	14:48,2	oui
371	Jack	aud	14:48,8	14:49,4	de François
372	sil		14:49,4	14:52,7	(3.4)
373	Alison	aud	14:52,7	14:53,7	((se tournant vers Linda)) tu comprends Linda/
374	Linda	aud	14:53,7	14:54,7	((en regardant Alison)) oui:: je comprends
375	Alison	aud	14:53,9	14:54,3	oui/
376	Jack	aud	14:55,4	14:59,1	oui c'est génial vous êtes vraiment très fortes
377	Alison	aud	14:59,4	14:59,9	(rire)
378	Jack	aud	15:00,0	15:01,6	j'ai pas besoin de travailler avec vous
379	sil		15:01,6	15:05,0	(3.4)
380	Jack	aud	15:05,0	15:13,2	alors ben Linda commence pose la première question (0.5) pour refaire *l'emploi du temps* de:: de François samedi
381		gst	15:09,8	15:10,5	**fait un geste pour emploi de temps**
382	Linda	aud	15:14,1	15:18,7	((regardant sa fiche)) hu::m (2.1) je $je te pose les questions/$
		gst	15:16,2	15:18,8	$*pointe vers elle ensuite vers Alison*$ 
383	Alison	aud	15:18,9	15:20,4	mais c'est moi qui [pose les question/
384	Jack	aud	15:19,8	15:20,1	[oui
385	sil		15:20,4	15:21,7	(1.3)
386	Jack	aud	15:21,7	15:23,7	alors c'est vous travaillez vous travaillez ensemble
387	Alison	aud	15:23,8	15:24,7	[ah d'accord
388	Linda	aud	15:23,8	15:24,7	[ah d'accord
389	Linda	aud	15:25,0	15:26,0	ah oui d'accord
390	Jack	aud	15:25,8	15:27,6	*pour faire l'emploi du temps* vous travaillez ensemble
		gst	15:25,8	15:26,9	**montre geste pour emploi du temps**
391	Linda	aud	15:27,5	15:28,4	oh oui
392	Alison	aud	15:29,0	15:29,3	euh
393	Linda	aud	15:29,3	15:29,7	euh
394	sil		15:29,8	15:30,6	(0.8)
395	Alison	aud	15:30,6	15:31,3	bonjour Linda

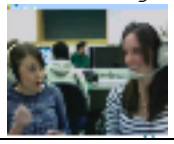
396	Linda	aud	15:31,6	15:34,7	bon[jour mon pauvre François
397	Alison	aud	15:31,9	15:32,8	[(rire)
398	sil		15:34,7	15:40,2	(1.3)
399	Alison	aud	15:36,0	15:40,2	oui
400	Linda	aud	15:36,1	15:41,7	ma ma meilleure amie
401	sil		15:37,6	15:44,0	(0.7)
402	Jack	aud	15:38,3	15:45,5	[(rire)
403	Linda	aud	15:38,3	15:46,3	[elle est (rire)
404	sil		15:40,2	15:46,9	(1.4)
405	Linda	aud	15:41,7	15:47,7	elle est tuée c'est triste
406	sil		15:44,0	15:49,6	(1.5)
407	Alison	aud	15:45,5	15:49,7	[je suis désolée
408	Linda	aud	15:45,5	15:50,3	[d'accord d'accord
409	Alison	aud	15:47,0	15:50,9	désolée
		gst	15:48,4	15:53,1	§met la main sur l'épaule de Linda§ 
410	Linda	aud	15:48,4	15:53,1	alors (rire)
411	Jack	aud	15:49,2	15:53,6	(rire)
412	Alison	aud	15:49,4	15:59,4	et j'ai et (rire)
413	Linda	aud	15:51,4	16:09,2	(rire)
414	Alison	aud	15:53,6	15:59,4	(vous n'êtes pas heureuse?) euh (1.0) euh j'ai des questions pour toi
415	Linda	aud	15:59,5	15:59,9	oui
416	Alison	aud	16:00,6	16:09,2	((en regardant sa fiche)) et euh::: (0.8) est-ce que tu sais oh vous savez euh qu'est-ce que elle a fait à onze heures/
417	sil		16:09,2	16:10,1	(1.0)
418	Linda	aud	16:10,1	16:14,2	((en regardant sa fiche)) ah oui elle a (1.3) euh
419	Jack	aud	16:14,6	16:16,0	c'est un garçon il s'appelle François
420	Linda	aud	16:16,5	16:16,9	François
421	sil		16:16,9	16:17,7	(0.7)
422	Alison	aud	16:17,6	16:19,3	[c'est (inaud.) c'est un homme/
423	Linda	aud	16:17,7	16:18,1	[euh
424	Jack	aud	16:19,9	16:21,2	il oui c'est François
425	Alison	aud	16:21,3	16:22,4	oui il a fait
426	Jack	aud	16:22,6	16:25,0	donc c'est qui oui exactement [super
427	Alison	aud	16:24,4	16:24,6	[oui
428	Linda	aud	16:25,3	16:31,5	euh::: n- euh François et moi nou:::S euh (rire)
429	Jack		16:27,4	16:29,4	François
430	Jack	aud	16:31,6	16:32,7	ah [ah
431	Linda	aud	16:32,0	16:32,5	[euh
432	Linda	aud	16:32,9	16:37,9	nouS (1.5) sommes allés à la *à la coiffure
433	Jack	cla	16:33,4	16:35,9	sommes
434	Jack	gst	16:37,6	16:38,9	*lève les pouces* 
435	Alison	aud	16:38,6	16:39,3	à la* coiffeur

436	Linda	aud	16:39,5	16:50,6	parce que euh:: (1.2) euh euh François elle a les cheveux très longs pour un garçon c'est un peu
437	Alison	aud	16:50,9	16:51,4	oh
438	Linda	aud	16:51,4	16:55,2	moche (rire)
439	Alison	aud	16:52,0	16:55,2	(rire)
440	Jack	aud	16:53,3	16:56,1	(rire)
441	Linda	aud	16:56,3	17:02,6	et je euh je lui a dit (.) tu dois couper les cheveux
442	Alison	aud	17:02,6	17:02,9	oh
443	Linda	aud	17:03,3	17:21,4	et alors il a dit d'accord euh:: (0.6) j'ai (0.6) euh (1.9) j'ai (0.6) euh (1.0) j'ai respecte euh (1.1) ton ton avis ta ton avis oui
444	Alison	aud	17:21,6	17:22,5	oh oui (rire)
445	Linda	aud	17:22,6	17:26,9	et nous nous sommes allons à la coiffeur à onze heures
446	Alison	aud	17:27,4	17:28,0	ah oui bon
447	Jack	aud	17:28,4	17:36,6	*euh* les filles vous avez dû travailler cette semaine comment on dit quand on va (1.1) se faire coiffer les cheveux on dit on va/
		gst	17:28,4	17:29,3	**index levé* 
448	sil		17:36,6	17:37,4	(0.8)
449	Linda	aud	17:37,4	17:38,0	euh::::
450	Jack	aud	17:38,0	17:38,9	vous l'a-
451	sil		17:38,9	17:41,6	(2.7)
	alison	gst	17:38,9	17:41,6	§*se tourne vers Linda*§ 
452	Jack	aud	17:41,7	17:42,7	vous vous souvenez ou pas/
453	Linda	aud	17:43,3	17:43,8	je ne sais pas
454	Alison	aud	17:44,0	17:45,7	&c'est c'est couper les cheveux/&
455	Jack	cla	17:44,0	17:45,7	&on va chez le coiffeur&
456	Linda	aud	17:46,1	17:46,6	oh oui
457	Jack	aud	17:46,9	17:50,3	oui mais l'endroit on dit on va chez le coiffeur
458	Linda	aud	17:50,8	17:51,8	chez le coiffeur
459	sil		17:51,8	17:52,8	(1.0)
460	Jack	aud	17:52,8	17:55,7	on va pas à la coiffure on va chez le coiffeur
461	Alison	aud	17:55,8	17:56,0	oui
462	Jack	aud	17:56,5	17:58,9	c'est aller voir la personne
463	Alison	aud	17:58,9	17:59,2	oui
464	sil		17:59,2	18:00,3	(1.1)
465	Jack	aud	18:00,3	18:02,6	c'est bizarre je suis désolé mais c'est comme ça
466	Alison	aud	18:02,6	18:02,9	[(rire)
467	Linda	aud	18:02,6	18:02,9	[(rire)
468	Jack	aud	18:03,6	18:08,9	quand on va dans un endroit on va chez le boulanger on va chez le coiffeur

469	Alison	aud	18:09,7	18:10,0	et
470	Jack	aud	18:09,7	18:13,1	voilà c'est quand on va chez quelqu'un c'est je vais chez mes amis
471	Alison	aud	18:13,1	18:13,4	oui
472	Jack	aud	18:14,0	18:15,3	c'est toujours comme ça
473	sil		18:15,3	18:16,2	(1.0)
474	Alison	aud	18:16,2	18:39,2	((en regardant sa fiche)) et euh (1.0) c'est (3.5) et d'accord (0.7) et::: euh (1.0) à t- à treize heures (0.7) euh François a déjeuné et euh:: (0.6) et assisté à les cours et assiste à les cours oui/
475	Linda	aud	18:39,7	18:41,0	euh je ne sais pas
476	Alison	aud	18:41,5	18:42,6	tu ne sais pas
477	sil		18:42,6	18:43,6	(1.0)
478	Alison	aud	18:43,6	18:43,9	euh::
479	Linda	aud	18:43,9	18:45,5	mais hmm
480	Alison	aud	18:45,5	18:46,4	(rire)
481	Jack	aud	18:46,8	18:47,8	(rire)
482	Linda	aud	18:48,3	18:56,3	euh je me sou- souviens (1.1) euh elle euh elle (1.2) parT
483	Jack	aud	18:56,6	18:56,9	il
484	Linda	aud	18:57,0	19:22,9	et il parT (0.7) euh il est parti *avec (0.9) Marie (1.2)* euh parce que (0.5) il euh il avait un rendez-vous (0.9) et j'étais très jalou jalouse parce que (0.5) il était très mignon après (0.7) euh après d'avoir coupé les cheveux
485	Jack	gst	19:03,7	19:04,2	**pouces levés** 
486	Alison	aud	19:23,4	19:24,0	euh oui
487	Linda	aud	19:24,1	19:24,4	oui
488	Alison	aud	19:24,7	19:27,8	oh non (rire) oui oui
489	Jack	aud	19:26,7	19:27,3	super
490	sil		19:27,9	19:29,3	(1.5)
491	Jack	aud	19:29,3	19:32,4	Linda tu peux poser des questions à Alison pour avoir l'emploi du temps
492	Linda	aud	19:32,4	19:34,4	ah d'accord (0.6) euh
493	Jack	aud	19:34,4	19:36,3	vous avez pas le même emploi du temps
494	sil		19:36,3	19:37,1	(0.7)
495	Linda	aud	19:37,0	19:37,6	j'ai
496	Jack	aud	19:37,6	19:38,1	allez-y
497	sil		19:38,1	19:38,9	(0.8)
498	Linda	aud	19:38,9	20:04,0	euh:::(0.9) je ne sais pas (0.9) euh:: (1.6) euh quoi il (0.8) il a fait (0.8) euh mais euh (1.1) euh (1.7) à:::: dix-sept heures (0.9) euh il mé il m'a téléphoné (0.5) et je sais que (.) euh (.) elle a joué des jeux vidéo
499	Alison	aud	20:04,6	20:05,0	[ah:::
500	Linda	aud	20:04,6	20:12,2	[avec des amis mais je ne euh je ne sais pas euh (0.6) lesquels des amis
501	Alison	aud	20:12,9	20:13,4	je
502	Linda	aud	20:13,7	20:18,1	mais euh (.) tu connais euh (0.8) lesquels

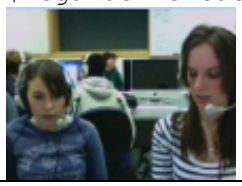
					euh
503	Linda	aud	20:19,2	20:31,0	lesquels de ses amis (0.7) hum il é::tait avec (0.5) avec avec lesquels (0.5) amis il (0.7) *euh il* était
504	Jack	gst	20:29,4	20:30,2	*hochement de tête*
505	Alison	aud	20:31,9	20:32,3	oui
506	Jack	aud	20:32,4	20:33,1	très [bien Linda
507	Alison	aud	20:32,6	20:51,8	[oui il euh [joue les jeux vidéo avec Pierre (1.0) et:: il était chez lui euh pendant euh deux heures (0.7) et::: mais je ne sais pas euh (0.9) quels jeux de vidéo (rire) oui mais il était avec Pierre
508	Jack	aud	20:34,3	20:35,2	[c'est très bien
509	Jack	cla	25:51,9	25:53,3	Marie est moins franche que Pierre est plus (illisible) plus...que moins...que
510	Linda	aud	20:53,1	20:54,5	ah oui avec Pierre
511	Alison	aud	20:54,6	20:54,9	oui
512	Linda	aud	20:55,4	20:56,2	et:::::::
513	Alison	aud	20:56,2	20:56,9	tu connais Pierre/
514	sil		20:56,9	20:58,0	(1.1)
515	Linda	aud	20:58,1	21:06,9	oui:: un peu (0.7) il est très méchant (0.9) je je déte- je lui déte- je le déteste
516	sil		21:06,9	21:07,5	(0.7)
517	Alison	aud	21:07,5	21:08,4	ah oui/
518	Linda	aud	21:08,5	21:08,8	[oui
519	Alison	aud	21:08,5	21:09,6	[et pourquoi/
520	Linda	aud	21:09,8	21:18,2	euh (rire) euh::::(1.5) euh je ne sais pas (rire)
521	Alison	aud	21:18,5	21:19,5	(rire)
522	Jack	aud	21:19,2	21:19,6	ah bah
523	Alison	aud	21:20,1	21:24,2	(rire) parce que il il n'est pas gentil/
524	Linda	aud	21:24,6	21:26,4	il est très impoli
525	sil		21:26,5	21:27,2	(0.7)
526	Alison	aud	21:27,2	21:29,6	oui (0.7) Pierre est très [impoli
527	Jack	aud	21:28,9	21:29,6	[très très bien
528	sil		21:29,6	21:30,4	(0.9)
529	Alison	aud	21:30,4	21:50,5	et euh (0.8) et bon (0.8) et aussi euh::: (0.9) j'ai un question plus importante (0.6) euh peut être tu ne sais pas mais euh (1.3) qu'est-ce qu'il a fait euh (0.7) à dix-neuf heures dix-neuf heures
530	Linda	aud	21:50,9	21:56,6	euh::: je ne sais pas je (0.8) je n'ai aucune (0.6) d'idée
531	Alison	aud	21:56,6	21:57,0	idée
532	Linda	aud	21:57,1	21:57,6	d'idée
533	Jack	aud	21:58,1	21:58,8	d'accord
534	Alison	aud	21:58,8	21:59,1	oui
535	Jack	aud	21:59,1	22:08,9	euh::: par contre Linda est-ce que tu sais ce que François a fait de quinze euh de trois heures à cinq heures/ (0.7) de quinze heures à dix-sept heures
536	Linda	aud	22:08,9	22:25,4	euh::: non (0.6) je ne sais pas je je pense (0.8) euh il je pense qu'il déjeunait (0.7) euh j'ai euh je pense qu'il a déjeuné avec Marie mais je ne suis pas sûre
537	sil		22:25,4	22:26,7	(1.3)

538	Jack	aud	22:26,7	22:29,3	et et après le déjeuner/
539	Linda	aud	22:29,4	22:31,0	après le déjeuner euh
540	Jack	aud	22:31,6	22:31,9	oui
541	Linda	aud	22:32,1	22:44,8	je pense aussi qu'il (0.5) hum (1.7) hum (1.6) euh:: qu'il euh allait chez chez une amie (0.7) pour
542	Jack	aud	22:44,8	22:45,4	(inaud.)
543	Alison	aud	22:45,5	22:55,3	mais au contraire euh:: il il euh (0.9) joue de la ga- guitare avec Alice
544	Linda	aud	22:55,8	22:57,9	((regardant sa feuille)) où est Alice/ elle [elle
545	Alison	aud	22:57,6	22:59,6	[est-ce que tu aimes Alice tu [connais Alice/
546	Linda	aud	22:59,1	22:59,4	[non
547	sil		22:59,6	23:00,5	(0.9)
548	Linda	aud	23:00,5	23:27,1	elle est ali- j'ai (0.5) (rire) je lui ai euh je lui a dit euh (1.0) je j'ai j'ai dit à François (0.8) pourquoi avez-vous avez-vous les amis (0.8) hum (0.7) qui est euh qui sont trop (1.0) euh (1.0) méchants et désagréables
549	Alison	aud	23:27,4	23:28,0	oui::
550	Linda	aud	23:28,2	23:36,9	parce que:: Alice et Pierre et Anton euh ils sont très stupides (rire)
551	Linda	aud	23:37,4	23:37,7	je
552	Jack	aud	23:37,4	23:38,1	(rire)
553	Linda	aud	23:38,1	23:39,8	je les déteste mais
554	Alison	aud	23:39,9	23:42,0	oui et un peu malicieux
555	Linda	aud	23:42,4	23:50,4	oui mais Ali- Alice elle est plus malicieuse (0.9) euh que toutes ses amis
556	Alison	aud	23:50,8	23:52,3	mais pourquoi qu'est-ce qu'elle a fait/
557	Linda	aud	23:52,5	23:56,7	euh:::(1.0) elle (1.0) a volé
558	Alison	aud	23:56,9	23:58,4	(rire)
559	Linda	aud	23:57,7	24:01,6	(rire) d'argent de François euh (rire)
560	Alison	aud	24:01,7	24:02,3	et pourquoi (rire)
561	Linda	aud	24:02,2	24:17,4	elle ne je je l'ai euh (0.7) je l'ai vu mais François ne je l'ai vu mais François ne (0.8) ne me (0.6) euh ne me ne me pas (1.0) c- cru (0.7) (rire)
562	Alison	aud	24:17,8	24:20,0	((en riant)) ah oui tu comprends je comprends
563	Linda	aud	24:20,0	24:20,6	pas cru
564	Alison	aud	24:20,5	24:23,3	oui je pense que Fran[çois
565	Jack	aud	24:22,7	24:23,7	[ne me crois pas
566	Alison	aud	24:23,9	24:24,3	ah/
567	Linda	aud	24:24,5	24:24,7	quoi/
568	Jack	aud	24:24,9	24:26,4	ne me croit pas
569	Linda	aud	24:26,6	24:27,7	euh il ne me
570	Jack	aud	24:27,7	24:30,4	François ne m'a pas cru
571	sil		24:30,4	24:31,9	(1.5)
572	Linda	aud	24:31,9	24:32,4	il ne
573	Jack	aud	24:32,4	24:38,5	c'est c'est pas facile je vais vous l'écrire (1.0) je vais vous l'écrire $François
	linda	gst	24:37,9	24:55,0	$*regarde le clavardage*$
574	Jack	cla	24:38,5	24:50,0	&François ne m'a pas cru (croire)

575	Jack	aud	24:41,5	24:48,2	François &ne m'a $pas cru et je vais vous mettre le verbe c'est le verbe je vais vous mettre le verbe entre parenthèse
	alison	gst	24:42,6	24:54,9	$*regarde le clavardage*$
576	Linda	aud	24:49,3	24:49,9	ah d'accord
577	Alison	aud	24:50,3	24:50,6	oui
578	Linda	aud	24:50,5	24:53,4	((en lisant sur le chat)) François ne m'a pas cru (.) oui
579	Jack	aud	24:53,7	24:57,4	super génial (.) même la prononciation c'est génial
580	Linda	aud	24:57,7	24:58,1	[merci
581	Alison	aud	24:57,7	25:06,3	[oui je pense que François est (1.2) est (0.7) est doux (0.6) et sympa mais il a les mauvais amis
582	Linda	aud	25:06,6	25:07,0	oui
583	Alison	aud	25:07,1	25:10,7	(rire) oui et euh (0.6) oui (0.7) il est
584	Jack	aud	25:10,7	25:13,3	en même temps il est mort donc s'il
585	Alison	aud	25:13,3	25:13,6	oui
586	Jack	aud	25:13,9	25:16,9	s'il est mort c'est qu'il avait des mauvais amis tu as raison
587	Alison	aud	25:16,8	25:18,8	oui oui (0.6) bien sûr
588	Jack	aud	25:19,0	25:29,1	et (0.6) et euh d'après vous qui est le coupable si vous regardez après dans en dessous vous avez selon vous qui est le coupable
589	sil		25:29,1	25:30,0	(0.9)
590	Linda	aud	25:30,0	25:30,3	oui
591	Jack	aud	25:30,3	25:37,1	j'aimerais bien que vous vous discutiez et et que compariez comparer vous comprenez comparer
592	Alison	aud	25:36,9	25:37,4	oui
593	sil		25:37,4	25:38,4	(1.0)
594	Jack	aud	25:38,4	25:43,4	voilà vous comparez les quatre personnes pour savoir qui a tué euh François
595	Alison	aud	25:43,5	25:43,8	oui
596	sil		25:43,8	25:44,6	(0.8)
597	Alison	aud	25:44,6	25:53,4	bon euh:: je pense que:: (1.2) euh:: c'est Alice (1.7) euh [qu'est-ce que tu penses Linda/
598	Linda	aud	25:51,9	25:53,3	[euh:: tu:::
599	Linda	aud	25:54,0	26:17,2	((en s'dressant a Alison)) tu connais comment Pierre a (1.1) a est m- (1.3) est tué (1.2) comment quel (1.0) euh::: (0.8) il quelqu'un a::: (2.9) euh:: (1.1)avec [$un cousteau ou::
		gst	26:15,0	26:20,5	$*montre geste poignarder*$ 
600	Jack	aud	26:15,4	26:16,0	[dis-moi
601	Alison	aud	26:19,1	26:19,8	oh::
602	Jack	aud	26:19,8	26:20,4	ah:::$
603	sil		26:20,4	26:21,3	(0.9)
604	Alison	aud	26:21,2	26:21,5	oui
605	Linda	aud	26:21,5	26:29,6	parce que [Pierre est très (inaud.) et je ne crois pas qu'il peut tuer mon François
606	Jack	aud	26:22,0	26:22,8	[(inaud.)

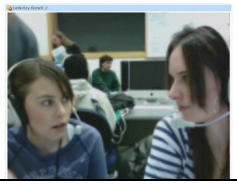
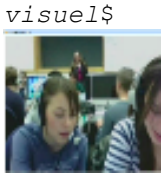
607	Alison	aud	26:29,8	26:31,0	oui et aussi
608	Jack	cla	26:31,4	26:35,1	&(illisible) = méchant
609	Linda	aud	26:32,9	26:36,3	mais Alice elle est grand et instable
610	Alison	aud	26:36,4	26:37,5	et elle est cost-
611	Linda	aud	26:37,1	26:37,5	(rire)
612	Alison	aud	26:37,6	26:49,1	oui elle est costaud (0.6) euh (0.7) est-ce que (0.7) est-ce que vous savez euh (1.2) si Pierre est euh franC
613	sil		26:49,0	26:50,5	(1.1)
614	Linda	aud	26:50,5	26:58,8	euh ((regarde sa feuille)) (1.4) euh (2.7) je ne sais pas je ne connais (1.1) §pas
	alison	gst	26:58,4	27:02,3	*§montre à Linda la réponse sur sa fiche§*
615	Linda	aud	26:59,0	27:02,0	euh fra- oh oui il est très franc§
616	Jack	aud	27:02,1	27:02,8	(rire)
617	Linda	aud	27:02,1	27:05,4	(rire)
618	Alison	aud	27:02,1	27:05,4	(rire) et bon je ne pense pas que
619	sil		27:05,4	27:06,8	(1.3)
620	Jack	aud	27:06,8	27:07,9	c'est bien c'est bien
621	Alison	aud	27:08,3	27:09,9	Pierre est le tueur
622	sil		27:09,9	27:11,1	(1.2)
623	Jack	aud	27:11,1	27:11,9	c'est Pierre le tueur/
624	Alison	aud	27:11,9	27:17,3	non non pas Pierre parce qu'il est trop franc et (1.1) c'est
625	Jack	aud	27:17,7	27:18,2	ah:::
626	Alison	aud	27:18,5	27:19,8	trop franC je pense
627	Linda	aud	27:19,8	27:21,2	euh j'ai une question/
628	Alison	aud	27:21,4	27:21,7	oui
629	Linda	aud	27:21,8	27:28,0	est-ce que tu contactes euh::: (1.3) euh ses amiS aussi
630	sil		27:27,9	27:28,7	(0.7)
631	Alison	aud	27:28,7	27:29,3	[euh:::
632	Linda	aud	27:28,7	27:32,5	[peut être vous (.) hum (1.1) hum
633	Linda	aud	27:33,1	27:49,6	vous parlez vous av- (0.7) vous avez parlé avec Alice qu'est-ce qu'elle a hum qu'est-ce qu'est-ce qu'elle (0.9) qu'est-ce qu'elle a dit hum (1.1) euh *qu'elle fait qu'elle a fait* ceT jour
634	Jack	gst	27:47,8	27:48,4	**pouce levé**
635	Alison	aud	27:49,6	28:51,7	euh::: oui j'ai contacté Alice et euh nous nous (1.5) rap- non non ce n'est pas (rire) oui euh j'ai contacté Alice euh (1.0) au téléphone et euh:::(.) nous sommeS parlé euh pendant dix minutes (0.5) et j'ai l'impression qu'elle est euh:: (1.3) euh j'ai l'impression qu'elle (2.5) elle est un ami mais pas un (2.1) bon ami et euh::: (1.2) mais (1.0) j'ai l'intuition qu'elle est (0.9) un peu malicieuse parce que (0.8) elle (2.3) (rire) c'est l'intuition que j'ai que elle (2.8) euh je n'ai pas le mot for lie
636	sil		28:51,7	28:53,0	(1.4)
637	Jack	aud	28:53,0	28:53,5	ah:::

638	Linda	aud	28:53,7	28:54,8	ment- menteur
639	Jack	aud	28:54,4	28:55,5	je vous l'écris je vous
640	Jack	cla	28:55,5	28:57,3	menteuse ((Jack écrit le mot mais ne le poste pas et l'efface))
641	Jack	aud	28:57,3	28:58,9	ah oui comment se dit ça Linda/
642	Linda	aud	28:58,6	28:59,6	menteur
643	Alison	aud	28:59,7	29:00,2	mente
644	Linda	aud	29:00,2	29:01,6	ment- mentir
645	Alison	aud	29:01,7	29:02,9	qu'elle mente
646	Jack	aud	29:03,8	29:08,0	elle ment &alors un homme on dira qu'il est un menteur&
647	Jack	cla	29:04,3	29:08,2	&menteur&
648	Alison	aud	29:08,2	29:09,6	menteuse oui
649	Jack	aud	29:09,6	29:11,5	&oui exactement&
650	Jack	cla	29:09,6	29:11,5	&menteuse&
651	Alison	aud	29:11,5	29:18,1	j'ai l'intuition qu'elle est une menteuse (0.5) et:::
652	Linda	aud	29:18,0	29:18,3	oui
653	Jack	aud	29:18,3	29:18,7	d'accord
654	Alison	aud	29:18,7	29:35,1	elle m'a dit que à:::dix-neuf heures elle (1.1) a::: (2.4) elle a mangé un hamburger (0.8) euh dans un café avec les autres amis
655	Linda	aud	29:35,5	29:37,4	à::: dix neuf heures/
656	Alison	aud	29:37,8	29:38,3	oui
657	sil		29:38,3	29:39,0	(0.7)
658	Linda	aud	29:39,0	29:51,3	euh parce que (0.7) euh elle m'a téléphoné et elle a dit (0.7) qu'elle était euh (0.8) hum qu'elle travaillait
659	sil		29:51,2	29:52,2	(1.0)
660	Alison	aud	29:52,2	29:52,9	ah:::
661	Linda	aud	29:53,0	29:56,2	mais on n'a pas de travail
662	Alison	aud	29:56,3	29:57,2	(rire)
663	Jack	aud	29:57,3	29:58,0	(rire)
664	Linda	aud	29:57,3	29:58,0	(rire)
665	Alison	aud	29:58,0	30:05,7	d'accord c'est euh (0.6) oui (0.7) parce que oui peut être elle n'est pas franche
666	Linda	aud	30:05,7	30:09,2	(rire)
667	Alison	aud	30:06,7	30:08,9	peut être elle n'était pas très franche
668	sil		30:09,2	30:10,3	(1.1)
669	Alison	aud	30:10,3	30:24,1	et euh oui (0.9) Alice est (1.6) peut être le tueur (1.0) et les autres amis (0.8) euh j'ai contacté Marie (0.7) et elle est très gentille
670	Linda	aud	30:24,1	30:24,6	oui
671	Alison	aud	30:24,8	30:35,8	et euh:: pas très malicieuse et aussi j'ai contacté Antoine et il est très gentil aussi et d'autre gentils aussi
672	Linda	aud	30:35,5	30:42,4	Antoine il est un peu gentil mais il est aussi malicieux
673	Alison	aud	30:42,6	30:43,2	oui/
674	Linda	aud	30:43,5	30:43,8	oui
675	Alison	aud	30:43,7	30:44,4	tu penses
676	Linda	aud	30:44,6	30:51,9	je n'ai euh je n'ai pas de confiance (1.2) euh (1.1) dans Antoine
677	Alison	aud	30:52,4	30:53,2	ah oui
678	sil		30:53,2	30:54,0	(0.9)

679	Linda	aud	30:54,0	31:00,4	$c'est c'est correct (1.7) la confiance [dans
		gst	30:54,0	31:03,5	$*regarde le tuteur*$ 
680	Alison	aud	30:59,5	31:00,4	[le confidence
681	Jack	aud	31:00,4	31:03,5	c'est très bien c'est ça je n'ai pas de confiance
682	Alison	aud	31:03,6	31:04,1	oui
683	Jack	aud	31:04,3	31:05,4	non non c'était très bien
684	Alison	aud	31:05,9	31:09,0	oui c'est le choix c'est entre Antoine et Alice
685	sil		31:09,0	31:09,7	(0.7)
686	Linda	aud	31:09,7	31:24,6	oui (.) mais qu'est-ce euh::: (2.1) euh est-ce que tu co- euh tu sais (0.8) que:::: euh (1.7) que Antoine a fait à dix-neuf heures/
687	Alison	aud	31:24,6	31:29,6	oui il m'a dit que il (.) euh:::
688	Alison	aud	31:29,6	31:36,5	(0.8) et euh:::(1.5) il a visité euh:: chez le docteur
689	sil		31:36,5	31:38,2	(1.7)
690	Linda	aud	31:38,2	31:38,7	euh
691	Jack	aud	31:38,7	31:39,2	très bien
692	sil		31:39,2	31:40,5	(1.3)
693	Alison	aud	31:40,5	31:46,6	oui et aussi j'ai contacté le docteur et oui (0.6) il est chez le docteur dix-neuf heures
694	Linda	aud	31:46,7	31:48,3	d'accord c'est Alice
695	Alison	aud	31:48,5	31:49,2	(rire)
696	Linda	aud	31:48,9	31:52,2	(rire) le voleur et menteuse
697	Alison	aud	31:52,4	31:53,3	(rire) oui
698	Jack	aud	31:54,0	31:56,7	voleur menteuse et tueuse alors
699	sil		31:56,6	31:57,7	(1.0)
700	Jack	aud	31:57,6	31:58,8	c'est aussi une tueuse
701	sil		31:58,8	32:00,4	(1.6)
702	Jack	aud	32:00,4	32:01,9	tueuse c'est quelqu'un qui tue
703	Alison	aud	32:01,9	32:03,2	tueur &le tueur
704	Jack	cla	32:02,8	32:14,8	&tueur tueuse&
705	Linda	aud	32:03,5	32:04,3	le tueur
706	Jack	aud	32:04,4	32:05,4	le tueur [exactement
707	Alison	aud	32:05,0	32:05,5	[tueur
708	Linda	aud	32:05,5	32:09,5	le tueur le voleur et le menteur (rire)
709	Alison	aud	32:08,5	32:09,6	(rire)
710	sil		32:09,6	32:11,0	(1.4)
711	Jack	aud	32:11,0	32:13,8	et pourquoi et pourquoi pas Pierre/
712	Alison	aud	32:14,8	32:17,8	euh:: oh oui parce qu'il est trop franC
713	sil		32:17,8	32:19,6	(1.7)
714	Jack	aud	32:19,6	32:20,1	trop franc/
715	Alison	aud	32:20,2	32:20,5	oui
716	Jack	aud	32:21,7	32:25,1	ah::: (.) oui mais (.) il est malicieux ah
717	sil		32:25,1	32:26,1	(1.0)
718	Linda	aud	32:26,1	32:26,6	euh:::
719	Alison	aud	32:26,7	32:28,2	un peu (rire)
720	Linda	aud	32:28,2	32:31,2	seulement seulement cinquante pourcent

721	Alison	aud	32:31,2	32:32,6	[oui c'est pour moi aussi
722	Linda	aud	32:31,2	32:32,6	[(rire)
723	Alison	aud	32:33,1	32:36,2	et (0.9) Pierre (0.9) non
724	sil		32:36,2	32:37,2	(1.0)
725	Jack	aud	32:37,2	32:39,6	non non et si vous co-
726	Linda	aud	32:38,3	32:51,1	((regardant sa feuille)) qu'est-ce que c'est euh:::(1.2) Pierre (0.5) a:::(1.6) a joué les jeux vi- video avec (0.6) avec François après::
727	Jack	aud	32:51,2	32:51,6	oui
728	Linda	aud	32:51,8	32:59,2	euh::(1.0) après (2.2) que François est tué
729	sil		32:59,2	32:59,9	(0.7)
730	Alison	aud	32:59,9	33:01,8	oui (0.9) c'est vrai
731	Jack	aud	33:01,9	33:05,2	avant avant que François sois tué
732	Alison	aud	33:05,2	33:05,6	oui
733	sil		33:05,6	33:06,6	(1.0)
734	Jack	aud	33:06,6	33:06,8	oui
735	sil		33:06,9	33:08,7	(1.8)
736	Alison	aud	33:08,7	33:09,0	euh
737	Jack	aud	33:08,9	33:14,6	et et si vous comparez Antoine et Pierre
738	sil		33:14,6	33:16,8	(2.2)
739	Alison	aud	33:16,8	33:21,6	Antoine et plus gentil que Pierre
740	sil		33:21,6	33:22,8	(1.2)
741	Jack	aud	33:22,8	33:23,4	oui oui
742	Alison	aud	33:23,6	33:28,4	euh (1.2) mais moins franc que Pierre
743	sil		33:28,4	33:30,2	(1.8)
744	Jack	aud	33:30,2	33:30,5	oui
745	sil		33:30,4	33:32,2	(1.7)
746	Jack	aud	33:32,1	33:38,1	et euh Linda d'après toi si tu compares Antoine et Pierre c'est qui le plus malicieux
747	Linda	aud	33:38,3	33:45,8	euh Antoine il est le plus malicieuse euh malicieux euh:: (1.9) euh
748	Jack	aud	33:45,8	33:46,3	que:::
749	sil		33:46,3	33:47,6	(1.3)
750	Linda	aud	33:47,6	33:51,9	elle est plus malicieux que::: les que les deux
751	sil		33:51,8	33:53,1	(1.3)
752	Jack	aud	33:53,1	33:57,3	d'accord (0.7) et alors pour vous c'est qui le tueur/
753	sil		33:57,3	33:59,5	(2.1)
754	Jack	aud	33:59,5	34:06,9	le celui qui a assassiné François (0.8) celui qui a tué François (.) d'après vous
755	sil		34:06,9	34:08,4	(1.5)
756	Alison	aud	34:08,4	34:08,7	euh
757	sil		34:08,8	34:10,0	(1.2)
758	Jack	aud	34:10,0	34:13,6	il me faut un nom une personne ah maintenant
759	Alison	aud	34:13,9	34:17,1	((regardant sa feuille)) qu'est-ce que c'est la discrétion/
760	sil		34:17,1	34:18,4	(1.2)
761	Jack	aud	34:18,4	34:23,8	la discré- euh c'est quand quelqu'un est discret (0.6) c'est-à-dire quelqu'un qui ne fait pas de bruit
762	Alison	aud	34:24,6	34:25,2	ah oui

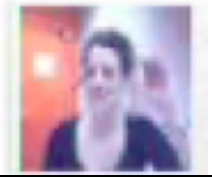
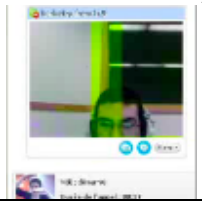
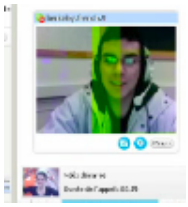
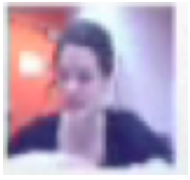
763	Jack	aud	34:25,2	34:33,9	quelqu'un qu'on ne voit pas beaucoup quelqu'un qui ne fait pas de bruit qui::: euh (0.8) qu'on qui est dans son coin qui ne bouge pas trop
764	Alison	aud	34:34,6	34:38,3	ah oui je pense que Alice (1.2) [euh
765	Linda	aud	34:37,6	34:38,3	[mais
766	sil		34:38,3	34:41,7	(3.4)
767	Jack	aud	34:41,7	34:43,3	Alice ou [(inaud.) alors/
768	Linda	aud	34:42,1	34:51,5	[mais Antoine (0.8) euh Antoine euh::: (1.1) sont allé ch- euh chez le médecin
769	Alison	aud	34:51,8	34:52,1	oui
770	Linda	aud	34:52,5	34:54,7	il a un alibi (pron. ang.)
771	Alison	aud	34:55,1	34:57,3	((en riant)) oui il a un alibi
772	Jack	aud	34:57,4	35:00,3	alibi [très bien [c'est ça alibi
773	Alison	aud	34:58,1	34:58,6	[alibi
774	Linda	aud	34:58,8	34:59,9	[il a un alibi
775	Alison	aud	35:00,6	35:01,0	oui
776	Jack	aud	35:01,0	35:02,4	exactement c'est &le même mot&
777	Jack	cla	35:01,8	35:02,8	&alibi&
778	Alison	aud	35:02,6	35:03,7	c'est bon (rire)
779	Linda	aud	35:04,2	35:15,2	euh:: (1.3) et::: Pierre (1.2) est il (0.9) hum (1.5) il resté chez lui
780	Alison	aud	35:15,5	35:15,7	oui
781	Jack	aud	35:16,3	35:16,7	ou::i
782	Alison	aud	35:16,7	35:17,2	peut être
783	Linda	aud	35:17,2	35:28,7	où (0.7) où est-ce que tu (0.9) euh (3.4) où est-ce que tu trouves mon pauvre [Pierre/
784	Alison	aud	35:28,3	35:28,7	[oui
785	Linda	aud	35:29,2	35:30,0	euh François/
786	Linda	aud	35:30,1	35:33,0	[(rire)
787	Alison	aud	35:30,1	35:37,3	[oui oui c'est la question où où (1.2) et François a tu- (0.8) (rire)
788	Jack	aud	35:37,6	35:39,0	est mort est mort
789	Alison	aud	35:38,5	35:40,5	oui oui est mort est tué est mort
790	Jack	aud	35:40,6	35:54,6	est mort mais il me faut d'abord le tueur il me faut le prénom maintenant (0.8) alors Antoine il était chez le médecin (.) vous m'avez dit que Pierre il était franc (0.5) et entre Marie et Alice vous choisissez qui/
791	Alison	aud	35:54,8	35:55,3	Alice
792	Linda	aud	35:55,4	35:55,9	Alice
793	sil		35:55,9	35:56,7	(0.8)
794	Jack	aud	35:56,7	35:57,2	pourquoi/
795	Linda	aud	35:57,2	36:05,1	(rire) (1.2) euh elle est (1.8) euh elle est très malicieuse et:::
796	Jack	aud	36:05,3	36:05,6	oui
797	sil		36:05,6	36:06,6	(1.0)
798	Linda	aud	36:06,6	36:14,8	euh e::lle (2.4) elle (0.9) avait du temps pour préparer
799	Alison	aud	36:15,3	36:15,8	ah oui
800	Linda	aud	36:15,9	36:22,6	de tuer (1.0) euh François (1.0) elle a (0.8) euh:::
801	Alison	aud	36:23,0	36:23,8	(rire)

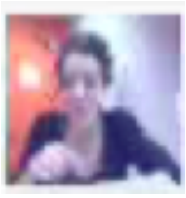
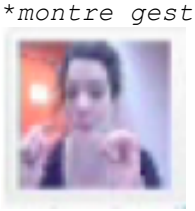
802	Linda	aud	36:24,3	36:34,1	oui (2.3) euh quatre heures pour pour acheter un (0.5) un cousteau (1.2) (très prêt?)
803	Jack	aud	36:34,2	36:34,6	oui
804	sil		36:34,6	36:35,3	(0.8)
805	Alison	aud	36:35,4	36:35,7	(prêt?)
806	Linda	aud	36:35,9	36:36,3	oui
807	Alison	aud	36:36,6	36:37,4	tu as la raison
808	Linda	aud	36:37,6	36:50,3	et (0.6) puis (1.1) elle (0.8) hum (1.1) e::lle (1.3) a::: (1.9) entendait entendu
809	Jack	aud	36:50,5	36:50,9	oui
810	Linda	aud	36:51,1	36:51,6	entendu
811	Jack	aud	36:51,7	36:52,0	oui
812	Linda	aud	36:52,1	36:52,6	euh
813	Jack	aud	36:52,6	36:53,5	entendu entendu
814	sil		36:53,5	36:54,9	(1.4)
815	Linda	aud	36:54,9	36:59,6	$euh (0.6) tué euh (2.0) attendu/
		gst	36:54,9	37:23,0	$*se tourne vers Alison*$ 
816	Alison	aud	36:59,7	37:00,0	oui
817	Linda	aud	36:59,9	37:00,2	non
818	Jack	cla	37:00,5	37:02,0	entendu
819	sil		37:02,0	37:04,5	(2.5)
820	Linda	aud	37:04,5	37:06,9	c'est le correct mot/
821	Alison	aud	37:06,8	37:07,2	entendu
822	Linda	aud	37:07,6	37:10,9	quand tu::::: (0.8) euh:::
823	Alison	aud	37:10,8	37:11,8	((à voix basse)) elle est xxx
824	Linda	aud	37:11,8	37:13,8	tu t'assieds et:::
825	sil		37:13,8	37:14,8	(0.9)
826	Jack	aud	37:14,8	37:15,5	(elle tue)?
827	Linda	aud	37:15,7	37:20,7	et:: (1.6) euh en-tendre
828	sil		37:20,8	37:21,6	(0.8)
829		gst	37:20,7	37:21,8	$*montre quelque chose à Alison hors champ visuel*$ 
830	Alison	aud	37:21,8	37:22,5	elle attend
831	sil		37:22,5	37:23,1	(0.7)
832	Linda	aud	37:23,1	37:24,1	elle attend oui
833	Jack	aud	37:24,5	37:30,1	ah je je je alors oui vous avez raison &c'est Alice& la tueuse
834	Jack	cla	37:28,5	37:29,1	((fait un copier-coller)) &Vous avez raison c'est Alice la tueuse&
835	Alison	aud	37:30,2	37:30,4	oui
836	Linda	aud	37:30,5	37:30,9	oui
837	Jack	aud	37:31,4	37:34,2	parce que c'est la plus malicieuse et la plus discrète
838	Alison	aud	37:34,2	37:34,6	oui
839	Linda	aud	37:34,9	37:35,2	oui

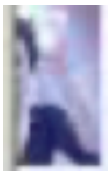
840	sil		37:35,3	37:36,1	(0.9)
841	Jack	aud	37:36,1	37:43,5	voilà donc c'est elle la tueuse euh là j'ai derrière moi y a Désirée qui commence à faire des signes donc je vais être obligé de partir
842	Alison	aud	37:43,5	37:43,8	ah oui
843	Linda	aud	37:43,7	37:44,1	d'accord
844	Jack	aud	37:44,1	37:48,0	je suis dé- je suis vraiment désolé c'était vraiment super bien
845	Alison	aud	37:48,0	37:49,0	(rire)
846	Linda	aud	37:48,0	37:49,0	(rire)
847	Jack	aud	37:49,1	37:54,2	j'ai vraiment apprécié j'ai vraiment aimé de travailler avec vous
848	Alison	aud	37:54,0	37:54,5	ah oui
849	Jack	aud	37:54,8	38:17,3	euh je suis très content de vos blogs je suis très content c'est euh donc continuez si vous voulez m'écrire dans la semaine je vous réponds j'étais vraiment content d'avoir votre avis donc euh:: si vous voulez pour mardi prochain vous écrivez pourquoi Alice a tué François
850	Alison	aud	38:17,0	38:17,6	ah bon
851	Jack	aud	38:17,6	38:28,5	comme tu as dit Linda euh faut que tu me racontes faut que tu me racontes comment elle a acheté le couteau et comment elle a tué François vous inventez une histoire
852	Linda	aud	38:28,6	38:29,0	d'accord
853	Alison	aud	38:29,0	38:32,3	ah bon et eh chez le blog ou euh
854	sil		38:32,3	38:33,2	(0.9)
855	Jack	aud	38:33,2	38:34,0	oui sur le blog
856	Alison	aud	38:33,9	38:34,8	sur le blog oui
857	Linda	aud	38:35,2	38:36,2	(rire)
858	Jack	aud	38:36,0	38:39,8	et moi je vous réponds et si vous avez des questions c'est avec grand plaisir
859	Alison	aud	38:39,8	38:40,8	ah oui merci
860	Linda	aud	38:40,5	38:41,4	(inaud.)
861	Jack	aud	38:41,9	38:42,8	merci merci
862	Alison	aud	38:42,6	38:43,5	au revoir
863	Linda	aud	38:43,5	38:44,1	au revoir
864	Jack	aud	38:44,1	38:45,9	à la semaine prochaine au revoir

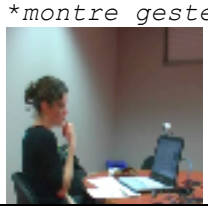
2.2. Transcription de la séance 2 – Groupe 2

Acteurs : Myriam – tutrice ; Eliot - apprenant

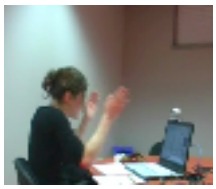
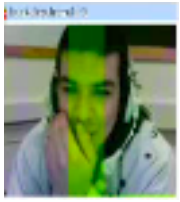
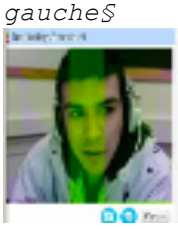
Tdp	Acteur	Mode	Temps		Transcriptionn
1	Eliot	aud	00:11,5	00:12,0	bonjour
2	Myriam	aud	00:12,0	00:13,0	*bonjour Eliot*
		gst	00:12,2	00:12,8	*salue de la main* 
4	sil		00:13,0	00:14,5	(1.5)
5	Eliot	aud	00:14,5	00:15,4	bonjour Myriam
6	Myriam	aud	00:15,4	00:20,5	je vois que *le que le haut de ton visage §est-ce que* tu §peux (.) merci (rire) parfait
		gst	00:16,2	00:19,5	*montre qu'elle voit que le haut du visage* 
8	Eliot	gst	00:17,8	00:19,0	§recadre sa webcam§ 
9	Eliot	aud	00:20,6	00:21,0	(inaud.)
10	sil		00:21,0	00:21,5	
11	Myriam	aud	00:21,5	00:23,9	merci (1.1) comment vas tu/
12	sil		00:23,9	00:25,6	(1.7)
13	Eliot	aud	00:25,6	00:26,5	euh ça va bien
14	Myriam	aud	00:26,7	00:27,1	[ça va/
15	Eliot	aud	00:26,7	00:27,1	[et toi/
16	Myriam	aud	00:27,1	00:32,0	oui ça va ça va ça va (0.8) et:: *qu'est-ce qui s'est passé/*
		gst	00:31,2	00:32,0	*pointe vers la poignée* 
18	sil		00:32,0	00:33,2	(1.2)
19	Eliot	aud	00:33,2	00:35,4	euh::: aujourd'hui/
20	Myriam	aud	00:35,7	00:36,2	oui\
21	sil		00:36,2	00:37,8	(1.6)
22	Eliot	aud	00:37,8	00:40,5	oh parce que je suis en retard ou/
23	Myriam	aud	00:40,5	00:45,6	ah ben *je sais pas il est juste un peu tard* mais c'est pas grave du tout (0.5)

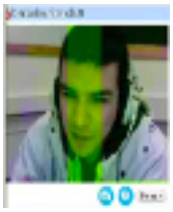
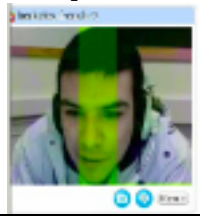
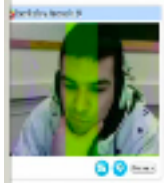
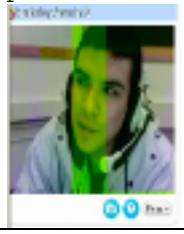
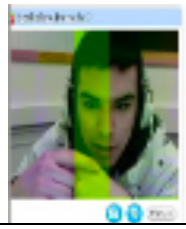
					ça va/
		gst	00:41,7	00:42,3	*hausse les épaules et pointe vers poignée* 
25	Eliot	aud	00:45,7	00:51,5	oh je ne sais pas pourquoi il y a il n'y a pas euh beaucoup d'ordinateurs
26	sil		00:51,5	00:52,2	(0.7)
27	Myriam	aud	00:52,2	00:53,8	ah::: d'accord
28	sil		00:53,8	00:55,3	(1.5)
29	Myriam	aud	00:55,3	01:02,5	la dernière fois on a pas eu beaucoup de temps mais je voulais te dire que j'ai un *mini blog
		gst	01:01,6	01:04,0	*montre geste petit* 
31	sil		01:02,5	01:04,0	(1.5)*
32	Eliot	aud	01:03,9	01:04,3	ah oui/
33	Myriam	aud	01:04,3	01:06,2	tu as entendu parler du mini blog/
34	sil		01:06,2	01:07,2	(1.0)
35	Eliot	aud	01:07,2	01:07,4	oui
36	Myriam	aud	01:07,7	01:12,8	oui je vais te donner mon adresse parce que comme ça on pourra discuter sur le mini blog aussi ok
37	sil		01:12,8	01:13,5	(0.7)
38	Eliot	aud	01:13,5	01:14,0	oh oui oui
39	Myriam	aud	01:14,5	01:15,2	alors c'est
40	sil		01:15,3	01:22,4	(7.1)
	Myriam	gst	01:15,3	01:25,1	*fait un copier-coller de l'adresse du blog d'un document Word dans la fenêtre du clavardage*
42	Myriam	aud	01:22,5	01:23,8	voilà je te l'envoie
43	Myriam	cla	01:25,1	01:25,6	www.lemondeesttoutpetit.blogspot.com
44	Myriam	aud	01:26,3	01:28,4	ça c'est mon miniblog (0.5) ok/
45	sil		01:28,4	01:29,6	(1.1)
46	Eliot	aud	01:29,6	01:29,9	oui
47	sil		01:29,9	01:30,8	(0.9)
48	Myriam	aud	01:30,8	01:34,2	et il faut un login et un mot de passe
49	sil		01:34,3	01:36,0	
	Myriam	gst	01:34,7	01:41,0	*fait un copier coller du login et du mot de passe dans la fenêtre du clavardage*
51	Myriam	aud	01:36,0	01:37,1	je te les *envoie aussi
52	sil		01:37,1	01:41,0	$(3.9)
	Prof		01:37,2	01:53,1	$la prof de français est derrière Eliot$
54	Myriam	cla	01:41,0	01:41,5	login:xxxxxxxxx password:xxxxxx
55	Myriam	aud	01:41,5	01:41,9	voilà
56	Prof	aud	01:41,9	01:44,3	((s'adresse à Eliot)) ça y est/
57	Myriam	aud	01:44,3	01:44,9	((s'adresse à Prof)) bon*jour

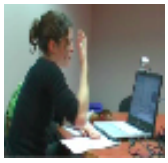
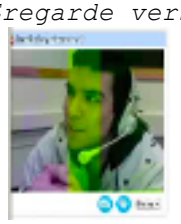
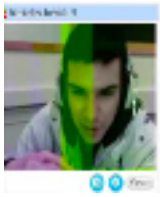
		gst	01:44,5	01:45,7	**salue la Prof** 
59	Eliot	aud	01:45,8	01:46,2	bonjour
60	Myriam	aud	01:46,4	01:48,2	(rire) bonjour Désirée
61	sil		01:48,2	01:54,4	(6.3)$
62	Myriam	aud	01:54,4	02:03,3	ok donc ça c'est mon c'est mon miniblog comme ça on pourra s'écrire dessus et je te mettrai des choses tu pourras aussi m'écrire dessus d'accord
63	sil		02:03,3	02:04,7	(1.4)
64	Eliot	aud	02:04,7	02:05,1	ok
65	Myriam	aud	02:05,1	02:12,2	ok/ (1.1) cool désolée pour la dernière fois ça c'est mal terminé (1.0) la dernière fois *ça a coupé*
		gst	01:58,1	02:12,0	**montre geste interrompre**
67	sil		02:12,2	02:13,6	(1.4)
68	Eliot	aud	02:13,6	02:14,2	oh::: ok
69	sil		02:14,2	02:15,0	(0.8)
70	Myriam	aud	02:15,0	02:19,9	et::: j'espère que cette fois-ci on aura pas de problèmes*ça devrait aller*
		gst	02:19,4	02:20,2	**lève les pouces**
72	sil		02:19,9	02:21,7	(1.8)
73	Myriam	aud	02:21,7	02:27,3	[oui j'espère (.) alors aujourd'hui (.) on va:: faire une enquête
74	Eliot	aud	02:21,7	02:22,0	[oui
75	sil		02:27,3	02:28,3	(1.0)
76	Myriam	aud	02:28,3	02:30,2	est-ce que tu sais ce qu'est une en&quête/
77	Myriam	cla	02:29,4	02:31,3	&enquête&
78	Eliot	aud	02:31,3	02:33,9	§enquête§ euh::: je sais pas qu'est-ce que [c'est\
		gst	02:31,3	02:32,0	§*regarde le clav*§
80	Myriam	aud	02:32,1	02:35,9	[une enquête (1.4) &une enquête policière
81	Myriam	cla	02:34,4	02:38,4	&une enquête policière
82	sil		02:38,4	02:38,8	(0.4)
83	Myriam	aud	02:38,8	02:51,1	une enquête policière c'est quand il y a euh::: un meurtre (1.0) quand quelqu'un est tué et que l'inspecteur il va mener l'enquête &l'inspecteur
84	Myriam	cla	02:50,1	02:52,3	&l'inspecteur
85	sil		02:52,3	02:52,7	(0.4)
86	Myriam	aud	02:52,7	02:53,8	tu connais l'inspecteur/
87	sil		02:53,8	02:54,7	(0.9)

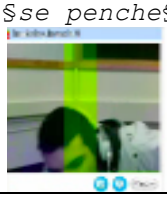
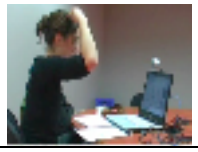
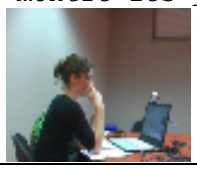
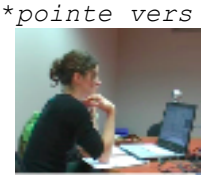
88	Eliot	aud	02:54,8	02:55,1	oui
89	Myriam	aud	02:55,7	03:07,7	alors y a une histoire (.) l'histoire c'est que euh:::: ton ami (1.3) François est mort (1.2) sur le campus de Lyon
90	sil		03:07,7	03:08,8	(1.1)
91	Eliot	aud	03:08,8	03:09,3	oh non/
92	Myriam	aud	03:09,6	03:25,3	si il est mort (rire) c'est affreux je suis désolé tu dois être triste mais il faut que *toi et moi* (1.0) on mène une enquête *moi* je suis un inspecteur et *toi* tu es l'ami de François
		gst	03:18,2	03:19,3	*pointe vers l'apprenant ensuite vers elle*
		gst	03:22,2	03:22,6	*pointe vers elle*
		gst	03:24,1	03:24,6	*pointe vers l'apprenant*
96	Eliot	aud	03:14,4	03:15,4	(rire)
97	sil		03:25,3	03:26,4	(1.1)
98	Eliot	aud	03:26,4	03:26,7	oui
99	Myriam	aud	03:26,8	03:28,4	ok (.) donc
100	sil		03:28,4	03:29,5	(1.1)
101	Myriam	cla	03:29,5	03:31,9	inspecteur
102	Myriam	aud	03:31,3	03:34,0	inspecteur(0.7) c'est moi
103	Myriam	cla	03:32,1	03:33,5	myriam
104	sil		03:34,0	03:35,9	(1.9)
105	Myriam	aud	03:35,9	03:37,8	et euh:: toi
106	Myriam	cla	03:37,9	03:39,5	eliot
107	Myriam	aud	03:38,9	03:41,1	Eliot tu es l'ami de François
108	Myriam	cla	03:39,7	03:43,1	ami de François
109	sil		03:43,1	03:43,7	(0.6)
110	Myriam	aud	03:43,7	03:46,3	est-ce que tu vois où on en est (0.7) oui/
111	Eliot	aud	03:46,4	03:47,3	&oui je comprends&
		gst	03:46,4	03:47,3	§hochement de tête§
113	Myriam	aud	03:47,5	03:59,9	ok alors hum:::: moi je suis donc l'inspecteur (1.0) et je veux t'appeler *je vais te donner un coup de téléphone et je vais prendre rendez-vous avec toi
		gst	03:55,0	04:02,2	*montre geste téléphoner* 
115	Eliot	aud	04:01,4	04:01,7	ok
116	Myriam	aud	04:01,8	04:05,6	par*ce que il faut qu'on se voit euh:: sur le campus*
		gst	04:02,4	04:05,4	*montre geste mutuellement*
118	Eliot	aud	04:07,1	04:07,4	§oui§
		gst	04:07,1	04:07,4	§hochement de tête§
120	Myriam	aud	04:07,5	04:11,0	*mais on s'est toi et moi on s'est jamais vus* je sais pas

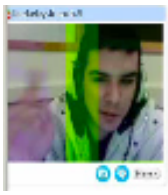
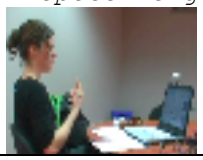
		gst	04:07,5	04:09,3	*montre geste mutuellement*
122	sil		04:11,0	04:11,9	(0.9)
123	Myriam	aud	04:11,9	04:13,4	*comment tu es physiquement*
		gst	04:11,9	04:13,3	*montre geste physique*
125	sil	aud	04:13,4	04:15,0	(1.6)
126	Myriam	aud	04:15,0	04:26,2	*ton visage* *ta taille* tout ça donc il faudra qu'on *se décrive moi je vais me décrire à toi et toi tu vas te décrire à moi* (.) au téléphone pour qu'on se donne un rendez-vous
		gst	04:15,0	04:15,7	*pointe vers son visage*
		gst	04:15,7	04:16,8	*montre geste pour taille*
		gst	04:17,9	04:19,1	*montre geste mutuellement*
130	Myriam	cla	04:26,2	04:29,3	rendez-vous
131	sil		04:29,3	04:30,5	(1.2)
132	Eliot	aud	04:30,5	04:30,9	oui
133	Myriam	aud	04:30,9	04:32,1	est-ce que tu as compris oui/
134	sil		04:32,1	04:32,9	(0.8)
135	Eliot	aud	04:32,9	04:33,8	oui je comprends
136	Myriam	aud	04:33,8	04:38,3	alors euh bonjour j'aurais aimé parler à Eliot s'il vous plaît
137	sil		04:38,2	04:39,4	(1.2)
138	Eliot	aud	04:39,4	04:40,8	bonjour je suis Eliot
139	Myriam	aud	04:40,9	04:52,3	ah bonjour Eliot euh::: je suis inspecteur et euh::: je voudrais vous rencontrer pour parler de votre ami François qui est mort (0.7) est-ce qu'on peut se
140	Eliot	aud	04:51,9	04:52,7	il est mort/
141	Myriam	aud	04:52,8	04:54,4	*oui::: (rire)*

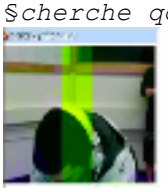
		gst	04:52,7	04:54,1	**lève les mains** 
143	Eliot	aud	04:53,3	04:55,7	§oh non/§ (rire)
		gst	04:53,3	04:54,7	*§met sa main sur le visage§* 
145	Myriam	aud	04:55,7	04:58,1	si je suis vraiment navrée est-ce que ça va/
146	sil		04:58,1	04:59,3	(1.2)
147	Eliot	aud	04:59,3	05:01,4	oh:: non ça na va pas euh
148	Myriam	aud	05:01,4	05:01,8	oh
149	sil		05:01,8	05:03,6	(1.8)
150	Eliot	aud	05:03,6	05:10,4	mais euh (0.8)je vais (1.5) je vais être euh (meilleur?)
151	Myriam	aud	05:10,5	05:11,4	oh fort
		gst	05:11,0	05:12,3	**serre les poings**
153	Eliot	aud	05:12,3	05:13,5	fort &oui [(rire)
154	Myriam	cla	05:12,6	05:13,9	&fort
155	Myriam	aud	05:13,0	05:25,3	[je vais être fort oui (.) je suis avec toi je suis inspecteur et je veux t'aider et nous allons ensemble trouver qui a tué François (1.1) mais pour ça on doit *se rencontrer toi et moi*
		gst	05:24,1	05:25,3	**montre geste mutuellement**
157	sil		05:25,3	05:27,3	(2.0)
158	Myriam	aud	05:27,4	05:27,8	ok/
159	Eliot	aud	05:27,8	05:29,0	euh:: oui
160	Myriam	aud	05:29,1	05:33,0	alors est-ce que tu peux me dire à quoi tu ressembles/
161	Myriam	cla	05:33,0	05:40,6	à quoi &tu ressembles?&
162	Eliot	aud	05:35,3	05:48,8	&je suis euh de taille moyenne (0.9) euh je suis& (2.4)§euh::: (2.7)§comment dit-on §le teint euh je suis§
		gst	05:41,9	05:43,8	*§lève la tête à gauche§* 

		gst	05:46,3	05:48,8	*§fronce les sourcils§* 
165	Myriam	aud	05:48,9	05:49,9	*le le teint/*
		gst	05:48,9	05:50,4	**fait un mouvement circulaire autour du visage**
167	sil		05:50,4	05:51,1	(0.7)
	Eliot	gst	05:50,4	05:51,5	*§se penche vers l'écran§* 
169	Eliot	aud	05:51,1	05:52,6	pardon/
170	Myriam	aud	05:52,6	05:53,5	le &teint/
171	Myriam	cla	05:52,7	05:54,2	&teint
172	Eliot	aud	05:55,0	06:04,9	§teint oui§ euh je s- j'ai le teint euh::: (1.1) euh:: euh j'ai oublié comment on dit (1.3) hum::: §j'ai:::
		gst	05:55,0	05:56,0	*§regarde le chat§*
		gst	06:04,8	06:08,2	*§met la main sur le menton§* 
175	Myriam	aud	06:04,8	06:08,2	est-ce que tu penses à un autre mot (.) pareil
176	Eliot	aud	06:08,7	06:16,0	euh:: teint §euh:: (2.3) euh le teint c'est les les couleurs/
		gst	06:10,1	06:16,7	*§regarde à gauche à droite puis montre la peau de sa main§*  
178	Myriam	aud	06:16,4	06:16,7	oui§
179	sil		06:16,7	06:17,8	(1.1)
180	Myriam	aud	06:17,8	06:18,8	**la couleur**

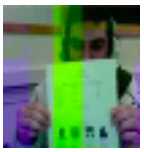
		gst	06:17,8	06:18,8	**fait un mouvement circulaire de la main autour du visage** 
182	sil		06:18,8	06:21,0	(2.2)
183	Eliot	aud	06:21,0	06:26,7	c'est un euh:::::: §(2.0) ah§
		gst	06:25,6	06:26,7	*§regarde vers le haut§* 
185	Myriam	aud	06:26,7	06:29,2	est-ce que tu as le teint [mat/ comment/
186	Eliot	aud	06:27,1	06:28,2	[euh blan-
187	Eliot	aud	06:29,8	06:30,5	§blanc§
		gst	06:29,8	06:30,5	*§fronce les sourcils§* 
189	Myriam	aud	06:30,4	06:31,4	blanc/
190	sil		06:31,4	06:32,4	(1.1)
191	Eliot	aud	06:34,4	06:32,8	blanc
192	Myriam	aud	06:32,8	06:41,8	blanc/ tu peux dire je suis blanc (1.3) ou j'ai le teint euh::: pâle (1.2) pâle
193	Eliot	aud	06:33,0	06:33,5	euh
194	Eliot	aud	06:41,3	06:41,7	pâle
195	Myriam	cla	06:41,8	06:45,2	pâle
196	Myriam	aud	06:45,3	06:50,3	(rire) pâle mais on dit pas ça pâle c'est plutôt malade beu-
197	sil		06:50,3	06:51,2	(0.9)
198	Eliot	aud	06:51,2	06:51,8	oh oui
199	Myriam	aud	06:51,6	06:53,0	donc dis je suis blanc
200	Myriam	cla	06:53,3	06:56,1	je &suis blanc&
201	Eliot	aud	06:53,7	06:54,4	&je suis blanc/
202	Myriam	aud	06:54,8	06:56,4	oui pourquoi& pas
203	sil		06:56,4	06:57,8	(1.4)
204	Myriam	aud	06:57,8	06:59,8	et de quelle couleur sont tes yeux/
205	sil		07:00,0	07:01,6	(1.7)
206	Eliot	aud	07:01,5	07:02,9	ils sont noirs
207	Myriam	aud	07:03,2	07:03,8	noirs
208	sil		07:03,8	07:05,1	(1.3)
209	Eliot	aud	07:05,1	07:08,9	euh non ne s- ne sont pas noirs ils sont euh bru-
210	sil		07:08,9	07:09,8	(0.9)
211	Myriam	aud	07:09,9	07:10,5	comment/
212	Eliot	aud	07:10,8	07:11,9	brune euh
213	sil		07:11,9	07:12,7	(0.8)
214	Myriam	aud	07:12,7	07:13,1	bleu/
215	Eliot	aud	07:13,1	07:17,8	comment §(1.0) dit-on euh j'ai j'ai oublié le mot euh c'est bru-§

		gst	07:14,3	07:17,9	§*se penche*§ 
217	Myriam	aud	07:17,8	07:18,4	bleu/
218	Myriam	cla	07:18,5	07:20,7	bleu
219	Myriam	aud	07:20,6	07:21,0	&bleu/
220	Eliot	cla	07:20,6	07:23,4	&brun
221	Eliot	aud	07:20,7	07:21,6	&euh c'e-
222	sil		07:23,4	07:23,9	(0.5)
223	Myriam	aud	07:23,9	07:24,7	brun
224	sil		07:24,7	07:25,5	(0.8)
225	Eliot	aud	07:25,5	07:26,1	brun
226	Myriam	aud	07:25,7	07:29,1	ah non euh:: brun c'est pour *les cheveux
		gst	07:27,7	07:31,6	**montre les cheveux** 
228	Eliot	aud	07:30,3	07:30,6	oui
229	Myriam	aud	07:30,8	07:31,2	ok/*
230	Eliot	aud	07:31,5	07:32,5	oh ok
231	Myriam	aud	07:31,5	07:36,5	mais *tes yeux (1.3)* ils sont ils peuvent être noirs ou marron
		gst	07:32,0	07:33,8	**montre les yeux** 
233	Myriam	cla	07:36,5	07:38,0	mar&ron
234	Eliot	aud	07:37,6	07:39,2	&marronS oui [marron
235	Myriam	aud	07:38,6	07:45,3	[marron ok (0.9) d'accord (.) est-ce que tu peux me *poser des questions à moi pour que je me décrive*
		gst	07:42,9	07:45,3	**pointe vers elle** 
237	Eliot	aud	07:46,7	07:52,1	euh::: (0.9) de quelle taille es-tu/
238	Myriam	aud	07:52,2	08:00,0	je suis::: de taille moyenne comme toi (0.7) j'ai les yeux bleus
239	sil		08:00,0	08:01,7	(2.4)
240	Eliot	aud	08:01,7	08:02,2	bleus
241	Myriam	aud	08:02,4	08:05,8	bleus et j'ai les cheveux châtains
242	Myriam	cla	08:05,8	08:08,9	châtains
243	Myriam	aud	08:08,9	08:09,6	châtains
244	sil		08:09,6	08:10,6	(1.0)
245	Eliot	aud	08:10,6	08:14,2	oh oui j'aime beaucoup les cheveux châtains
246	Myriam	aud	08:14,1	08:14,9	(rire)
247	Eliot	aud	08:15,1	08:15,6	(rire)

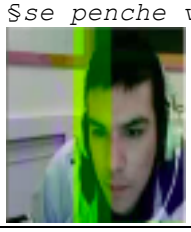
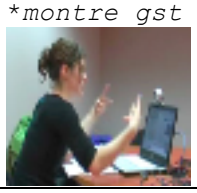
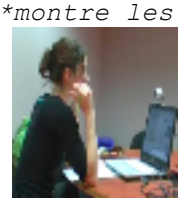
248	Myriam	aud	08:15,5	08:17,3	mais les tiens sont châtains non/
249	Eliot	aud	08:18,1	08:18,5	oui
250	Myriam	aud	08:19,0	08:19,3	oui/
251	Eliot	aud	08:19,3	08:22,1	§j'ai les les cheveux châtains mais ce n'est pas longs§
		gst	08:19,3	08:22,1	§*pointe vers ses cheveux*§
253	Myriam	aud	08:22,6	08:25,8	non les tiens sont bruns (1.1) plutôt non/
254	Myriam	cla	08:25,8	08:27,7	bruns
255	Myriam	aud	08:27,3	08:28,7	tu as les cheveux bruns plutôt
256	sil		08:28,7	08:29,6	(0.9)
257	Eliot	aud	08:29,6	08:33,3	oh oui oui comment dit-on §euh curly euh::§
		gst	08:30,5	08:33,2	§*montre le gst bouclé*§ 
259	sil		08:33,3	08:34,3	(1.0)
	Myriam	gst	08:33,3	08:34,4	**répète le geste de bouclé** 
261	Myriam	aud	08:34,3	08:35,1	bouclé
262	Eliot	aud	08:35,2	08:35,8	ondulé
263	Myriam	aud	08:35,8	08:37,2	ondulé oui::
264	Myriam	cla	08:37,0	08:38,6	&ondulé
265	Eliot	aud	08:37,3	08:37,7	&oui
266	Myriam	aud	08:37,9	08:42,5	bravo tu sais que c'est bien on peut [ondulé &ou bouclé
267	Eliot	aud	08:40,2	08:41,2	[(rire)
268	Myriam	cla	08:40,7	08:43,0	&bouclé
269	Eliot	aud	08:43,3	08:43,8	bouclé
270	Myriam	aud	08:44,0	08:46,7	hm (0.8) oui *moi oui toi non*
		gst	08:44,6	08:46,7	**pointe vers elle puis vers l'apprenant**
272	sil		08:46,7	08:48,3	(1.6)
273	Eliot	aud	08:48,4	08:53,4	(rire) non j'ai j'ai les les cheveux bouclé quand il est grand
274	Myriam	aud	08:53,7	08:54,3	ah::
275	Eliot	aud	08:54,2	08:56,1	c'est pas quand il est
276	Myriam	aud	08:56,1	08:56,9	et là ils sont/
277	sil		08:56,9	08:58,4	(1.4)
278	Eliot	aud	08:58,4	08:58,7	oui
279	Myriam	aud	08:59,1	09:01,3	quand ils sont pas bouclés ils sont (.) comment on dit
280	sil		09:01,3	09:03,0	(1.7)
281	Eliot	aud	09:03,0	09:03,9	euh pardon/
282	Myriam	aud	09:04,1	09:07,1	quand quand les cheveux ne sont pas

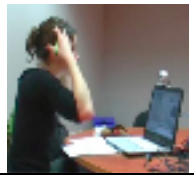
					bouclés ils sont/
283	Eliot	aud	09:07,6	09:13,5	ils sont euh:: (1.6) euh::: j'ai oublié euh:::
284	Myriam	aud	09:13,3	09:14,1	aha:::
285	Myriam	cla	09:14,4	09:16,7	raides
286	Myriam	aud	09:17,0	09:17,6	raides
287	Eliot	aud	09:17,9	09:18,5	raides/
288	Myriam	aud	09:18,5	09:19,0	hmm
289	Eliot	aud	09:19,5	09:20,1	raides
290	sil		09:20,1	09:20,8	(0.7)
291	Myriam	aud	09:20,8	09:28,7	et dis-moi si on veut se reconnaître (0.7) il faut euh peut être parler de nos habits comment vas-tu être habillé
292	sil		09:28,6	09:32,1	(3.5)
	Eliot	gst	09:30,7	09:33,7	*§regarde ses vêtements§*
294	Myriam	aud	09:32,1	09:33,6	tu peux [inventer si tu veux§
295	Eliot	aud	09:32,6	09:34,1	[(inaud.) pantalon
296	Myriam	aud	09:34,4	09:34,8	oui
297	Eliot	aud	09:35,0	09:43,9	et §(2.2) j'ai:: euh:::: (2.1) euh (1.6)§ tee-shirt
		gst	09:35,7	09:43,4	*§regarde ses vêtements§*
299	Myriam	aud	09:44,1	09:44,5	oui
300	Eliot	aud	09:44,5	09:45,1	et:::
301	Myriam	aud	09:45,2	09:46,1	de quelle couleur/
302	sil		09:46,1	09:46,9	(0.8)
303	Eliot	aud	09:46,9	09:48,3	tee-shirt bleu
304	Myriam	aud	09:48,9	09:49,2	oui
305	Eliot	aud	09:49,7	09:51,9	avec des des xx bleu et
306	Myriam	aud	09:52,1	09:52,4	oui
307	Eliot	aud	09:52,9	10:03,9	et j'ai un euh:: (1.3) c'est une (0.8) euh:: ce n'est pas un pull-over c'est un euh::: ce n'est pas un anorak euh
308	Myriam	aud	10:04,3	10:05,1	ça peut/
309	Eliot	aud	10:05,7	10:07,3	&euh hum::
310	Myriam	cla	10:05,7	10:08,8	&anorak
311	sil		10:07,3	10:09,6	(2.3)
	Eliot	gst	10:07,8	10:12,6	*§cherche qque chose§* 
313	Myriam	aud	10:09,6	10:10,9	ça commence par un b non/
314	Eliot	aud	10:12,4	10:13,3	oui§::
315	sil		10:13,3	10:15,8	(2.5)
316	Eliot	aud	10:15,8	10:18,9	c'est le euh:: jacket euh::
317	Myriam	aud	10:18,9	10:19,9	(rire)
318	Eliot	aud	10:19,9	10:20,8	hum::::
319	Myriam	cla	10:20,9	10:22,7	blou&son&
320	Myriam	aud	10:21,7	10:23,1	&ce que [tu as là &c'est un
321	Eliot	aud	10:22,2	10:23,2	[c'est un pull-over/

322	Myriam	aud	10:23,5	10:24,5	c'est un blouson
323	Eliot	aud	10:24,0	10:24,6	blouson/
324	Myriam	aud	10:25,0	10:26,1	oui non/
325	Eliot	aud	10:25,2	10:25,7	blouson
326	Eliot	aud	10:27,1	10:27,9	xxx
327	Myriam	aud	10:27,9	10:35,0	hmm (1.1) mais si on veut se reconnaître il faut peut être que tu mettes autre chose &un accessoire
328	Myriam	cla	10:34,0	10:36,2	&accessoire
329	sil		10:36,3	10:37,4	(1.1)
330	Myriam	aud	10:37,4	10:52,8	pour que je te reconnaisse parce que il y a il y a beaucoup de gens qui ont un blouson un jean et peut être que je te reconnaîtrai pas donc est-ce que tu peux mettre:: autre chose un accessoire (1.3) pour qu'on se reconnaisse
331	sil		10:52,8	10:54,5	(1.7)
332	Eliot	aud	10:54,5	10:55,2	euh::
333	Myriam	aud	10:55,7	10:57,3	est-ce que tu vois ce que je veux dire/
334	sil		10:57,3	10:58,4	(1.1)
335	Myriam	aud	10:58,3	10:59,3	est-ce que tu comprends/
336	Eliot	aud	11:00,0	11:02,6	oui oui je n'ai pas des accessoires euh
337	Myriam	aud	11:02,7	11:04,8	mais tu peux peut être en ajouter un
338	sil		11:04,9	11:06,5	(1.6)
339	Eliot	aud	11:06,5	11:07,4	euh pardon/
340	Myriam	aud	11:07,9	11:13,3	peut être que tu peux en mettre un pour qu'on se retrouve (0.8) n'importe quoi
341	sil		11:13,3	11:14,6	(1.3)
342	Myriam	aud	11:14,7	11:16,0	à quoi tu pourrais penser/
343	sil		11:16,0	11:18,3	(2.3)
344	Eliot	aud	11:18,3	11:26,0	je peux::: euh porter un euh:: (2.3) euh::: chapeau
345	Myriam	aud	11:26,4	11:27,0	ouai
346	Myriam	cla	11:27,6	11:29,0	cha&peau&
347	Eliot	aud	11:28,2	11:29,1	&[un chapeau noir&
348	Myriam	aud	11:28,2	11:30,3	[de quelle couleur sera ton chapeau (.) noir/
349	Eliot	aud	11:31,3	11:39,1	non c'est c'est xx (1.2) un chapeau euh::: (1.8) bleu
350	Myriam	aud	11:39,3	11:40,2	ah ok
351	Eliot	aud	11:40,4	11:41,4	(rire)
352	Myriam	aud	11:41,4	11:54,3	très bien alors moi je porterai un:: gra::::nd manteau vert (1.1) et un::: magnifique chapeau jaune
353	sil		11:54,3	11:55,4	(1.1)
354	Eliot	aud	11:55,4	11:56,0	[(rire)
355	Myriam	aud	11:55,6	12:13,7	[comme ça tu peux être sûr de me reconnaître (rire) (0.6) alors maintenant qu'on sait à quoi on ressemble(1.3) on va pouvoir se retrouver sur le campus (.) l'inspecteur moi et toi l'ami de François (.) on peut se retrouver sur le campus (.) ok/
356	sil		12:13,7	12:14,7	(1.0)
357	Eliot	aud	12:14,7	12:15,0	oui
358	Myriam	aud	12:15,1	12:20,8	on a un rendez-vous sur le campus on sait à quoi on ressemble donc on peut se rencontrer

359	sil		12:20,8	12:22,7	(2.0)
	Eliot	gst	12:22,3	12:22,9	§hochement de tête§
361	Myriam	aud	12:22,7	12:23,3	tu comprends/
362	Myriam	cla	12:23,3	12:27,8	se &rencontrer&
363	Eliot	aud	12:24,3	12:24,5	&oui
364	Myriam	aud	12:24,8	12:31,8	on se rencontre (1.8)sur& le campus (1.3) alors c'est la suite de l'enquête
365	sil		12:31,8	12:32,8	(1.1)
366	Myriam	aud	12:32,8	12:45,2	maintenant (1.2) euh::::::: toi l'ami de François (.) tu (1.1) est-ce que tu as la feuille/ est-ce que tu as une feuille/
367	sil		12:45,2	12:46,2	(1.0)
368	Eliot	aud	12:46,2	12:47,2	((hésitant)) feuille
369	Myriam	aud	12:47,2	12:51,0	oui une feuille §avec des exercices dessus
	eliot	gst	12:49,2	12:53,2	§*regarde sur sa table*§
371	Eliot	aud	12:53,2	12:53,6	euh non
372	Myriam	aud	12:53,7	12:55,4	Désirée t'a pas donné de feuille/
373	sil		12:55,5	12:57,9	(2.4)
	Eliot	gst	12:56,0	12:59,3	§*regarde autour puis sur la table*§
375	Eliot	aud	12:57,9	12:58,3	oh
376	Myriam	aud	12:58,4	12:59,6	(rire)§
377	Eliot	aud	12:59,7	13:00,3	§c'est ça/§
		gst	12:59,7	13:00,3	§*montre le doc*§ 
379	Myriam	aud	13:00,3	13:04,0	(rire) oui c'est ça (rire) parfait
380	Eliot	aud	13:04,0	13:04,3	oui
381	Myriam	aud	13:04,4	13:07,8	alors tu vois tu as un emploi du temps sur cette feuille
382	sil		13:07,8	13:09,7	(1.9)
	eliot	gst	13:09,3	13:09,8	§*hochement de tête*§
384	Myriam	aud	13:09,7	13:29,2	ok sur l'emploi du temps (1.2) tu as euh des trous (1.4) &il y a des endroits (0.7) où tu ne sais pas ce que François a fait (.) cet emploi du temps c'est la dernière journée de Fran&çois (3.2) est-ce que tu comprends
385	Myriam	cla	13:16,1	13:17,3	&trous
386	Myriam	cla	13:25,1	13:30,1	&la dernière journée de François
387	Eliot	aud	13:30,2	13:30,5	oui
388	Myriam	aud	13:30,7	13:35,9	oui et moi (.) j'ai (.) les informations que tu n'as pas
389	sil		13:35,8	13:38,0	(2.2)
	eliot	gst	13:37,5	13:38,0	§*hochement de tête*§
391	Myriam	aud	13:38,1	13:50,7	donc toi et moi on va refaire cette dernière journée de François voir ce qu'il a fait toute la journée (0.5) donc tu vas me poser des questions (0.5) et je vais y répondre (0.7) et vice-versa ok/
392	sil		13:50,7	13:51,4	(0.7)
393	Eliot	aud	13:51,4	13:51,7	§oui§
		gst	13:51,4	13:51,7	§*hochement de tête*§
395	sil		13:51,7	13:52,3	(0.7)

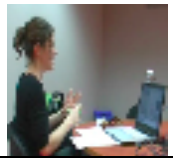
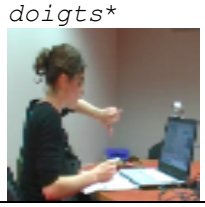
396	Myriam	aud	13:52,3	13:55,0	alors est-ce que tu peux commencer à me poser des questions/
397	sil		13:55,0	13:57,5	(2.5)
398	Eliot	aud	13:57,5	14:04,5	c'est euh les questions sont de les activités de::: (0.6) de euh::: François/
399	Myriam	aud	14:05,1	14:23,7	oui il faut que toi (0.6) tu me demandes euh:::(1.6) là où tu ne sais pas là où tu as un trou dans l'emploi du temps (0.9) tu dois me dire qu'est-ce que François a fait à ce moment là et moi je te répondrai (.) puisque ça c'est l'emploi du temps de François ok/
400	sil		14:23,7	14:24,7	(1.0)
401	Eliot	aud	14:24,7	14:33,9	oui qu'est-ce que François a faire euh de::: (1.2) neuf heurs jusqu'à (0.8) onze heures/
402	sil		14:33,9	14:35,2	(1.3)
403	Myriam	aud	14:35,2	14:39,9	de neuf heures à onze heures (.) François a:: joué au football
404	sil		14:39,9	14:41,2	(1.3)
405	Eliot	aud	14:41,2	14:42,7	§jouer au football
		gst	14:41,2	14:51,1	§*sort son stylo du sac*§
407	Myriam	aud	14:42,7	14:44,8	est-ce que tu peux oui est-ce que tu peux l'écrire/
408	sil		14:44,8	14:45,5	(0.7)
409	Eliot	aud	14:45,5	14:46,1	oui
410	sil		14:46,1	14:48,0	(2.0)
411	Myriam	aud	14:48,0	14:49,4	il a joué au football
412	sil		14:49,4	14:57,7	(8.3)
	eliot	gst	14:51,1	14:57,8	§*complète les informations sur sa fiche*§
414	Eliot	aud	14:57,8	14:58,3	avec qui/
415	Myriam	aud	14:58,3	15:00,4	euh::: avec Antoine
416	sil		15:00,4	15:02,0	(1.7)
417	Eliot	aud	15:02,0	15:02,3	[Antoine
418	Myriam	aud	15:02,1	15:02,7	[Antoine
419	sil		15:02,6	15:06,1	(3.5)
	eliot	gst	15:03,6	15:06,0	§*complète sa fiche*§
421	Myriam	cla	15:06,2	15:07,6	Antoine
422	Myriam	aud	15:07,4	15:10,1	Antoine il s'appelle (0.6) c'est un ami de François
423	sil		15:10,1	15:11,8	(1.7)
424	Myriam	aud	15:11,8	15:20,5	ok hu:::m (1.6) qu'est-ce que François (1.4) a fait de onze heures à treize heures
425	sil		15:20,5	15:25,5	(5.0)
	eliot	gst	15:20,5	15:25,5	§*regarde sa fiche*§
427	Eliot	aud	15:25,5	15:26,2	il se coiffe
428	sil		15:26,2	15:27,3	(1.1)
429	Myriam	aud	15:27,3	15:33,7	aha (0.8) hu:::m comment est-ce qu'on dit (1.6) il s'est coiffé où/
430	sil		15:33,7	15:40,7	(7.0)
	eliot	gst	15:33,6	15:40,8	§*regarde sa fiche*§
432	Eliot	aud	15:40,8	15:44,0	il s'est a coiffé ou il s'est coiffé
433	Myriam	aud	15:44,4	15:50,1	il s'est coiffé mais [c'est pas lui qui s'est coiffé c'est quelqu'un le coiffeur c'est l'endroit
434	Eliot	aud	15:45,9	15:46,5	[s'est coiffé
435	Myriam	cla	15:50,1	15:51,6	coiffeur

436	Myriam	aud	15:51,7	15:55,6	où on se fait couper les cheveux par quelqu'un d'autre par un coiffeur
437	sil		15:55,6	15:58,1	(2.5)
438	Eliot	aud	15:58,1	15:58,5	§d'accord§
		gst	15:58,1	15:58,5	§*hochement de tête*§
440	Myriam	aud	15:58,9	16:04,0	le coiffeur (1.5) c'est la personne qui nous coupe les cheveux
441	sil		16:04,1	16:05,5	(1.4)
	eliot	gst	16:04,1	16:06,0	§*se penche vers l'écran*§ 
443	Myriam	aud	16:05,6	16:07,0	*qui coupe les cheveux*
		gst	16:05,6	16:07,0	**montre gst couper** 
445	Myriam	cla	16:07,0	16:11,2	couper les che&veux&
446	Myriam	aud	16:10,6	16:11,6	&tu comprends couper/&
447	Eliot	aud	16:11,5	16:12,2	oh oh oh
448	Myriam	aud	16:12,3	16:12,7	aha
449	sil		16:12,7	16:17,4	(4.7)
	eliot	gst	16:12,7	16:17,4	§*regarde sa fiche ou son livre*§
451	Myriam	aud	16:17,4	16:21,3	alors (1.1) comment est-ce que tu pourrais dire ça qu'il est
452	sil		16:21,3	16:23,5	(2.2)
453	Eliot	aud	16:23,5	16:26,2	i:::l (0.9) s'est a coupé les cheveux
454	sil		16:26,2	16:27,5	(1.3)
455	Myriam	aud	16:27,5	16:34,2	no:::n (1.6) en utilisant coiffeur (.) en &utilisant (1.1)& coiffeur
456	Myriam	cla	16:32,1	16:33,8	&coiffeur&
457	sil		16:34,2	16:34,8	(0.6)
458	Eliot	aud	16:34,8	16:35,6	coiffeur
459	Myriam	aud	16:35,6	16:35,9	oui
460	sil		16:35,9	16:37,3	(1.4)
461	Myriam	aud	16:37,3	16:41,7	comment est-ce qu'on dit (2.0) tu comprends coiffeur/
462	sil		16:41,7	16:43,2	(1.5)
463	Eliot	aud	16:43,2	16:46,7	c'est oui c'est pour euh (0.9) pour les cheveux
464	Myriam	aud	16:46,9	16:58,9	hmm (.) c'est euh c'est comme un magasin ou *on se fait couper les cheveux* par quelqu'un par le coiffeur (0.9) donc comment est-ce qu'on dit je vais (1.4) le coiffeur
		gst	16:50,5	16:52,0	**montre les cheveux* 
466	sil		16:58,9	17:00,3	(1.4)
467	Myriam	aud	17:00,2	17:00,8	&je vais

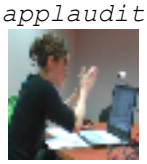
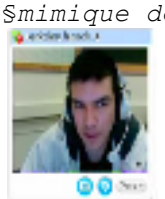
468	Myriam	cla	17:00,2	17:02,2	&je vais&
469	sil		17:02,2	17:05,1	(3.0)
470	Myriam	aud	17:05,1	17:06,1	est-ce que tu vois ce que
471	Eliot	aud	17:06,1	17:08,5	oh (rire) je vais euh me coiffer
472	Myriam	aud	17:08,9	17:09,9	(rire)
473	Eliot	aud	17:09,6	17:11,0	coiffe (.) me coiffe (rire)
474	Myriam	aud	17:11,0	17:16,5	je vais me coiffer me coiffer *ça veut dire que c'est toi qui te coiffe tout seul (.) toi même*
		gst	17:13,3	17:16,5	**montre gst se coiffer** 
476	Eliot	aud	17:16,5	17:16,8	oui
477	sil		17:16,8	17:17,7	(0.9)
478	Myriam	aud	17:17,7	17:31,2	mais quand c'est (.) le coiffeur qui te coupe les cheveux (1.1) on dit (0.7) &je vais (0.8) oups (1.3) je vais chez le (1.5)& chez le coiffeur
479	Myriam	cla	17:23,6	17:30,0	&je vais chez le coiffeur&
480	sil		17:31,2	17:31,7	(0.6)
481	Eliot	aud	17:31,7	17:32,4	((lisant sur le chat)) chez le coiffeur
482	sil		17:32,5	17:33,1	(0.6)
483	Myriam	aud	17:33,1	17:33,5	ok/
484	sil		17:33,5	17:34,5	(0.9)
485	Eliot	aud	17:34,5	17:34,7	ok
486	sil		17:34,7	17:35,4	(0.7)
487	Myriam	aud	17:35,5	17:43,7	donc est-ce que tu peux me dire euh::: est-ce que tu peux me dire ce que a fait François/ (0.9) de onze heures à treize heures
488	Eliot	aud	17:45,6	17:51,7	oui (0.9) il a (1.3) il a allé chez le il est allé chez le coiffeur [coiffeur
489	Myriam	aud	17:51,9	17:59,3	[très bien parfait il est allé très bien (0.7) ok mais:: euh avec qui est-il allé chez le coiffeur
490	sil		17:59,3	18:00,2	(0.9)
491	Eliot	aud	18:00,2	18:00,7	avec moi
492	sil		18:00,7	18:01,3	(0.6)
493	Myriam	aud	18:01,3	18:05,6	ah (0.9) ah oui très jolie [coupe de cheveux bravo (rire)
494	Eliot	aud	18:03,9	18:04,2	[oui
495	Eliot	aud	18:06,0	18:06,7	(rire)
496	Myriam	aud	18:07,1	18:10,1	alors (0.8) à toi pose moi une question
497	sil		18:10,1	18:11,4	(1.2)
498	Eliot	aud	18:11,4	18:19,9	euh::: (0.8) qu'est-ce que Antoine a faire de (1.9) de (les?) quinze heures à (quatre?) heure
499	sil		18:19,9	18:21,3	(1.4)
500	Myriam	aud	18:21,3	18:28,7	euh: hm hm il a::::: déjeuné (1.2) §puis il est allé faire des courses
	eliot	gst	18:26,0	18:37,4	*§complète sa fiche§*
502	Myriam	cla	18:33,4	18:38,4	il est allé faire des§ courses

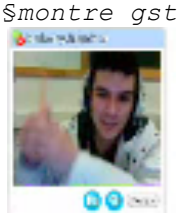
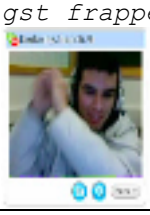
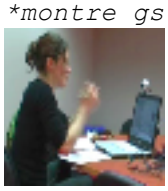
503	Myriam	aud	18:38,5	18:43,6	il est allé faire des courses et il a déjeuné (0.9) &est-ce que tu sais ce que ça veut dire/
504	Myriam	cla	18:41,2	18:44,1	&a déjeuné
505	Eliot	aud	18:44,5	18:44,7	oui
506	sil		18:44,7	18:46,4	(1.7)
507	Myriam	cla	18:46,4	18:48,7	a déj&eu&né
508	Eliot	aud	18:47,2	18:47,7	&avec qui/&
509	Myriam	aud	18:49,1	18:52,2	hu::::m il a déjeuné avec Marie
510	sil		18:52,2	18:54,2	(1.9)
511	Myriam	aud	18:54,2	18:55,0	Marie:::
512	Myriam	cla	18:55,0	18:56,5	Marie
513	sil		18:56,5	19:00,3	(3.8)
	Eliot	gst	18:56,5	19:00,3	§*complète sa fiche*§
515	sil		19:00,3	19:02,2	(2.0)
516	Myriam	aud	19:02,2	19:02,7	ok/
517	sil		19:02,7	19:03,4	(0.7)
518	Eliot	aud	19:03,5	19:03,8	ok
519	sil		19:03,8	19:05,7	(1.9)
520	Myriam	aud	19:05,7	19:15,4	hu::::m est-ce que tu sais (0.9) ce que:::::::::: François a fait de dix-sept heures à dix-neuf heures/
521	sil		19:15,5	19:16,5	(1.0)
522	Eliot	aud	19:16,5	19:19,8	oui (0.7) il a joué des vidéos
523	sil		19:19,9	19:21,1	(1.3)
524	Myriam	aud	19:21,1	19:22,9	est-ce que on dit il a joué
525	Eliot	aud	19:23,3	19:26,7	*il a joué de:::* (1.2) jeux &vidéos
	myriam	gst	19:23,3	19:25,6	**lève le doigt**
527	Myriam	cla	19:26,5	19:33,1	&il a joué aux jeux vidéo&
528	Myriam	aud	19:27,0	19:28,6	il a joué aux jeux vidéo
529	Eliot	aud	19:29,4	19:30,2	aux jeux vidéo
530	Myriam	aud	19:30,3	19:34,3	oui très bien (1.1) il a joué& aux jeux vidéo
531	sil		19:34,3	19:36,1	(1.7)
532	Myriam	aud	19:36,0	19:39,0	euh:::: et est-ce que tu sais avec qui/
533	sil		19:39,0	19:40,0	(1.6)
534	Eliot	aud	19:40,0	19:41,5	non non je ne sais pas avec qui
535	Myriam	aud	19:41,8	19:45,5	ah::: je sais (1.4) il a joué avec Pierre
536	sil		19:45,5	19:46,2	(0.8)
537	Eliot	aud	19:46,2	19:46,8	Pierre
538	Myriam	aud	19:46,8	19:47,3	Pierre
539	Myriam	cla	19:47,3	19:48,4	Pierre
540	sil		19:48,4	19:50,6	(2.2)
541	Myriam	aud	19:50,6	19:51,2	hu::[::m
542	Eliot	aud	19:50,9	19:51,6	[est-ce que tu sais
543	Myriam	aud	19:51,7	19:52,1	oui
544	sil		19:52,1	19:52,7	(0.6)
545	Eliot	aud	19:52,8	20:00,4	savez-vous euh qu'est-ce que (0.7) François à faire de quinze heures à dix-sept heures

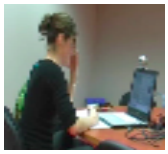
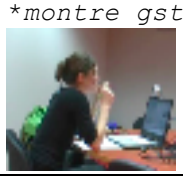
546	sil		20:00,4	20:01,4	(0.9)
547	Myriam	aud	20:01,4	20:07,4	de quinze heures à dix-sept heures François (0.8) a::: joué de la guitare
548	sil		20:07,4	20:08,8	(1.5)
549	Eliot	aud	20:08,8	20:09,2	oui
		gst	20:09,0	20:11,5	§*complète sa fiche*§
551	Myriam	aud	20:09,6	20:10,5	(rire)
552	Eliot	aud	20:11,4	20:12,6	moi je joue de la guitare
553	Myriam	aud	20:12,6	20:15,0	ah: (0.9) ça fait longtemps/
554	sil		20:15,0	20:16,1	(1.1)
555	Eliot	aud	20:16,1	20:20,2	oui euh::: (pour?) (1.2) huit huit ans
556	Myriam	aud	20:20,2	20:21,1	huit ans/
557	sil		20:21,1	20:21,7	(0.6)
558	Eliot	aud	20:21,7	20:22,0	oui
559	Myriam	aud	20:22,4	20:26,0	wouau (0.7) §moi aussi j'en fais un petit peu§ mais pas beaucoup
		gst	20:23,7	20:25,7	§*montre gst peu*§
561	sil		20:26,0	20:26,9	(0.9)
562	Eliot	aud	20:26,9	20:27,4	(rire)
563	Myriam	aud	20:27,6	20:34,2	un tout petit peu (rire) (1.8) et il a a joué de la guitare (0.5) avec Alice
564	sil		20:34,3	20:36,3	(2.1)
565	Myriam	aud	20:36,3	20:37,0	Alice
566	Myriam	cla	20:37,0	20:38,3	Alice
567	sil		20:38,3	20:40,4	(2.1)
568	Myriam	aud	20:40,4	20:40,9	ok/
569	sil		20:40,9	20:41,8	(0.9)
570	Eliot	aud	20:41,8	20:42,0	oui
571	Myriam	aud	20:42,3	20:43,5	est-ce qu'on a tout/
572	sil		20:43,5	20:45,3	(1.7)
573	Eliot	aud	20:45,3	20:51,3	non euh qu'est-ce qu'il a faire hum de dix-neuf heures à vingt-et-une heures
574	Myriam	aud	20:51,7	20:56,3	aha:: (1.0) je sais pas (1.3) tu sais pas non plus
575	sil		20:56,3	20:57,3	(1.0)
576	Eliot	aud	20:57,3	20:58,4	euh:: je ne sais pas
577	Myriam	aud	20:58,5	21:01,6	oh::(1.5) [comment on va faire
578	Eliot	aud	21:00,6	21:02,7	[oh non (rire)
579	Myriam	aud	21:02,7	21:09,0	en fait de dix-neuf heures à vingt-et-une heures (0.6) c'est le moment où il a été tué
580	sil		21:09,1	21:10,2	(1.1)
	myriam	gst	21:09,1	21:10,2	**montre gst tuer**
582	Eliot	aud	21:10,2	21:10,5	§ah

		gst	21:10,2	21:15,1	§*mimique de surprise*§
584	Myriam	aud	21:11,4	21:21,1	je suis désolée (1.0)§ mais du coup toi et moi on va devoir chercher qui a tué (0.5) euh:: François à ce moment-là
585	sil		21:21,1	21:22,2	(1.1)
586	Eliot	aud	21:22,2	21:22,5	oui
587	Myriam	aud	21:22,5	21:29,5	donc (1.0) François était avec *Antoine (0.8) Marie Alice et Pierre*
		gst	21:26,0	21:30,0	**énumère sur ses doigts* 
589	sil		21:29,5	21:31,2	(1.6)
590	Myriam	aud	21:31,2	21:31,5	oui/
591	sil		21:31,5	21:32,6	(1.1)
	Eliot	gst	21:31,5	21:32,6	§*hochement de tête*§
593	Eliot	aud	21:32,6	21:32,9	oui
594	Myriam	aud	21:33,0	21:34,7	ce sont ses quatre amis
595	Myriam	cla	21:34,7	21:37,8	quatre amis
596	Myriam	aud	21:37,6	21:44,8	donc euh:::: on va regarder les profils (1.0) donc c'est l'activité *trois
		gst	21:44,3	21:45,8	**montre trois doigts* 
598	Eliot	aud	21:46,0	21:46,3	ok
599	Myriam	aud	21:46,3	21:50,3	les profils (.) de ses quatre amis (1.1) ok/
600	sil		21:50,3	21:51,4	(1.0)
601	Eliot	aud	21:51,4	21:51,8	oui
602	Myriam	aud	21:52,2	22:02,8	et on va les comparer (0.8) pour trouver (0.6) qui est le coupable qui a tué François (1.3) de dix-neuf heures à vingt-et-une heures
603	sil		22:02,8	22:04,8	(2.0)
604	Myriam	aud	22:04,8	22:05,2	ok/
605	sil		22:05,2	22:06,1	(0.9)
606	Eliot	aud	22:06,1	22:10,0	oui (0.7) euh je vais décider qui est le coupable/
607	Myriam	aud	22:10,5	22:27,5	euh nous ensemble toi et moi l'inspecteur et l'ami (.) on va euh::: comparer (0.5) les différents amis et on va décider de qui est le coupable donc il faut qu'on les compare (0.7) &comparer tu comprends/
608	Myriam	cla	22:26,9	22:28,8	&comparer&
609	Eliot	aud	22:28,6	22:28,9	oui&
610	Myriam	aud	22:29,0	22:29,6	oui

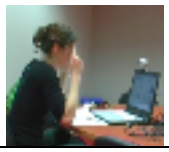
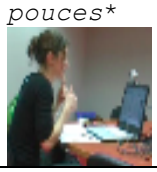
611	sil		22:29,6	22:30,8	(1.2)
612	Eliot	aud	22:30,8	22:35,8	euh je pense que Alice est le coupable parce que elle n'est pas très gentille
613	Myriam	aud	22:35,8	22:37,1	(rire)
614	Eliot	aud	22:36,3	22:41,7	euh et elle est très très euh malicieuse
615	Myriam	aud	22:42,1	22:53,5	hmm (0.9) bien vu (0.7) pas mal (0.7) mais:: est-ce que tu ne trouves pas que:: (2.0) que Antoine est malicieux aussi/
616	sil		22:53,5	22:55,8	(2.3)
617	Eliot	aud	22:55,8	22:56,4	Antoine/
618	Myriam	aud	22:56,7	22:57,0	oui
619	Eliot	aud	22:57,1	23:04,3	oui mais (0.6) mais il est (0.6) euh le il est plus gentil qué (.) que Alice
620	Myriam	aud	23:04,5	23:07,1	ah il est plus gentil que Alice
621	sil		23:07,1	23:08,5	(1.4)
622	Eliot	aud	23:08,5	23:19,5	et aussi euh Alice est (2.0) euh::: oh non non euh se penche sur sa feuille)) Alice est plus::: ((hésitant)) franche
623	Myriam	aud	23:19,5	23:23,2	Alice est plus franche que qui/ (0.7) que Antoine/
624	Eliot	aud	23:23,2	23:23,9	que Antoine/
625	sil		23:23,9	23:24,5	(0.6)
626	Myriam	aud	23:24,5	23:34,2	ah (1.0) Alice est plus franche qu'Antoine oui mais elle est moins franche que::: (0.7) hum elle est moins franche que Pierre
627	sil		23:34,2	23:35,0	(0.8)
628	Eliot	aud	23:35,0	23:35,3	oui
629	sil		23:35,3	23:42,8	(7.4) (Eliot regarde sa fiche)
630	Myriam	aud	23:42,7	23:51,4	alors est-ce que::: (1.8) et et si on compare Pierre et Alice lequel est le plus gentil/
631	sil		23:51,4	23:52,5	(1.1)
632	Myriam	aud	23:52,6	23:53,6	entre Pierre et Alice/
633	Eliot	aud	23:53,4	23:56,6	le plus gentil (1.0) le plus gentil est Marie
634	sil		23:56,6	23:57,4	(0.8)
635	Myriam	aud	23:57,4	24:02,2	ah oui c'est vrai mais entre Pierre et Alice qui est le plus gentil/
636	sil		24:02,2	24:02,9	(0.7)
637	Eliot	aud	24:02,9	24:10,9	((regardant sa feuille)) oh (2.9) euh::: ils sont (1.2) euh aussi gentils
638	Myriam	aud	24:11,1	24:18,5	hmm(0.8) Alice est &aussi (3.3) gentille que Pierre
639	Myriam	cla	24:13,7	24:21,1	&Alice est aussi gentille que Pierre&
640	Myriam	aud	24:21,6	24:23,5	hmm c'est vrai
641	Eliot	aud	24:23,6	24:23,8	oui
642	sil		24:23,8	24:24,3	(0.5)
643	Myriam	aud	24:24,3	24:26,0	alors tu penses que c'est qui/
644	sil		24:26,0	24:29,7	(3.7)
645	Eliot	aud	24:29,7	24:30,5	euh [pardon
646	Myriam	aud	24:30,0	24:34,0	[tu penses tu penses que c'est qui le coupable tu as dit quoi/
647	sil		24:34,0	24:34,7	(0.7)
648	Eliot	aud	24:34,7	24:37,4	euh je pense que Alice est le la coupable
649	Myriam	aud	24:37,6	24:43,5	hmm:: (0.8) et je pense que tu as raison (rire) bravo *(rire)

		gst	24:42,9	24:44,3	**applaudit** 
651	Eliot	aud	24:43,6	24:44,5	(rire)*
652	Myriam	aud	24:44,6	24:47,6	tu as vraiment très bien [mené l'enquête bravo (rire)
653	Eliot	aud	24:45,7	24:46,2	[merci
654	Eliot	aud	24:47,8	24:48,5	(rire)
655	Myriam	cla	24:48,5	24:51,9	&Alice est coupable&
656	Myriam	aud	24:48,5	24:51,0	&donc Alice est coupable
657	sil		24:51,9	24:52,7	(0.8)
658	Myriam	aud	24:52,6	25:03,5	aha très bien si Alice est coupable maintenant (0.9) il faut qu'on euh:::: qu'on imagine ce qu'il s'est passé (1.6) on sait que c'est Alice
659	Eliot	aud	25:04,3	25:12,9	je pense que (1.2) i:::l (1.4) Alice a::: (0.5) a joué de la guitare avec François
660	Myriam	aud	25:12,9	25:13,5	oui
661	Eliot	aud	25:13,5	25:25,4	mais::: il (1.2) il n'est pas décidé qui:: euh quel chanson euh:: (0.9) il euh doit jouer
662	Myriam	aud	25:25,4	25:25,9	oui
663	Eliot	aud	25:26,2	25:35,5	et:::: (1.4) il y avait un (3.2) comment dit-on (1.0) euh {deva}/
664	sil		25:35,5	25:36,4	(0.9)
665	Myriam	aud	25:36,4	25:36,8	un quoi/
666	Eliot	aud	25:36,8	25:38,4	un débat (0.8) débat
667	Eliot	cla	25:38,4	25:50,7	debat
668	Myriam	aud	25:50,7	25:51,4	un débat
669	sil		25:51,4	25:52,1	(0.8)
670	Eliot	aud	25:52,1	25:54,2	un débat très très
671	sil		25:54,2	25:54,9	(0.7)
672	Myriam	aud	25:54,9	25:58,2	*entre entre Alice [et::: François*
		gst	25:54,9	25:58,2	**monre gst comparer entre**
674	Eliot	aud	25:57,4	25:57,7	[oui
675	Eliot	aud	25:59,1	26:06,2	oui avec euh:: (0.9) le débat est de quelle chanson on va [jouer
676	Myriam	aud	26:05,5	26:07,0	[ah:::: oui
677	Eliot	aud	26:07,1	26:19,4	et:::: (3.4) et Alice hum (2.3) de- a deviens §(1.9)§ [a devenu
		gst	26:17,3	26:18,5	*§mimique de réflexion§* 
679	Myriam	aud	26:18,5	26:19,3	[est devenue
680	Myriam	aud	26:19,7	26:20,1	oui
681	Eliot	aud	26:20,2	26:21,7	a devenu est devenue
682	Myriam	aud	26:21,7	26:22,0	oui

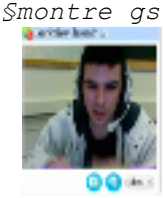
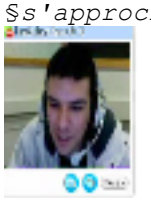
683	Eliot	aud	26:22,0	26:24,1	Alice est devenue très furieuse et
684	Myriam	aud	26:24,1	26:24,4	oui
685	Eliot	aud	26:24,4	26:31,5	et:: elle a::: elle apporte? la guitare [et elle a §tombé le§
		gst	26:30,7	26:31,6	§*montre gst frapper*§ 
687	Myriam	aud	26:28,8	26:29,2	[ah/
688	Myriam	aud	26:31,9	26:32,4	NON
689	Eliot	aud	26:33,0	26:35,9	(rire) oui et à François dans la tête
690	sil		26:35,9	26:36,5	(0.6)
691	Myriam	aud	26:36,5	26:38,9	elle a pris la guitare et elle a fait quoi/
692	Eliot	aud	26:39,5	26:43,7	oui elle a hu:::m (1.6) comment §dit-on/
		gst	26:43,0	26:44,3	§*montre gst frapper*§ 
694	Myriam	aud	26:44,4	26:45,1	*frapper*
		gst	26:44,4	26:45,1	**montre gst frapper** 
696	sil		26:45,1	26:45,7	(0.6)
697	Myriam	cla	26:45,7	26:47,1	&frapper
698	Eliot	aud	26:45,9	26:46,4	&raper/
699	Myriam	aud	26:46,6	26:47,4	F::rapper
700	sil		26:47,3	26:48,5	(1.2)
701	Eliot	aud	26:48,5	26:53,2	oui il a rap frap[pé la guitare (0.5) dans la tête de François
702	Myriam	aud	26:49,7	26:50,1	[frapper
703	Myriam	aud	26:53,8	26:56,2	elle a frappé François avec la gui&tare
704	Myriam	cla	26:56,0	27:03,9	&frappé François avec la guitare
705	Eliot	aud	26:57,1	26:57,3	oui
706	Myriam	aud	26:57,3	26:58,3	qu[elle horreur
707	Eliot	aud	26:57,5	26:58,3	[pauvre François
708	Myriam	aud	26:59,8	27:04,9	elle a frappé François avec la guitare oh::::
709	sil	aud	27:04,9	27:06,2	(1.3)
710	Myriam	aud	27:06,3	27:21,4	alors c'est parce que (1.7) François (0.8) et Alice jouaient ensemble c'est ça (0.7) ils jouaient [de la guitare (0.5) mais François (0.8) n'était pas d'accord sur le morceau qu'il devait jouer/
711	Eliot	aud	27:14,2	27:14,4	[oui
712	Eliot	aud	27:22,1	27:22,5	oui (rire)
713	Myriam	aud	27:22,7	27:28,9	alors Alice s'est énervée (1.9) tu as dit

					elle est devenue &furieuse/
714	Myriam	cla	27:27,9	27:29,7	&furieuse
715	Eliot	aud	27:29,7	27:30,9	oui très [furieuse
716	Myriam	aud	27:30,2	27:30,8	[furieuse
717	Myriam	aud	27:31,2	27:34,3	ah (1.0) et elle l'a frappé avec la guitare
718	sil		27:34,3	27:35,2	(0.9)
719	Eliot	aud	27:35,2	27:35,5	oui
720	Myriam	aud	27:35,7	27:50,1	*oh ciel (0.8)* c'est terrible (1.3) mais alors (2.3) hu:::m (1.5) (rire) je trouve que c'est une très bonne fin moi-même j'avais pas pensé (rire)
		gst	27:35,8	27:37,4	*met la main sur son front* 
722	Eliot	aud	27:50,3	27:50,9	(rire)
723	Myriam	aud	27:50,9	27:52,2	c'est une très bonne fin
724	Eliot	aud	27:52,3	27:53,4	(rire) merci
725	Myriam	aud	27:53,4	28:01,8	(rire) alors je voudrais te proposer (0.5) de::: hum est-ce que tu as fait *ton propre blog* ton *miniblog/*
		gst	27:59,0	28:01,1	*pointe vers l'apprenant*
		gst	28:01,2	28:02,0	*montre gst petit* 
728	sil		28:01,9	28:03,1	(1.2)
729	Eliot	aud	28:03,0	28:11,8	non je ne je n'ai pas de blog mais je peux euh (1.0) je peux écrire le [blog [ce ce soir
730	Myriam	aud	28:09,4	28:09,7	[oui
731	Myriam	aud	28:10,2	28:10,6	[oui
732	Myriam	aud	28:11,8	28:14,0	oui ce serait super (.) parce que
733	Eliot	aud	28:13,9	28:14,2	oui
734	Myriam	aud	28:14,6	29:01,7	hu:::m moi j'ai le mien (0.6) comme je je te l'ai donné au début (1.5) mon mon mini blog et comme ça euh::: (0.7) ce que j'aimerais (0.7) c'est que tu imagines (1.2) euh parce que la fin est géniale (0.6) que tu imagines avec la fin que tu as créée (1.4) le la dernière conversation (1.7) que Alice et François ont eue avant que Alice tue François quand tu as dit euh::: ils étaient ils ont eu un débat sur la dernière chanson sur la chanson à jouer (0.6) est-ce que tu pourrais imaginer (0.5) la dernière conversation ce dernier débat (0.() et l'écrire sur le mini blog
735	sil		29:01,6	29:03,1	(1.4)
736	Eliot	aud	29:03,1	29:03,7	oui oui
737	Myriam	aud	29:03,7	29:04,5	tu pourrais faire ça/

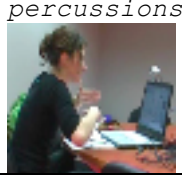
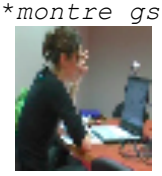
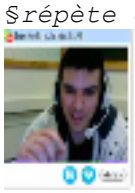
738	sil		29:04,5	29:05,3	(0.8)
739	Eliot	aud	29:05,3	29:05,6	oui
740	Myriam	aud	29:05,8	29:13,8	oui (1.2) alors est-ce que tu veux que je te que je te:::: donne mon adresse encore ou est-ce que c'est bon/
741	sil		29:13,8	29:15,2	(1.4)
742	Eliot	aud	29:15,2	29:16,5	euh:::: oui euh
743	Myriam	aud	29:16,6	29:18,0	tu l- tu peux la tu
744	sil		29:18,0	29:18,9	(0.8)
745	Eliot	aud	29:18,9	29:20,5	peux-toi donner l'adresse/
746	Myriam	aud	29:20,6	29:21,5	je te la redonne/
747	sil		29:21,5	29:22,5	(1.1)
748	Eliot	aud	29:22,5	29:22,8	oui
749	Myriam	aud	29:22,8	29:24,1	je te la donne à nouveau alors
750	Myriam	gst	29:24,1	29:39,2	**sélectionne l'adresse sur le document word fait un copié collé dans la fenêtre du chat et l'envoie**
751	Eliot	aud	29:25,4	29:26,6	euh qu'est-ce que c'est ton adresse/
752	Myriam	cla	29:38,6	29:39,2	login:xxxxxxxxx password:xxxxxx
753	sil		29:39,2	29:40,0	(0.8)
754	Myriam	aud	29:40,0	29:47,0	ah (2.1) et il manque l'ad- attends ça c'est le login (1.3) ((ne retrouvant pas l'adresse sur son document word)) ah::::
755	Myriam	gst	29:47,0	29:51,7	**déroule la fenêtre du clavardage pour retrouver l'adresse du blog**
756	Myriam	gst	29:51,7	30:07,1	**trouve l'adresse dans les échanges du clavardage fait un copié collé et envoie**
757	Myriam	aud	29:51,7	29:54,2	le login et le le mot de passe
758	Myriam	aud	30:01,7	30:06,5	et ça c'est mo:::::n c'est le c'est le mini blog
759	sil		30:06,5	30:08,3	(1.8)
760	Myriam	aud	30:08,3	30:08,8	d'accord
761	Eliot	aud	30:09,4	30:11,3	oui (0.8) merci
762	sil		30:11,3	30:11,9	(0.6
763	Myriam	aud	30:11,9	30:20,6	mais de rien (.) donc toi tu peux en créer un aussi (0.8) comme ça on aura chacun un mini blog et on pourra communiquer(1.0) ok/
764	Eliot	aud	30:20,6	30:21,6	ok (0.5) ok
765	Myriam	aud	30:22,2	30:37,4	hu:::m j'ai une autre question (1.5) euh:::: j'ai je l'ai avalée (2.1) ah oui sur le mini blog (1.8) il y a aussi un questionnaire
766	sil		30:37,3	30:40,0	(2.7)
767	Myriam	cla	30:40,0	30:42,9	questionnaire
768	Myriam	aud	30:42,3	30:45,1	est-ce que est-ce que tu es déjà allé sur le grand blog
769	sil		30:45,2	30:46,9	(1.7)
770	Eliot	aud	30:46,9	30:47,2	non
771	Myriam	aud	30:47,6	30:50,6	su- non/ est-ce que tu as l'adresse du grand blog/
772	sil		30:50,6	30:52,2	(1.6)
773	Eliot	aud	30:52,2	30:55,4	euh&::::: je pense
774	Myriam	cla	30:52,9	31:06,3	&www.apprentissageenligne.blogspot.com
775	Myriam	aud	30:55,6	31:07,5	euh::: c'est (3.1) point blogspot (1.0) blogspot point com (0.9) apprentissage en c'est ça le grand blog
776	sil		31:07,5	31:13,1	(5.7)
777	Eliot	aud	31:13,1	31:13,6	oh oui

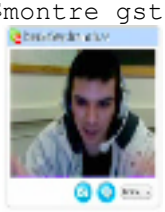
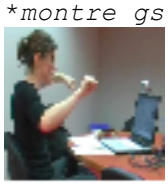
778	Myriam	aud	31:13,6	31:25,8	ça c'est le grand blog et dessus tu peux euh il y a un questionnaire (0.8) et si tu veux tu peux répondre aux questions et je t'enverrai le résultat (0.8) ok/
779	sil		31:25,8	31:26,8	(1.0)
780	Eliot	aud	31:26,8	31:27,1	ok
781	sil		31:27,2	31:28,0	(0.9)
782	Myriam	aud	31:28,0	31:37,0	cool (0.8) très bien (1.0) euh est-ce que::: est-ce que ça c'est bien passé pour toi est-ce que tu est-ce que tu es content de l'interaction/
783	sil		31:37,0	31:38,4	(1.4)
784	Eliot	aud	31:38,4	31:38,6	oui
785	sil		31:38,6	31:39,4	(0.8)
786	Myriam	aud	31:39,4	31:43,0	oui/ (1.9) est-ce que tu as aimé l'enquête/
787	sil		31:43,0	31:44,4	(1.4)
788	Eliot	aud	31:44,4	31:45,8	oui je l'aime beaucoup
789	Myriam	aud	31:45,8	31:46,4	(rire)
790	Eliot	aud	31:46,6	31:47,0	(rire)
791	sil		31:47,0	31:48,1	(1.1)
792	Myriam	aud	31:48,1	31:51,2	tant mieux (rire) très bien
793	sil		31:51,2	31:52,2	(0.9)
794	Myriam	aud	31:52,2	31:57,6	mais j'attends vraiment que tu me fasses le dernier dialogue (1.6) parce que
795	sil		31:57,6	32:01,9	(4.3)
796	Myriam	cla	31:57,6	32:02,4	le dernier
797	Myriam	aud	32:01,9	32:09,3	je pense que tu as trouvé une très bonne fin alors le la dernière conversation je pense qu'elle va être très bien aussi
798	sil		32:09,3	32:12,5	(3.1)
799	Eliot	aud	32:12,4	32:12,8	pardon/
800	Myriam	aud	32:12,8	32:25,3	je te dis que::: ((à vois basse)) oh là là j'ai écrit n'importe quoi (1.2) je pense que::: ta fin la fin que *tu as imaginée* la fin de l'enquête elle était *très bien*
		gst	32:21,9	32:23,2	**pointe vers la tête** 
		gst	32:24,8	32:26,1	**lève les pouces** 
803	sil		32:25,3	32:26,1	(0.7)
804	Eliot	aud	32:26,1	32:27,0	oh (rire) merci
805	Myriam	aud	32:26,7	32:32,1	et donc si tu pouvais faire la dernière conversation ce serait encore mieux
806	sil		32:32,1	32:32,6	(0.5)
807	Eliot	aud	32:32,6	32:33,2	oh ok
808	Myriam	aud	32:33,3	32:34,6	ok donc euh::
809	Eliot	aud	32:34,6	32:34,8	ok

810	Myriam	aud	32:34,8	32:45,4	j'irai j'irai sur mon mini blog (0.9) dans mercredi ou jeudi (0.6) demain après-demain (0.9) et euh et je regarderai ce que tu as écrit ok/
811	sil		32:45,4	32:46,3	(0.8)
812	Eliot	aud	32:46,3	32:55,3	ok et pour le mini blog euh (0.7) je vais euh donner les questionnaires le:::: dernière conversation/
813	Myriam	aud	32:55,7	32:56,0	oui
814	Eliot	aud	32:56,0	32:57,0	et::: c'est tout
815	sil		32:57,0	32:58,3	(1.4)
816	Myriam	aud	32:58,3	33:03,2	comme tu veux t'es pas tu n'es pas obligé tu le fais si tu as envie de le faire
817	sil		33:03,2	33:04,1	(1.0)
818	Eliot	aud	33:04,1	33:04,6	[oh ok
819	Myriam	aud	33:04,2	33:04,4	[ok/
820	sil		33:04,6	33:05,5	(0.9)
821	Myriam	aud	33:05,5	33:05,8	ok/
822	sil		33:05,8	33:06,9	(1.1)
823	Myriam	aud	33:06,9	33:11,5	et tu peux m'envoyer des photos ou tout ce que tu veux ok/
824	sil		33:11,5	33:12,3	(0.8)
825	Eliot	aud	33:12,3	33:12,6	ok
826	sil		33:12,6	33:13,5	(0.9)
827	Myriam	aud	33:13,5	33:14,0	super
828	sil		33:14,0	33:17,2	(3.2)
829	Myriam	aud	33:17,2	33:22,7	euh:::: je crois que je sais pas Dés- qu'est-ce que dis Désirée c'est fini ou pas/
830	sil		33:22,7	33:25,0	(2.3)
831	Eliot	aud	33:25,0	33:27,1	tu es de Lyon right euh oui
832	Myriam	aud	33:27,4	33:29,2	oui right (rire)
833	Eliot	aud	33:29,3	33:30,0	tu vis dans Lyon/
834	Myriam	aud	33:30,1	33:30,4	oui
835	sil		33:30,4	33:32,0	(1.6)
836	Myriam	aud	33:31,9	33:32,8	[tu connais
837	Eliot	aud	33:31,9	33:48,4	[et::::euh (.) non je ne connais pas Lyon comme- euh (0.8) comme- est-ce que (1.5) euh::: qu'est-ce que tu (1.0) tu fais tu:::::::: tu faire quand tu as du temps/
838	Myriam	aud	33:48,8	33:49,6	quand j'ai du [temps
839	Eliot	aud	33:49,3	33:49,9	[dans Lyon
840	sil		33:49,9	33:50,4	(0.5)
841	Eliot	aud	33:50,4	33:50,7	oui
842	Myriam	aud	33:50,7	33:55,5	ah oui c'est les questions hu:::m je fais de la danse
843	sil		33:55,5	33:57,5	(2.0)
844	Myriam	aud	33:57,5	33:58,1	de la danse/
845	sil		33:58,1	33:58,9	(0.8)
846	Eliot	aud	33:58,9	33:59,2	oui
847	Myriam	aud	33:59,2	34:17,0	tu comprends la danse/ je [fais::: euh je vais dans des café:::s je vais dans des bars (0.5) je sors avec mes amis (1.2) au cinéma::: (1.0) hu:::m je vais me promener j'aime bien me promener
848	Eliot	aud	34:00,8	34:01,0	[oui
849	sil		34:17,0	34:18,1	(1.1)
850	Eliot	aud	34:18,2	34:18,4	oui

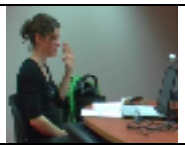
851	Myriam	cla	34:18,5	34:21,6	&me promener
852	Myriam	aud	34:18,7	34:20,8	&xx (0.9) tu connais me promener
853	Eliot	aud	34:22,0	34:23,3	oui (0.8) dans le parc/
854	Myriam	aud	34:23,7	34:27,8	oui par exemple (1.0) euh:: à pied ou à vélo
855	Myriam	cla	34:27,8	34:32,4	à pied ou &à vélo
856	Myriam	aud	34:30,2	34:36,8	&hum:::::: (1.2) je::::::::: c'est tout (rire)
857	sil		34:36,8	34:37,9	(1.2)
858	Eliot	aud	34:37,9	34:39,5	et qu'est-ce que tu aimes danser/
859	sil		34:39,6	34:40,8	(1.3)
860	Myriam	aud	34:40,8	34:42,4	la danse africaine
861	Myriam	cla	34:42,4	34:46,9	africaine
862	Eliot	aud	34:43,9	34:44,3	oh::
863	Myriam	aud	34:44,6	34:46,1	oui [(rire)
864	Eliot	aud	34:45,4	34:46,1	[xx
865	Myriam	aud	34:46,3	34:46,5	oui
866	Eliot	aud	34:46,7	34:48,6	oui j'ai&- j'aime beaucoup la danse africaine
867	Myriam	aud	34:48,7	34:49,4	c'est vrai/
868	Eliot	aud	34:49,9	34:52,7	oui j'ai euh le semestre prochain
869	Myriam	aud	34:53,0	34:53,3	hmm
870	Eliot	aud	34:53,3	35:02,4	j'ai une euh (1.0) une classe un courS de::: (1.0) euh::: (0.7) de musique de Afrique euh
871	Myriam	aud	35:02,5	35:04,0	un cours de [musique africaine/
872	Eliot	aud	35:03,0	35:03,5	[c'est
873	sil		35:04,0	35:04,6	(0.6)
874	Eliot	aud	35:04,6	35:14,3	oui euh il y a un ensemble euh (1.0) il y a beaucoup des (0.6) des euh (0.7) comment dit-on §drums euh§
		gst	35:13,4	35:14,4	*§montre gst jouer des percussions§* 
876	Myriam	aud	35:14,5	35:17,3	des drums des des hum des djembés
877	Myriam	cla	35:17,3	35:19,6	dejem&bés
878	Eliot	aud	35:18,2	35:18,8	&§tomber/§
		gst	35:18,2	35:18,8	*§mimique d'incompréhension§*
880	Myriam	aud	35:18,9	35:19,5	djembé
881	Eliot	aud	35:20,3	35:21,5	§djembé djembé§
		gst	35:20,3	35:21,5	*§s'approche de l'écran pour lire§* 
883	Myriam	aud	35:21,7	35:23,1	&djembé euh
884	Myriam	cla	35:21,7	35:24,8	&djembés
885	Eliot	aud	35:23,1	35:23,6	djembé
886	Myriam	aud	35:23,8	35:24,8	djembé
887	Eliot	aud	35:25,5	35:25,8	oui
888	Myriam	aud	35:26,2	35:30,3	c'est des on ap- des percussions on dit (.) drums

889	Eliot	aud	35:30,3	35:30,6	pardon
890	Myriam	aud	35:30,8	35:33,1	drums [c'est per- percussion
891	Eliot	aud	35:31,4	35:32,3	[drums drums
892	Myriam	cla	35:33,1	35:35,7	percus&sions
893	Myriam	aud	35:34,8	35:35,5	&comme ça
894	sil		35:35,7	35:36,9	(1.2)
	eliot	gst	35:35,7	35:36,9	§*regarde le clavardage*§
896	Eliot	aud	35:36,9	35:38,2	oui oui percussion
897	Myriam	aud	35:37,7	35:39,4	ah alors tu fais des percussions
898	sil		35:39,4	35:40,4	(1.0)
899	Eliot	aud	35:40,4	35:42,0	oui j'aime beaucoup les percussions
900	Myriam	aud	35:42,0	35:42,8	c'est [génial
901	Eliot	aud	35:42,3	35:47,2	[mais::: je ne suis euh beaucoup très très bon pour les percussions j'ai
902	Myriam	aud	35:47,4	35:50,5	mais tu peux euh tu fais ça à l'université/
903	sil		35:50,5	35:51,4	(0.9)
904	Eliot	aud	35:51,4	35:51,8	oui
905	Myriam	aud	35:52,2	35:54,4	oh la chance (0.9) c'est super
906	sil		35:54,4	35:55,4	(1.0)
907	Eliot	aud	35:55,4	35:55,8	oui (sourire)
908	sil		35:55,8	35:56,9	(1.0)
909	Myriam	aud	35:56,9	36:01,6	nous on a pas le cours de percussion à l'université (rire)
910	sil		36:01,6	36:02,7	(1.1)
911	Eliot	aud	36:02,7	36:03,3	oh oui
912	Myriam	aud	36:03,7	36:04,0	non
913	Eliot	aud	36:04,0	36:06,7	c'est une très très bonne expérience
914	Myriam	aud	36:06,8	36:07,3	aha
915	Eliot	aud	36:07,4	36:16,1	parce que on peut euh sentir le::: (0.9) euh::: (1.9) la musique comment
916	sil		36:16,1	36:17,0	(0.9)
917	Myriam	aud	36:17,0	36:17,2	oui
918	Eliot	aud	36:17,2	36:23,5	euh (0.5) quand tous les étudiants euh:: (1.0) joue euh le le même temps
919	Myriam	aud	36:23,8	36:24,2	oui
920	Eliot	aud	36:24,6	36:26,3	euh c'est [intéressant
921	Myriam	aud	36:25,5	36:26,6	[vous êtes beaucoup/
922	sil		36:26,6	36:27,7	(1.1)
923	Eliot	aud	36:27,7	36:28,4	oui oui
924	Myriam	aud	36:28,5	36:29,2	beaucoup beaucoup/
925	sil		36:29,2	36:30,3	(1.1)
926	Eliot	aud	36:30,2	36:36,6	oui il y a:: (0.9) euh::: (1.3) quatre vingt étudiants dans le cours
927	Myriam	aud	36:36,9	36:37,7	quatre vingt/
928	Eliot	aud	36:38,2	36:38,6	oui
929	sil		36:38,6	36:39,3	(0.7)
930	Myriam	aud	36:39,3	36:39,9	en même temps/
931	sil		36:39,9	36:40,8	(1.0)
932	Eliot	aud	36:40,9	36:41,1	oui
933	Myriam	aud	36:41,4	36:44,3	wow (0.9) &et vous faites tous des percussions/
934	Myriam	cla	36:42,2	36:43,5	&80&
935	Eliot	gst	36:44,3	36:45,8	§*hochement de tête*§
936	Eliot	aud	36:45,8	36:51,0	euh il y a (0.8) dix euh djemb- (1.0) djembés

937	Myriam	aud	36:51,2	36:52,1	djembés oui
938	Eliot	aud	36:52,5	36:59,7	djemb- -jembés et il y a de euh::: (0.7) des autres instruments je ne sais pas comment s'appelle
939	sil		36:59,7	37:00,6	(0.9)
940	Myriam	aud	37:00,5	37:02,8	et ce sont ce sont *des percussions aussi*
		gst	37:01,7	37:02,8	*montre gst jouer des percussions* 
942	sil		37:02,7	37:04,1	(1.4)
943	Eliot	aud	37:04,1	37:17,2	c'est comme (1.1) euh::: c'est très difficile pour décrire parce c'est §comme un§ (1.7) euh::: savez-vous qu'est-ce que c'est les les marakas
	eliot	gst	37:10,4	37:12,4	*§montre gst d'un instrument musical partiellement visible à l'écran§*
945	Myriam	aud	37:17,6	37:18,3	maracas/
946	Eliot	aud	37:18,9	37:19,2	oui
947	Myriam	aud	37:19,4	37:19,6	oui
948	Eliot	aud	37:19,7	37:26,6	c'est comme une maraca (0.5) mais les les petits euh (1.0) les petits
949	Myriam	aud	37:26,5	37:28,2	les petites *(1.1) graines/*
		gst			*montre gst graines* 
951	Eliot	aud	37:28,2	37:30,4	§oui comme§ c- comment §s'appelle§
		gst	37:28,2	37:28,8	*§répète gst de Myriam§* 
953	Eliot	gst	37:29,4	37:30,4	§se penche vers l'écran§
954	sil		37:30,4	37:31,4	(0.9)
955	Myriam	aud	37:31,4	37:32,5	(rire) je:::
956	Myriam	cla	37:32,5	37:34,2	&graines
957	Eliot	aud	37:32,5	37:37,1	&(rire) oui [qui sont dans les (0.8) dans les s::-
958	Myriam	aud	37:33,8	37:34,4	[graine
959	sil		37:37,1	37:40,3	(2.5)
960	Myriam	aud	37:40,0	37:43,2	qui sont *dans l'instrument et quand on secoue ça fait du bruit*/

		gst	37:40,3	37:43,2	*montre gst dedans/secouer*
962	Eliot	aud	37:43,3	37:44,0	§oui oui§
		gst	37:43,3	37:44,0	§hochement de tête§
964	Eliot	aud	37:44,4	37:49,2	ils ne sont pas dans §dans le§ (0.6) l'instrument mais ils sont
		gst	37:46,0	37:47,4	§montre gst dans§ 
966	Myriam	aud	37:49,2	37:52,6	ah dehors ah oui *avec avec de la ficelle
		gst	37:50,8	37:53,4	*montre gst ficelle*
968	Eliot	aud	37:53,3	37:54,0	oui* oui oui
969	Myriam	aud	37:54,1	37:56,5	de la *ficelle et des des comme des perles*
		gst	37:54,6	37:56,5	*montre gst ficelle*
971	Myriam	cla	37:56,4	37:57,7	perles
972	sil		37:57,7	37:58,2	(0.5)
973	Myriam	aud	37:58,2	37:58,8	des perles
974	Eliot	aud	37:59,2	37:59,8	oui oui
975	Myriam	aud	37:59,6	38:00,8	*et il faut tirer comme ça*
		gst	37:59,6	38:00,8	*montre gst tirer* 
977	Eliot	aud	38:01,9	38:02,1	oui
978	Myriam	aud	38:02,3	38:04,4	c'est on peut *tenir et puis c'est autour
		gst	38:02,9	38:05,8	*montre gst tourner autour*
980	Eliot	aud	38:05,5	38:05,8	oui
981	Myriam	aud	38:06,3	38:06,8	d'accord
982	Eliot	aud	38:06,8	38:07,1	c'est ça
983	Myriam	aud	38:07,4	38:08,2	ah ça c'est bien
984	sil		38:08,2	38:09,4	(1.2)

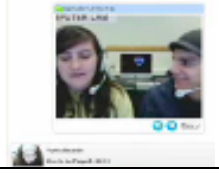
985	Myriam	aud	38:09,4	38:13,5	j'ai j'ai déjà essayé d'y jouer mais je ne sais pas (rire)
986	sil		38:13,5	38:14,1	(0.7)
987	Eliot	aud	38:14,1	38:14,7	(rire) oui
988	sil		38:14,7	38:15,6	(0.9)
989	Myriam	aud	38:15,6	38:17,5	d'accord (1.2) très bien
990	sil		38:17,5	38:18,5	(1.0)
991	Eliot	aud	38:18,6	38:21,5	est-ce que tu (0.7) tu joues de l'instrumenT
992	sil		38:21,5	38:22,3	(0.8)
993	Myriam	aud	38:22,3	38:26,5	euh::: je joue un peu j'ai joué un peu du djembé *de la percussion
		gst	38:25,1	38:27,4	**montre gst jouer des percussions**
995	sil		38:26,6	38:27,4	(0.8)*
996	Eliot	aud	38:27,4	38:27,7	oui
997	Myriam	aud	38:28,0	38:38,6	et:::: la guitare de temps en temps (1.1) depui::::s depui::s six ans (1.3) mais pas beau- pas régulièrement
998	Myriam	cla	38:38,6	38:44,7	pas régulièrement
999	Myriam	aud	38:40,9	38:43,2	pas ré-gu-lier
1000	Myriam	aud	38:45,1	38:46,2	j'en joue pas assez
1001	sil		38:46,1	38:47,5	(1.4)
1002	Eliot	aud	38:47,5	38:47,8	oui
1003	sil		38:47,8	38:48,7	(0.9)
1004	Myriam	aud	38:48,6	38:52,4	mais j'aime j'aime beaucoup j'aime beaucoup la guitare et les percussions
1005	Eliot	aud	38:53,3	38:58,1	oui j'ai {li} que dans euh ton blog que tu::: tu aime euh Bob Dylan
1006	Myriam	aud	38:58,7	38:59,0	oui
1007	Eliot	aud	38:59,7	39:02,4	oui j'aime beaucoup Bob Dylan
1008	Myriam	aud	39:02,5	39:03,7	j'ai mis ça dans mon blog/
1009	sil		39:03,7	39:04,7	(1.0)
1010	Eliot	aud	39:04,7	39:07,9	oui j'ai {li} euh la semaine dernière je pense
1011	Myriam	aud	39:08,6	39:15,4	ah peut être et oui j'aime beaucoup Bob Dylan (rire) (0.9) mais alors du coup tu es allé sur le blog/
1012	sil		39:15,4	39:16,9	(1.5)
1013	Eliot	aud	39:16,9	39:17,2	oui
1014	sil		39:17,2	39:18,2	(1.0)
1015	Myriam	aud	39:18,2	39:26,4	cool (0.8) alors la prochaine fois (.) quand tu vas sur mon blog (1.2) tu peux me laisser un:::: un message ok/
1016	Eliot	aud	39:27,0	39:27,4	ok
1017	Myriam	aud	39:27,8	39:28,0	oui/
1018	sil		39:28,0	39:29,4	(1.3)
1019	Eliot	aud	39:29,4	39:29,6	oui
1020	sil		39:29,6	39:30,3	(0.7)
1021	Myriam	aud	39:30,3	39:34,2	parce que comme ça moi je répondrai (1.0) et on pourra parler comme ça
1022	sil		39:34,2	39:35,7	(1.5)
1023	Eliot	aud	39:35,8	39:36,0	ok

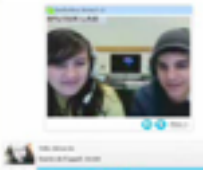
1024	Myriam	aud	39:36,3	39:36,6	ok/
1025	Eliot	aud	39:37,8	39:38,0	ok
1026	Myriam	aud	39:38,1	39:43,0	((en s'adressant à l'assistante)) euh est-ce qu'il faut qu'on arrête/ (0.8) oui/ ((vers Eliot)) je crois qu'il faut qu'on arrête Eliot
1027	sil		39:43,0	39:44,1	(1.1)
1028	Eliot	aud	39:44,1	39:44,5	ok
1029	Myriam	aud	39:44,6	39:48,3	ok/ (0.7) et ça c'est très bien passé je suis contente en tout cas
1030	sil		39:48,3	39:50,0	(1.7)
1031	Eliot	aud	39:50,0	39:50,5	merci
1032	Myriam	aud	39:50,5	39:59,1	et j'attends et j'attends to::::::n la la conversation de François et::: (0.6) et Alice sur le miniblog ok/
1033	sil		39:59,1	39:59,9	(1.6)
1034	Eliot	aud	40:00,0	40:00,4	oui
1035	Myriam	aud	40:00,6	40:00,9	ok
1036	sil		40:00,9	40:02,5	(1.6)
1037	Myriam	aud	40:02,5	40:03,6	eh ben *à bientôt
		gst	40:03,1	40:07,8	
1039	sil		40:03,6	40:04,9	(1.3)
1040	Myriam	aud	40:04,9	40:05,9	[à mardi prochain
1041	Eliot	aud	40:04,9	40:05,9	[§au revoir
		gst	40:04,9	40:07,0	
1043	Eliot	aud	40:07,0	40:07,5	oui
1044	Myriam	aud	40:07,8	40:08,2	salut
1045	sil		40:08,2	40:09,0	(0.8)
1046	Eliot	aud	40:09,0	40:09,5	salut

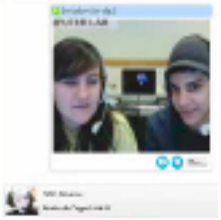
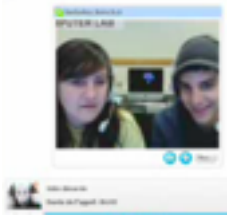
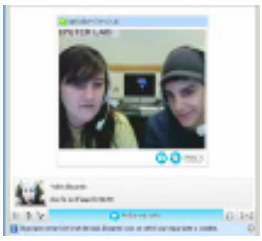
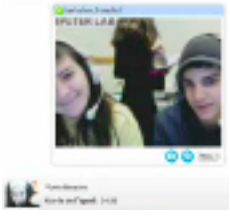
2.3. Transcription de la séance 2 – Groupe 3

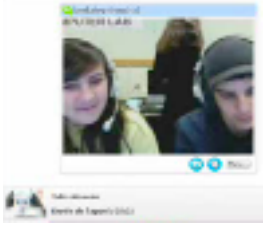
Acteurs : Rachel – tutrice ; Amy et Philip – apprenants.

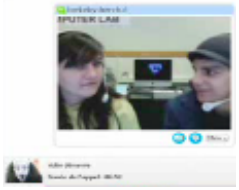
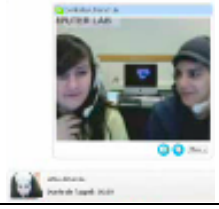
Tdp	Acteur	Mode	Temps		Transcription
1	Amy	aud	00:03,1	00:03,7	bonjour
2	Rachel	aud	00:03,9	00:04,6	bonjour
3	Amy	aud	00:05,3	00:05,9	bonjour
4	Philip	aud	00:06,1	00:06,7	allô
5	Rachel	aud	00:06,7	00:07,3	je suis là
6	sil		00:07,3	00:09,4	(2.2)
7	Rachel	aud	00:09,5	00:10,4	xxx
8	Amy	aud	00:10,5	00:13,1	euh (0.5) le vidéo
9	sil		00:13,1	00:14,3	(1.2)
10	Rachel	aud	00:14,3	00:15,0	xxx
11	sil		00:15,0	00:17,9	(2.9)
12	Rachel	aud	00:17,9	00:19,3	ça enregistre aussi d'accord
13	sil		00:19,3	00:21,0	(1.7)
14	Rachel	aud	00:21,0	00:24,1	il rame un peu c'est bizarre quand même d'accord
15	sil		00:24,1	00:26,4	(2.2)
16	Rachel	aud	00:26,4	00:30,0	ah ça y est ça va mieux/
17	sil		00:30,0	00:32,2	(2.2)
18	Amy	aud	00:32,2	00:32,6	ça va
19	Philip	aud	00:32,5	00:33,5	oui ça va bien
20	Rachel	aud	00:33,3	00:33,8	ça va/
21	Amy	aud	00:33,6	00:34,1	ça va mieux
22	Rachel	aud	00:34,1	00:34,6	euh:::
23	Amy	aud	00:34,5	00:34,8	oui
24	sil		00:34,8	00:36,3	(1.5)
25	Rachel	aud	00:36,3	00:37,6	vous me voyez ou pas/
26	sil		00:37,6	00:39,7	(2.0)
27	Philip	aud	00:39,7	00:40,1	non
28	Rachel	aud	00:40,3	00:42,4	non vous ne me voyez pas
29	sil		00:42,3	00:47,1	(4.8)
30	Rachel	aud	00:47,1	00:53,2	je l'ai démarré et:: normalement ça va être bon bon on va commencer
31	sil		00:53,2	00:55,5	(2.2)
32	Rachel	aud	00:55,5	00:57,6	normalement y a la vidéo
33	sil		00:57,6	01:00,8	(3.2)
34	Rachel	aud	01:00,8	01:02,1	alo::rs
35	sil		01:02,0	01:03,4	(1.3)
36	Amy	aud	01:03,4	01:03,9	ici
37	Philip	aud	01:04,4	01:04,7	oui
38	Rachel	aud	01:05,0	01:05,3	ça y est
39	Amy	aud	01:05,3	01:05,5	oui
40	sil		01:05,5	01:06,4	(0.8)
41	Philip	aud	01:06,4	01:07,5	il n'y a pas de vidéo xx
42	Rachel	aud	01:07,5	01:08,0	ça y est
43	Amy	aud	01:07,9	01:08,5	oui
44	Philip	aud	01:07,9	01:10,3	ah oui xx (rire)
45	Rachel	aud	01:08,6	01:10,3	(rire)

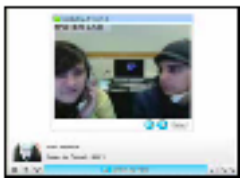
46	Rachel	aud	01:10,4	01:23,7	allez on commence vous êtes prêts/ on y va (1.3) donc samedi dernier (0.5) le premier février samedi (0.8) François (0.7) un étudiant a été assassiné sur le campus
47	sil		01:23,6	01:24,9	(1.3)
48	Amy	aud	01:25,0	01:25,4	oh
49	Rachel	aud	01:25,4	01:48,3	oui il a été tué sur le campus de Lyon deux (1.0) donc dans notre histoire il y a (0.6) un ami de François (1.5) et un inspecteur un détective qui mène l'enquête (1.2) je veux que vous choisissiez déjà Amy et Philip qui veut être l'inspecteur qui veut être l'ami de François/
50	sil		01:48,2	01:51,9	(3.7)
51	Philip	aud	01:52,0	01:52,8	hum::::
52	Amy	aud	01:52,6	01:54,1	euh quelle est la question/
53	Rachel	aud	01:54,5	02:08,3	je vais vous je vais vous::je vais vous faire travailler après là (rire) vous allez mais je dois savoir (1.0) qui veut être l'inspecteur qui mène l'enquête et qui veut être l'ami de François/
54	sil		02:08,3	02:10,1	(1.8)
55	Amy	aud	02:10,1	02:12,1	qui est l- qui est les amis de
56	sil		02:12,1	02:13,1	(1.0)
57	Rachel	aud	02:12,9	02:17,0	mais c'est pas grave on va dire on va dire Amy par exemple tu es l'inspecteur
58	sil		02:17,0	02:18,0	(1.0)
59	Amy	aud	02:18,0	02:18,4	oui
60	Rachel	aud	02:18,8	02:25,7	et Philip tu es l'ami de François non on va faire le contraire on va dire on va dire (1.0) Philip tu es l'inspecteur
61	Amy	aud	02:26,5	02:27,8	(rire)
62	Philip	aud	02:26,5	02:29,0	(rire) qu'est-ce que c'est un
63	Rachel	aud	02:29,0	02:31,0	inspecteur c'est comme un détective
64	sil		02:31,0	02:32,4	(1.4)
65	Philip	aud	02:32,4	02:33,0	un quoi/
66	Rachel	aud	02:33,2	02:35,9	je t'écris attends je vais te dire (rire)
67	Philip	aud	02:35,9	02:37,1	ok merci
68	Rachel	aud	02:37,1	02:38,2	&inspecteur
69	Rachel	cla	02:37,5	02:43,7	&inspecteur=détective
70	Philip	aud	02:39,5	02:40,5	§inspecteur/§
		gst	02:39,5	02:40,5	§se tourne vers Amy§ 
72	Amy	aud	02:39,5	02:40,5	inspecteur
73	Rachel	aud	02:40,8	02:41,1	oui
74	Amy	aud	02:41,3	02:41,7	ah
75	sil		02:41,7	02:42,6	(0.9)
76	Amy	aud	02:42,6	02:43,3	(inaud.)
77	Rachel	aud	02:42,7	02:44,7	(inaud.) regarde voilà
	philip	gst	02:44,0	02:44,8	§*regarde le clavardage*§
79	sil		02:44,7	02:45,3	(0.6)
	philip	gst	02:44,8	02:46,5	hochement de tête
81	Philip	aud	02:45,3	02:47,4	ah::: oui inspecteur

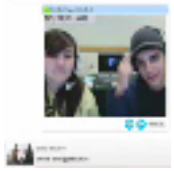
82	Amy	aud	02:47,5	02:47,9	oui
83	Rachel	aud	02:47,9	02:51,5	et Amy tu es un ami de François une amie pardon de François
84	sil		02:51,5	02:52,5	(1.0)
85	Amy	aud	02:52,5	02:55,7	comme Marie Antoine Alice Pierre oui
86	sil		02:55,8	02:56,5	(0.7)
87	Rachel	aud	02:56,5	02:58,9	oui oui oui oui l'ami exactement
88	sil		02:58,8	02:59,8	(1.0)
89	Rachel	aud	02:59,8	03:07,5	donc Philip est l'inspecteur (1.3) tu veux prendre rendez-vous avec Amy
90	sil		03:07,5	03:08,4	(1.0)
91	Philip	aud	03:08,4	03:08,8	ok
92	Rachel	aud	03:09,6	03:30,3	donc tu vas lui téléphoner (0.8) vous vous ne vous connaissez pas (0.6) vous ne vous êtes jamais vu (1.2) donc vous devez vous décrire (1.7) Amy doit se décrire et Philip tu dois te décrire (1.4) comme ça après vous pouvez vous reconnaître sur le campus
93	sil		03:30,3	03:31,6	(1.3)
94	Philip	aud	03:31,6	03:32,0	ok
95	Rachel	aud	03:32,0	03:37,6	quand vous vous rencontrez d'accord bon je veux que voilà ((sur ton d'ordre)) description (rire)
96	Amy	aud	03:38,2	03:38,7	(inaud.)
97	Philip	aud	03:38,8	03:41,3	alors je vais poser des questions/
98	Rachel	aud	03:39,6	03:45,3	tu l'appelles tu l'appelles tu dis bonjour Amy je suis l'inspecteur bla bla bla
99	Philip	aud	03:46,0	03:59,5	allô bonjour Amy je suis l'inspecteur je $veux savoir (1.0) hum (1.0) qu'est-ce qu'il$ qu'est-ce qu'il est passé avec François
	amy	gst	03:49,4	03:50,3	$sourit et se tourne vers Philip$
101	Rachel	aud	04:00,2	04:10,9	non non non (0.8) [c'est pas ça (rire) tu dois demander Amy doit se décrire Amy elle doit [parler *ses cheveux* sa taille
		gst	04:08,9	04:10,0	**pointe vers ses cheveux** 
103	Philip	aud	04:01,7	04:02,9	[(rire)
104	Philip	aud	04:08,1	04:08,5	[ah oui
105	Philip	aud	04:10,9	04:11,5	oh ok
106	sil		04:11,4	04:12,2	(0.7)
107	Rachel	aud	04:12,3	04:13,8	pour que tu la reconnaisses
108	sil		04:13,8	04:15,9	(2.1)
109	Philip	aud	04:15,9	04:19,0	est-ce que tu me peux décrire François/
110	sil		04:19,0	04:21,0	(2.0)
111	Rachel	aud	04:21,0	04:22,5	non écoute moi
112	Philip	aud	04:22,5	04:26,1	[(rire)
113	Amy	aud	04:22,5	04:26,1	[(rire)
114	Rachel	aud	04:25,6	04:33,4	toi (.) Philip tu dois rencontrer Amy pour lui poser des questions tu poses pas les questions maintenant
115	Philip	aud	04:34,3	04:34,8	ok

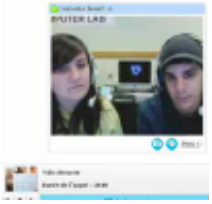
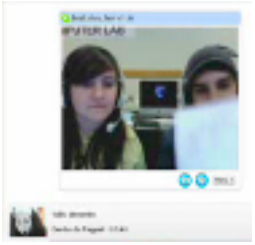
116	Rachel	aud	04:34,9	04:40,9	mais tu *l'appelles au téléphone* tu ne sais pas tu ne sais pas *comment est Amy*
		gst	04:36,3	04:38,1	*montre gst appeler au téléphone* 
118		gst	04:39,0	04:40,5	*pointe vers son physique* 
119	Philip	aud	04:35,3	04:36,3	est-ce est-ce
120	Amy	aud	04:36,6	04:37,2	qu'est-ce
121	Philip	aud	04:41,4	04:41,8	ok
122	Rachel	aud	04:41,7	04:42,6	donc Amy
123	Amy	aud	04:42,4	04:45,3	comme qu'est-ce que tu qu'est-ce que tu as fait
124	Rachel	aud	04:45,7	04:54,9	Amy doit Amy doit Amy doit te dire (0.7) j'ai les cheveux (1.0) *des longs cheveux* les cheveux noirs
125		gst	04:50,6	04:51,9	*pointe vers ses cheveux* 
126	Amy	aud	04:54,9	04:55,4	ah oui
127	Rachel	aud	04:55,5	04:59,5	voilà voilà comme ça *après* tu peux la trouver sur le campus
		gst	04:56,4	04:57,3	*montre gst après* 
129	sil		04:59,5	05:00,7	(1.3)
130	Rachel	aud	05:00,7	05:01,8	*tu vas la reconnaître*

		gst	05:00,7	05:01,8	**pointe vers son visage** 
132	Philip	aud	05:01,2	05:01,5	ok
133	sil		05:01,8	05:04,2	(2.4)
134	Rachel	aud	05:04,2	05:06,2	décrivez-vous c'est très simple
135	Philip	aud	05:04,8	05:05,2	allô
136	Amy	aud	05:06,0	05:08,4	(rire)
137	Philip	aud	05:06,4	05:08,7	ok ok (rire)
138	Rachel	aud	05:09,9	05:11,2	et Philip tu vas(?) travailler
139	Philip	aud	05:10,4	05:11,1	est-ce que
140	Amy	aud	05:11,3	05:13,3	(rire)
141	Philip	aud	05:12,0	05:12,5	ok
142	Rachel	aud	05:12,5	05:13,5	après (rire)
143	sil		05:13,5	05:14,4	(0.9)
144	Philip	aud	05:14,4	05:16,6	est-ce que tu as les cheveux noirs/
145	sil		05:16,6	05:18,2	(1.6)
146	Philip	aud	05:18,2	05:18,6	oui
147	Rachel	aud	05:19,1	05:23,9	oh:::: non non Amy Amy se décrit et Philip tu te décris
148	Philip	aud	05:24,6	05:25,8	§oh ok ok§
149	Philip	gst	05:24,6	05:25,8	*§hochement de tête§*
150	Rachel	aud	05:25,6	05:26,4	tu as compris/
151	Philip	aud	05:27,1	05:28,4	oui oui ok
152	Rachel	aud	05:27,7	05:28,9	oui:::::
153	Philip	aud	05:29,2	05:30,2	(rire)
154	Rachel	aud	05:30,2	05:30,9	(rire)
155	sil		05:30,9	05:31,7	(0.8)
156	Philip	aud	05:31,7	05:33,9	alors j'ai les cheveux noirs
157	Rachel	aud	05:31,9	05:32,4	super
158	Rachel	aud	05:33,9	05:34,4	très bien
159	sil		05:34,4	05:35,8	(1.4)
160	Philip	aud	05:35,8	05:36,6	et:::
161	sil		05:36,7	05:41,1	(4.4)
162	Amy	aud	05:41,1	05:42,2	et euh
163	Rachel	aud	05:42,2	05:43,3	tu peux parler de (inaud.)
164	Amy	aud	05:43,3	05:52,9	oh ok (0.6) euh j'ai:: euh::: (3.0) le nez:: petite
165	sil		05:52,8	05:54,4	(1.6)
166	Rachel	aud	05:54,5	05:55,0	d'accord
167	Amy	aud	05:54,8	05:55,6	un nez petit
168	Rachel	cla	05:55,7	05:59,7	j'ai un petit nez
169	Philip	aud	05:57,5	06:00,8	hum je suis un peu bronzé
170	sil		06:00,7	06:01,9	(1.2)
171	Amy	aud	06:01,9	06:02,9	un petit nez
172	Rachel	aud	06:03,1	06:06,6	oui (0.7) tu es un peu bronzé oui c'est vrai
173	Amy	aud	06:06,0	06:06,6	bronzé
174	Philip	aud	06:07,1	06:07,4	ok
175	sil		06:07,5	06:09,2	(1.8)

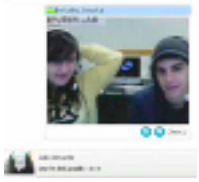
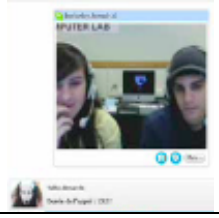
176	Philip	aud	06:09,2	06:12,8	et:: je suis (1.0) un peu petit
177	Rachel	aud	06:13,3	06:16,1	(rire) tu mesures combien/
178	Philip	aud	06:16,9	06:18,5	(rire)
179	Rachel	aud	06:17,5	06:20,6	(rire)
180	sil		06:20,6	06:22,2	(1.6)
	amy	gst	06:20,5	06:34,0	$*regarde le support textuel sur la table*$
182	Amy	aud	06:22,2	06:32,3	euh (1.1) je suis::: (3.7) euh très::: malicieuse
183	sil		06:32,3	06:34,7	(2.4)
184	Rachel	aud	06:34,6	06:42,9	il faut il faut que tu parles de toi vraiment Amy parle de toi (1.3) ne regarde pas la fiche maintenant c'est pour après
185	sil		06:42,9	06:44,3	(1.4)
186	Philip	aud	06:44,3	06:46,2	de l'apparence ok
187	Rachel	aud	06:46,2	06:48,4	parle de toi Amy tu parles de toi
188	sil		06:48,4	06:51,8	(3.4)
	amy	gst	06:48,4	06:51,8	$*mimique d'incompréhension*$ 
190	Amy	aud	06:51,8	06:52,9	je ne comprends pas
191	Rachel	aud	06:52,4	06:55,3	une description tu me donnes une description de toi
192	sil		06:55,3	06:57,1	(1.7)
193	Amy	aud	06:57,0	06:57,7	$de moi$
		gst	06:57,0	06:57,7	$*pointe vers elle*$ 
195	Rachel	aud	06:57,6	06:59,3	[oui toi Amy toi
196	Philip	aud	06:57,7	06:58,0	[oui
197	sil		06:59,2	07:00,2	(1.0)
198	Amy	aud	07:00,1	07:01,0	ah oui
199	Rachel	aud	07:00,9	07:06,7	et Philip me donne une description de Philip (rire) lui il me donne une description de lui même
200	sil		07:06,7	07:08,5	(rire)
201	Amy	aud	07:08,5	07:13,4	ok (1.7) euh:: je suis gentille
202	Rachel	aud	07:13,7	07:14,5	ou::i
203	Philip	aud	07:15,0	07:25,0	ok hum:: §je n'ai pas de barbe mais (2.5) hu::m oui je n'ai pas une barbe§
		gst	07:16,5	07:25,0	§*regarde la feuille*§
205	sil		07:25,0	07:25,8	(0.9)
206	Rachel	aud	07:25,8	07:26,4	d'accord
207	Amy	aud	07:26,9	07:30,4	$barbe (1.6)) oh ba::rbe$
		gst	07:26,9	07:30,4	$*regarde la feuille*$
209	Philip	aud	07:30,5	07:31,0	barbe
210	Amy	aud	07:31,0	07:39,5	ba::rbe (0.7) (rire) ok euh je n'ai pas de moustache (rire)
211	Philip	aud	07:39,5	07:40,2	j'espère

212	Rachel	aud	07:40,4	07:46,4	(rire) oui heureusement heureusement (rire)
213	Amy	aud	07:40,4	07:46,4	(rire)
214	Philip	aud	07:44,7	07:46,4	(rire)
215	Rachel	aud	07:46,7	07:47,0	et
216	Philip	aud	07:47,0	07:50,3	hu::m (2.4)
217	Rachel	aud	07:50,3	07:50,7	oui
218	sil		07:50,7	07:51,8	(1.1)
219	Philip	aud	07:51,8	07:56,0	j'ai (0.6) j'ai le visage (1.1) ovale
220	sil		07:56,0	07:57,0	(1.0)
221	Rachel	aud	07:57,0	07:57,5	ou::i
222	Amy	aud	07:57,3	07:57,9	ovale
223	Philip	aud	07:58,3	07:58,6	oui
224	Amy	aud	07:58,7	08:07,7	oh oui (1.1) euh::: (4.1) j'aime acheter les vêtements chics
225	sil		08:07,7	08:09,8	(2.1)
226	Rachel	aud	08:09,8	08:15,3	d'accord les yeux les yeux de quelle couleur/ (1.4) sont vos yeux
227	sil		08:15,3	08:16,1	(0.7)
228	Amy	aud	08:16,1	08:17,8	$quelle est la question/
		gst	08:16,0	08:20,9	$*ajuste ses casques et se rapproche de l'écran*$ 
230	Rachel	aud	08:17,8	08:19,5	de quelle couleur sont vos yeux/
231	sil		08:19,5	08:20,9	(1.4)$
232	Amy	aud	08:20,9	08:21,4	hu:::m
233	Philip	aud	08:20,9	08:21,4	((très bas)) les $yeux
		gst	08:21,0	08:21,8	$*pointe vers ses yeux*$
235	Amy	aud	08:21,4	08:22,5	oh hum$ (0.6) un peu vert et un peu brun
236	sil		08:26,5	08:27,3	(0.8)
237	Rachel	aud	08:27,3	08:28,2	ah d'accord
238	Amy	aud	08:28,4	08:28,8	oui
239	Rachel	aud	08:29,2	08:30,1	et toi Philip/
240	Philip	aud	08:30,7	08:32,2	j'ai les yeux marrons
241	Rachel	aud	08:32,7	08:34,8	d'accord et::::
242	Philip	aud	08:33,9	08:34,8	et:::
243	sil		08:34,8	08:36,3	(1.5)
244	Rachel	aud	08:36,3	08:36,7	oui
245	Philip	aud	08:36,6	08:39,9	$et je suis décontracté$
		gst	08:36,6	08:39,9	$*regarde la feuille*$
247	Rachel	aud	08:40,2	08:49,3	oh génial c'est bien (1.3) oui faut pas stresser décontracté ça serait bien (1.0) et et les vêtements vous portez quoi comme vêtements/
248	sil		08:49,4	08:51,9	(2.6)

249	Philip	aud	08:51,9	09:06,5	hum (1.5) j'ai (2.7) euh (5.0) j'ai un pull et (0.8) un pantalon xx
250	Rachel	aud	09:07,1	09:07,8	un jean
251	Amy	aud	09:08,1	09:10,7	un jean (1.5) un jean
252	Rachel	aud	09:10,7	09:21,1	xx un pantalon un jean oui (0.5) oui et toi Amy tu as aussi ah Philip tu sais comment comment tu appelles ce que tu as sur la tête §tu connais oui§
	philip	gst	09:20,2	09:21,2	*§pointe vers sa casquette§* 
254	Philip	aud	09:21,4	09:28,6	hum oui parce que ce n'est pas une un chapeau mais c'est comment on dit (0.7) comment dit-on un {bino}
255	Rachel	aud	09:29,2	09:29,9	un bonnet
256	sil		09:29,9	09:31,0	(1.1)
257	Philip	aud	09:31,0	09:31,7	un bonnet/
258	Rachel	cla	09:31,7	09:32,9	bonnet
259	Rachel	aud	09:32,8	09:33,4	bonnet
260	sil		09:33,4	09:34,2	(0.8)
261	Philip	aud	09:34,2	09:34,6	bonnet oui
262	Rachel	aud	09:34,6	09:35,4	voilà oui
263	sil		09:35,4	09:36,1	(0.7)
264	Philip	aud	09:36,1	09:37,1	aussi j'ai un bonnet
265	Rachel	aud	09:37,6	09:42,9	d'accord (1.1) et Amy donc tu portes quoi comme vêtements/
266	sil		09:42,9	09:44,2	(1.3)
267	Amy	aud	09:44,2	09:53,1	euh:: (0.6) j'ai::: (3.1) un pull et (0.9) de j- jean
268	sil		09:53,1	09:54,2	(1.1)
269	Rachel	aud	09:54,1	09:57,3	d'accord un pull et il est de quelle couleur ton pull/
270	sil		09:57,3	09:58,8	(1.4)
271	Amy	aud	09:58,7	10:01,1	euh::(0.7) jaune
272	Rachel	aud	10:01,2	10:01,7	jaune
273	Philip	aud	10:01,7	10:02,0	jaune
274	Rachel	aud	10:02,2	10:08,2	c'est ça (rire) (0.6) xx très bien maintenant Amy (1.0)
275	Amy	aud	10:02,4	10:03,5	jaune oui
276	Amy	aud	10:08,2	10:08,5	oui
277	Rachel	aud	10:08,3	10:11,6	tu sais tu sais à quoi ressemble l'inspecteur Philip
278	sil		10:11,6	10:12,8	(1.1)
279	Amy	aud	10:12,9	10:13,3	ok
280	sil		10:13,4	10:14,3	(0.9)
281	Rachel	aud	10:14,3	10:17,0	et Philip tu sais à quoi ressemble l'ami de François
282	sil		10:16,9	10:18,7	(1.8)
283	Philip	aud	10:18,7	10:19,1	ok
284	Rachel	aud	10:19,1	10:39,8	donc maintenant vous êtes (0.6) euh vous vous donnez rendez-vous vous êtes sur le campus (1.7) et il faut que tous les deux vous essayez (0.7) hum (.) essayez de savoir (0.6) ce que François a fait avec

					*avec son emploi vous avez la fiche
		gst	10:37,5	10:41,2	*montre une fiche à l'écran* 
286	sil		10:39,8	10:40,8	(0.9)
287	Philip	aud	10:40,8	10:41,3	[oui
288	Amy	aud	10:40,8	10:41,3	[oui
289	Rachel	aud	10:41,3	10:57,3	oui §il faut que vous vous (0.8)§ posiez des questions (1.4) vous n'a- parce que vous n'avez pas (0.6) la même fiche (1.6) vous vous posez des questions pour savoir (0.9) ce qu'il a fait avec qui et à quelle heure
	philip	gst	10:42,0	10:43,7	§*montre la fiche à l'écran*§ 
291	sil		10:57,2	10:58,2	(1.0)
292	Rachel	aud	10:58,3	11:03,1	vous compre[nez donc xx tu peux demander fin ça dépend quel
293	Philip	aud	10:58,9	10:59,3	[ok
294	Rachel	aud	11:03,1	11:14,5	(0.8) vas-y commence je t'écoute essaie de (0.7) hm:: demande des informations à Amy (1.4) tu sais il te manque des informations
295	sil		11:14,5	11:15,5	(1.0)
296	Philip	aud	11:15,5	11:15,9	ok
297	Amy	aud	11:16,3	11:17,7	il est inspecteur/
298	Rachel	aud	11:18,1	11:25,1	oui c'est l'inspecteur (0.6) il va te poser des questions pour remplir l'emploi du temps de François
299	sil		11:25,1	11:26,2	(1.1)
300	Philip	aud	11:26,2	11:29,7	et qui va poser les questions (1.3) nous ou/
301	sil		11:29,7	11:30,4	(0.7)
302	Rachel	aud	11:30,4	11:34,3	euh c'est l'inspecteur qui pose les questions et::
303	Philip	aud	11:34,3	11:34,8	ok
304	Rachel	aud	11:34,7	11:41,5	enfin Amy aussi Amy peut donner aussi des informations Amy a le droit de parler (rire)
305	Philip	aud	11:41,7	11:42,9	[(rire)
306	Amy	aud	11:41,7	11:42,9	[(rire)
307	Rachel	aud	11:42,7	11:50,6	si tu as des [choses Amy tu peux dire oui je sais que à neuf heures François a fait je ne sais pas (rire)
308	Amy	aud	11:43,5	11:43,9	[oui
309	sil		11:43,0	11:53,4	(1.4)
	philip	gst	11:50,6	11:56,8	*§regarde sa fiche§*

	amy	gst	11:50,6	12:02,5	*$regarde sa fiche$*
312	Rachel	aud	11:53,5	11:54,7	vous avez compris ça va/
313	sil		11:54,7	11:55,8	(1.1)
314	Philip	aud	11:55,8	11:56,1	oui
315	Rachel	aud	11:56,1	11:56,8	très bien
316	sil		11:56,8	12:02,5	(5.7)
	philip	gst	12:00,4	12:02,5	§*regarde Arielle*§
318	Amy	aud	12:02,5	12:03,2	ok
319	sil		12:03,2	12:05,1	(1.9)
	philip	gst	12:03,2	12:05,1	§*regarde sa fiche*§
321	Philip	aud	12:05,1	12:08,6	alors euh qu'est-ce qu'il a fait à neuf heures du matin/
322	sil		12:08,6	12:09,2	(0.6)
323	Rachel	aud	12:09,2	12:09,7	très bien
324	sil		12:09,7	12:11,5	(1.8)
325	Amy	aud	12:11,5	12:12,3	hu:::m
326	sil		12:12,3	12:14,4	(2.1)
327	Amy	aud	12:14,4	12:18,9	je n'ai pas d'activité dans le papier alors je pense
328	Rachel	aud	12:18,5	12:21,7	ah donc ça veut dire que Philip a l'activité non/
329	sil		12:21,7	12:23,0	(0.5)
	philip	gst	12:22,2	12:26,7	§*regarde sa fiche*§
331	Philip	aud	12:23,0	12:23,5	$oh oui
	amy	gst	12:23,1	12:25,7	$*regarde la fiche de Paul*$
333	Rachel	aud	12:23,5	12:23,9	[oui
334	Amy	aud	12:23,5	12:23,9	[oui
335	Philip	aud	12:24,1	12:28,5	oh [ok qu'est-ce qu'il a fait à onze heure (.) du matin
336	Rachel	aud	12:24,4	12:25,4	[fais attention
337	sil		12:28,5	12:31,4	(2.9)
	amy	gst	12:28,6	12:31,7	$*regarde sa fiche*$
339	Amy	aud	12:31,4	12:32,4	euh $onze heures/
		gst	12:31,7	12:35,5	$*regarde la fiche de Paul*
341	sil		12:32,4	12:35,2	(2.8)$
342	Amy	aud	12:35,1	12:45,0	oh oui ok euh:: (1.5) je coiffe (1.3) avec moi oh il coiffe avec moi/
343	Rachel	aud	12:45,5	12:48,8	il était il était chez le coiffeur
344	sil		12:48,8	12:50,7	(1.8)
345	Rachel	aud	12:50,7	12:55,8	[il était chez le coiffeur avec moi (0.8) on dit comme ça (0.5) il était
346	Amy	aud	12:50,7	12:51,4	[oh:::
347	Philip	aud	12:55,2	12:56,9	qu'est-ce que c'est coi[ffeur
348	Rachel	aud	12:56,4	12:57,8	[coiffeur [un coiffeur
349	Amy	aud	12:56,9	12:57,7	$§[euh
		gst	12:56,9	12:59,2	$*se tourne vers Paul*$
	philip	gst	12:56,9	12:59,5	§*se tourne vers Arielle*§
352	Rachel	aud	12:58,1	12:59,0	[par exemple
353	Amy	aud	12:58,2	12:59,0	[avec
354	Rachel	aud	12:59,7	13:02,4	oui explique lui Amy tu sais ce que c'est un coiffeur
355	sil		13:02,4	13:03,4	(1.0)
356	Amy	aud	13:03,4	13:04,6	avec les [cheveux]
357	Rachel	aud	13:04,6	13:06,5	ou[i explique nous c'est bien
358	Amy	aud	13:04,9	13:05,2	oui/

359	sil		13:06,5	13:07,3	(0.8)
360	Amy	aud	13:07,3	13:16,7	hu:::m (3.2) $like co::::mme (1.8) faire les cheveux/
		gst	13:11,2	13:19,6	*$montre ses cheveux et le gst de couper et coiffer$* 
362	Rachel	cla	13:09,2	13:14,6	il était chez le coiffeur avec Arielle
363	Philip	aud	13:17,0	13:17,6	oh ok
364	Amy	aud	13:17,8	13:18,2	oui/
365	Rachel	aud	13:18,2	13:23,4	oui couper *les cheveux laver les cheveux* on va chez le coiffeur
		gst	13:20,8	13:22,2	**montre ses cheveux** 
367	sil	aud	13:23,3	13:25,2	(1.8)
368	Philip	aud	13:25,2	13:31,6	§oh o§k (1.6) le coiffeur euh c'est le personne qui fait les [cheveux
		gst	13:25,1	13:25,9	*§hochement de tête§*
370	Rachel	aud	13:30,9	13:32,0	[exactement oui
371	Philip	aud	13:32,4	13:32,9	[ok
372	Rachel	aud	13:32,4	13:33,9	[c'est ça (rire)
373	Amy	aud	13:33,9	13:34,5	ok
374	sil		13:34,4	13:35,8	(1.4)
375	Philip	aud	13:35,8	13:36,2	(rire)
376	sil		13:36,2	13:39,2	(3.0)
377	Amy	aud	13:39,1	13:53,1	et après il $(2.4) avait:::: (1.8) il avait:::: (4.2)$ rend visite à Marie
		gst	13:40,7	13:50,9	*$fronce les sourcils, regarde en haut cherchant le mot$*
	rachel	gst	13:39,1	14:09,3	**ne regarde pas les apprenants mais sa fiche**
380	Philip	aud	13:53,4	13:54,1	ok
381	sil		13:54,1	13:54,9	(0.8)
382	Rachel	aud	13:54,9	13:56,1	oui très bien
383	sil		13:56,1	13:58,4	(2.3))
384	Philip	aud	13:58,4	14:02,8	et (1.7) qu'est-ce qu'il a fait à dix-sept heures/
385	sil		14:02,8	14:05,8	(3.0)
386	Amy	aud	14:05,8	14:11,5	il (2.9) il avait joué vidé- des vidéos
387	sil		14:11,5	14:12,8	(1.3)
388	Philip	aud	14:12,9	14:13,4	oh ok
389	sil		14:13,4	14:14,4	0.9)

390	Rachel	aud	14:14,4	14:17,6	il a joué [oui il a joué aux jeux viédo oui oui c'est ça
391	Philip	aud	14:15,0	14:15,3	[et
392	sil		14:17,6	14:18,4	(0.8)
393	Philip	aud	14:18,4	14:19,1	avec qui
394	Rachel	cla	14:18,4	14:24,1	il a joué aux jeux vidéo
395	sil		14:19,1	14:20,0	(0.6)
396	Amy	aud	14:20,0	14:21,1	ah je ne sais pas
397	sil		14:21,1	14:21,9	(0.8)
398	Philip	aud	14:21,9	14:24,1	oh ok je pense que c'est Pierre
399	sil		14:24,1	14:24,8	(0.7)
400	Rachel	aud	14:24,8	14:28,4	oh tu penses que c'est Pierre déjà tu as toutes les informations
401	sil		14:28,3	14:29,4	(1.0)
402	Philip	aud	14:29,4	14:31,9	j'ai demi de l'information
403	Rachel	aud	14:32,4	14:33,1	tu as tout/
404	sil		14:33,1	14:34,1	(1.0)
405	Philip	aud	14:34,1	14:35,1	demi demi/
406	Rachel	aud	14:35,3	14:36,0	la moitié/
407	sil		14:36,0	14:37,0	(1.0)
408	Philip	aud	14:37,0	14:37,4	oui
409	Rachel	aud	14:37,5	14:40,5	il faut tout tout trouver (rire)
410	Philip	aud	14:40,5	14:41,3	(rire)
411	Amy	aud	14:41,3	14:42,2	(rire)
412	sil		14:42,2	14:43,1	(0.9)
413	Rachel	aud	14:43,1	14:52,0	est-ce que est-ce que tu (0.6) hu:::m (1.9) remarque bon tu penses que c'est Pierre et toi Amy tu penses que c'est qui/
414	sil		14:52,0	14:54,7	(2.6)
	amy	gst	14:52,0	14:54,7	$*regard interrogatif*$
416	Rachel	aud	14:54,7	14:55,7	tu as une idée/
417	sil		14:55,7	14:57,4	(1.7)
418	Amy	gst	14:55,7	14:57,7	regarde sa fiche
419	Amy	aud	14:57,3	14:59,3	quand il a joué aux jeux vidéo/
420	Rachel	aud	14:59,8	15:04,6	tu penses qu'il est mort quand (0.5) ah tu penses quand il a joué aux jeux vidéo hm:::
421	sil		15:04,6	15:06,0	(1.4)
422	Rachel	aud	15:06,0	15:51,2	hm peut être on va voir alors (0.9) maintenant je veux que vous hu::::m (2.5) attendez je regarde mes papiers (rire) j'en ai partout (0.7) euh alors (1.4) il faut (.) oui (2.2) vous avez quatre quatre suspects (1.4) quatre personnes quatre suspects (1.3) et:: (1.1) je veux que vous (.) vous les comparer (0.5) je veux que par exemple vous me dites (0.5) dites-moi dites-moi euh (0.7) je vous donne un exemple (1.4) je pense que ce n'est pas Antoine parce qu'il est plus gentil que Pierre
423	sil		15:51,2	15:54,4	(3.2)
424	Rachel	aud	15:54,4	16:00,0	[donc maintenant vous comparez vous me dites peut être que c'est Marie parce que elle est
425	Amy	aud	15:54,4	15:54,8	[oui
426	sil		16:00,0	16:01,8	(1.8)
427	Rachel	aud	16:01,7	16:04,4	je ne sais pas par exemple vous comparez

					vous me dites
428	sil		16:04,4	16:06,6	(2.2)
429	Philip	aud	16:06,6	16:07,3	[xx
430	Rachel	aud	16:06,6	16:10,7	[xxx plus méchant ou je ne sais pas (rire)
431	sil		16:10,7	16:14,5	(3.7)
432	Amy	aud	16:14,5	16:15,5	euh:::::
433	Rachel	aud	16:16,0	16:16,7	dites moi
434	Amy	aud	16:16,5	16:17,8	je comprends pas
435	Rachel	aud	16:18,2	16:33,8	je te euh par exemple tu peux me dire par exemple Philip a dit euh c'est peut être Pierre (2.0) et tu peux dire par exemple (0.6) Pierre est plus (1.0) malin que Marie
436	sil		16:33,8	16:35,6	(1.8)
437	Philip	aud	16:35,6	16:36,0	oui
438	sil		16:36,0	16:36,7	(0.7)
439	Rachel	aud	16:36,7	16:37,2	tu vois/
440	sil		16:37,2	16:38,3	(1.1)
441	Philip	aud	16:38,3	16:38,6	hmm
442	Rachel	aud	16:38,5	16:47,9	[malice ça veut dire qu'il est plus malin que Marie (.) donc peut être (0.6) peut être qui qu'il a (0.6) qu'il a voulu tuer François
443	Amy	aud	16:38,6	16:38,9	[oui
444	sil		16:47,9	16:50,7	(2.8)
445	Amy	aud	16:50,7	16:51,0	oui
446	Rachel	aud	16:51,4	16:54,2	je veux c'est très simple il faut juste comparer
447	Amy	aud	16:54,1	16:54,4	oui
448	sil		16:54,4	16:55,1	(0.7)
449	Rachel	aud	16:55,1	17:06,9	comparez les personnes vous me dites lui il est plu::s (2.0) il est plus je ne sais pas ce que vous voulez et elle elle est moins (0.8) vous connaissez ça plus [moins
450	Amy	aud	17:06,6	17:06,9	[oui
451	Rachel	aud	17:07,2	17:07,5	oui/
452	sil		17:07,5	17:08,2	(0.8)
453	Amy	aud	17:08,3	17:08,5	oui
454	Rachel	aud	17:08,6	17:09,4	voilà (rire)
455	sil		17:09,4	17:11,1	(1.7)
456	Amy	aud	17:11,1	17:11,7	hm:::
457	Rachel	aud	17:11,5	17:12,9	c'est à vous xx tout
458	sil		17:12,9	17:14,5	(1.6)
459	Amy	aud	17:14,5	17:18,1	Marie est plus gentille que Alice
460	sil		17:18,1	17:18,9	(0.8)
461	Rachel	aud	17:18,9	17:19,7	oui très bien
462	sil		17:19,7	17:21,6	(1.8)
463	Philip	aud	17:21,5	17:30,5	alors euh:: (2.2) Pierre (.) il est plus mal (.) que Marie (0.8) oui
464	Rachel	aud	17:31,0	17:32,3	il est plu:::s malin
465	Philip	aud	17:32,6	17:34,0	malin oui oui
466	Rachel	aud	17:34,2	17:35,1	malin
467	sil		17:35,1	17:37,9	(2.8)
468	Rachel	cla	17:35,9	17:49,0	la malice - être malin
469	Philip	aud	17:37,9	17:40,9	et il est plus franc aussi
470	sil		17:41,0	17:42,5	(1.5)

471	Rachel	aud	17:42,4	17:44,3	oui il est plus franc très bien
472	sil		17:44,3	17:46,1	(1.8)
473	Amy	aud	17:46,1	17:50,8	entre les deux hommes Pierre est le plus franc
474	sil		17:50,8	17:52,6	(1.8)
475	Rachel	aud	17:52,6	17:59,1	entre (.) ah très bien (1.0) oui c'est une bonne comparaison ça (1.4) entre les deux hommes oui
476	sil		17:59,1	18:03,2	(4.1)
477	Philip	aud	18:03,2	18:07,1	mais Marie elle est plus discrète que Pierre
478	sil		18:07,1	18:07,8	(0.7)
479	Rachel	aud	18:07,8	18:08,5	(rire)
480	Philip	aud	18:08,5	18:09,4	(inaud.)
481	Rachel	aud	18:09,4	18:12,4	oui xxxx oui
482	sil		18:12,4	18:14,1	(1.8)
483	Amy	aud	18:14,1	18:26,4	hu:::m (3.3) Marie est (3.5) moins franche que Alice
484	Rachel	aud	18:26,9	18:44,6	Marie est moins franche qu'Alice (1.2) oui (.) tout à fait (2.3) donc avec tout ça bon c'est parce que on a pas beaucoup de temps (1.0) à votre avis à votre avis c'est qui (0.6) à votre avis c'est qui
485	sil		18:44,5	18:48,1	(3.5)
486	Amy	aud	18:48,0	18:49,2	hm:: [je ne sais pas
487	Rachel	aud	18:48,4	18:50,5	[c'est qui le coupable qui a tué François/
488	sil		18:50,4	18:52,8	(2.4)
489	Amy	aud	18:52,8	18:53,5	euh:::
490	sil		18:53,5	18:54,7	(1.3)
491	Rachel	aud	18:54,7	18:56,3	Philip tu penses toujours que c'est Pierre/
492	sil		18:56,3	18:57,3	(0.9)
493	Philip	aud	18:57,2	18:57,7	[hu:::m
494	Amy	aud	18:57,2	18:59,5	[Pierre je pense que c'est Pierre
495	sil		18:59,5	19:00,1	(0.6)
496	Rachel	aud	19:00,1	19:00,7	ha:::
497	sil		19:00,7	19:02,1	(1.4)
498	Philip	aud	19:02,0	19:06,4	je::: pense que c'est::: (1.2) Pierre aussi
499	sil		19:06,4	19:07,1	(0.8)
500	Rachel	aud	19:07,2	19:07,5	non
501	Philip	aud	19:07,9	19:09,7	non je pense que c'est Alice
502	sil		19:09,7	19:10,8	(1.0)
503	Rachel	aud	19:10,8	19:13,0	tu penses que c'est Alice hmhm
504	Amy	aud	19:13,1	19:13,4	oui
505	sil		19:13,4	19:14,6	(1.3)
506	Rachel	aud	19:14,6	19:18,5	à votre avis il s'est passé quoi à votre avis qu'est-ce qui s'est passé
507	sil		19:18,5	19:20,0	(1.5)
508	Rachel	aud	19:20,0	19:21,0	[par exemple
509	Amy	aud	19:20,0	19:21,0	[euh:: parce que
510	Rachel	aud	19:21,8	19:23,1	oui pour[quoi
511	Amy	aud	19:22,3	19:27,0	[parce qu'elle est (0.9) très m- (0.6) ma:::l- ice oh
512	Rachel	aud	19:27,2	19:28,0	maligne
513	sil		19:28,0	19:29,4	(1.4)

514	Rachel	aud	19:29,4	19:31,5	oh en fait xx
515	Amy	aud	19:30,8	19:31,5	maligne
516	Rachel	cla	19:30,8	19:34,8	malicieux
517	sil		19:31,5	19:32,8	(1.3)
518	Rachel	aud	19:32,8	19:35,0	malicieux en fait je me suis trompée
519	Amy	aud	19:35,0	19:35,4	malicieux
520	Rachel	aud	19:35,5	19:44,8	malin c'est encore autre chose (0.6) maliceux oui (0.5) euh et Alice (0.6) xxxx (1.4) malicieuse
521	Rachel	cla	19:40,3	19:44,4	malicieuse
522	Philip	aud	19:45,4	19:46,4	malicieux
523	sil		19:46,4	19:47,4	(1.1)
524	Rachel	aud	19:47,4	19:47,8	oui
525	Amy	aud	19:47,8	19:48,3	malicieux
526	Rachel	aud	19:48,3	20:02,7	et::: (2.6) je vous donne maintenant trois (1.7) trois mots trois indices pour vous aider à trouver qu c'est 'fin à trouver l'histoire (0.6) ce qui s'est passé
527	sil		20:02,7	20:03,9	(1.2)
528	Amy	aud	20:03,9	20:04,1	ok
529	sil		20:04,1	20:05,1	(1.0)
530	Rachel	aud	20:05,1	20:05,8	donc
531	sil		20:05,8	20:06,7	(1.0)
532	Rachel	cla	20:06,7	20:16,5	3 indices pour vous aider:
533	Rachel	aud	20:14,0	20:15,5	vous aider donc
534	Rachel	cla	20:18,5	20:20,4	MANGER
535	Rachel	cla	20:20,4	20:27,4	ENSEMBLE
536	Philip	aud	20:22,7	20:23,2	manger
537	Rachel	aud	20:24,0	20:34,9	manger ah j'ai oublié un mot (1.1) manger ensemble c'est un mot 'fin c'est une phrase (0.9) ensuite (0.6) c'est facile
538	Rachel	cla	20:33,3	20:35,3	POISON
539	Rachel	aud	20:35,7	20:39,2	poison (0.5) ensuite (1.3) amour
540	Rachel	cla	20:37,2	20:39,6	AMOUR
541	sil		20:39,5	20:41,0	(1.5)
542	Amy	aud	20:41,0	20:41,6	euh:::
543	Rachel	aud	20:41,5	20:45,0	alors [à votre avis à votre avis il s'est passé quoi/
544	Philip	aud	20:42,2	20:44,0	[ah::::: (inaud.)
545	sil		20:45,0	20:47,9	(2.9)
546	Amy	aud	20:47,8	20:48,5	c'est Marie
547	sil		20:48,5	20:49,6	(1.1)
548	Philip	aud	20:49,6	20:50,1	oui
549	sil		20:50,1	20:52,8	(2.7)
550	Rachel	aud	20:52,8	20:56,6	Marie pourquoi Marie (0.6) ah déjeuner oui peut être
551	sil		20:56,6	20:57,3	(0.7)
552	Amy	aud	20:57,3	20:57,6	oui
553	Rachel	aud	20:57,7	20:59,8	mais entre dix-neuf heures et vingt et une heure/
554	sil		20:59,8	21:03,2	(3.5)
555	Amy	aud	21:03,3	21:11,0	peut être [Alice (1.1) parce qu'il est elle est très malicieuse
556	Rachel		21:03,9	21:05,0	[(inaud.)
557	Rachel	aud	21:11,4	21:18,6	Ali- Alice est très oui Alice est très malicieuse eh bien eh bien vous savez eh ben c'est Alice (0.7) c'est Alice en fait

558	sil		21:18,6	21:19,9	(1.4)
559	Philip	aud	21:19,9	21:21,7	et elle est plus discrète aussi
560	Rachel	aud	21:21,7	21:30,8	oui voilà c'est Alice (.) c'est Alice est donc essayez de me dire qu'est-ce qui s'est passé manger ensemble poison amour à votre avis il s'est passé quoi/
561	sil		21:30,8	21:34,1	(3.3)
562	Amy	aud	21:34,1	21:35,6	euh répétez s'il vous plaît/
563	sil		21:35,6	21:36,4	(0.8)
564	Rachel	aud	21:36,4	21:40,6	c'est Alice la coupable (1.8) donc essayez
565	sil		21:40,7	21:41,4	(0.7)
566	Philip	aud	21:41,3	21:42,0	oh::::
567	Rachel	aud	21:41,8	21:50,5	dites moi (0.7) euh à votre avis (0.5) euh::: (2.0) qu'est-ce qui s'est passé (1.1) ce soir là/
568	sil		21:50,5	21:53,5	(3.0)
569	Philip	aud	21:53,5	21:54,8	je crois que après
570	Rachel	aud	21:55,0	21:57,1	oui d'après [les indices oui
571	Philip	aud	21:55,9	21:56,3	[que
572	sil		21:57,1	21:58,2	(1.1)
573	Philip	aud	21:58,2	22:00,0	après qu'ils ont déjeuné
574	Rachel	aud	22:00,3	22:00,8	oui
575	sil		22:00,8	22:01,9	(1.2)
576	Philip	aud	22:01,9	22:10,3	Alice (1.6) a donné euh François le poisson (.) euh (0.5) comment dit-on le poisson/
577	sil		22:10,3	22:11,1	(0.8)
578	Rachel	aud	22:11,1	22:11,6	poison
579	sil		22:11,6	22:13,0	(1.5)
580	Philip	aud	22:13,0	22:13,6	poison
581	sil		22:13,6	22:14,9	(1.3)
582	Rachel	aud	22:14,9	22:23,0	en fait il est mort le soir donc le soir (2.4) ils ont (0.9) attends (0.5) ils ont
583	Rachel	cla	22:18,4	22:26,3	ils ont dîné
584	Rachel	aud	22:26,2	22:27,9	ils ont dîné le soir
585	sil		22:27,9	22:28,9	(1.0)
586	Philip	aud	22:28,9	22:29,4	oh ok
587	Rachel	aud	22:29,3	22:35,2	ils ont dîné ensemble (0.8) et (0.6) après avoir dîné
588	Rachel	cla	22:32,8	22:37,7	après avoir dîné
589	sil		22:35,2	22:39,2	(4.0)
590	Rachel	aud	22:39,2	22:46,6	après avoir dîné (1.0) Alice a donné du poison à François (1.0) et pourquoi pourquoi elle l'a tué pourquoi/
591	sil		22:46,6	22:49,3	(2.7)
592	Rachel	aud	22:49,3	22:50,6	Amy pourquoi à ton avis/
593	sil		22:50,6	22:52,2	(1.6)
594	Amy	aud	22:52,2	22:52,9	[euh:::
595	Rachel	aud	22:52,2	22:54,0	[il reste un mot là il reste un mot
596	sil		22:54,0	22:55,8	(1.9)
597	Amy	aud	22:55,9	23:12,3	peut être Alice (2.8) a::: (2.0) appor- (0.9) -ter hum (0.8) u:::ne (1.2) gâteau avec le poison (rire)
598	Rachel	aud	23:12,6	23:15,0	ah oui mais pourquoi pourquoi elle l'a tué/
599	sil		23:15,0	23:17,3	(2.2)

600	Amy	aud	23:17,3	23:18,7	l'a tué

2.4. Transcription de la séance 4 – Groupe 1

Acteurs : Jack – tuteur ; Alison – apprenante.

Tdp	Acteur	Mode	Temps		Transcription
1	Alison	aud	00:02,2	00:08,9	[bonjour bonjour je suis désolée j'attends Linda mais elle n'est pas arrivée
2	Jack	aud	00:02,2	00:03,0	[bonjour
3	sil		00:08,9	00:10,3	(1.5)
4	Jack	aud	00:10,4	00:11,7	c'est normal pour vous c'est le matin
5	Alison	aud	00:12,0	00:13,7	oui oui
6	sil		00:13,7	00:14,4	(0.7)
7	Alison	aud	00:14,4	00:16,4	mai[::s oui oui
8	Jack	aud	00:14,6	00:15,2	[tu vas bien/
9	sil		00:16,3	00:18,6	(2.3)
10	Jack	aud	00:18,6	00:19,5	tu as passé une bonne semaine/
11	Alison	aud	00:19,7	00:37,6	ah oui oui une bonne semaine mais j'ai oui (1.6) j'ai beaucoup de euh (2.0) de rédactions et d'examens euh le semaine prochaine (1.2) et::: oui
12	sil		00:37,6	00:39,8	(2.2)
13	Jack	aud	00:39,8	00:40,1	et/
14	Alison	aud	00:40,5	00:45,9	et (rire) je suis un peu anxieuse pour les examens et
15	sil		00:45,9	00:47,9	(2.0)
16	Jack	aud	00:47,9	00:50,0	pourquoi tu n'es pas une élève studieuse/
17	Alison	aud	00:50,0	00:57,4	non je suis (1.2) studieuse mais je (1.2) me stresse
18	sil		00:57,4	00:58,5	(1.1)
19	Jack	aud	00:58,6	00:59,1	ah:::
20	Alison	aud	00:59,3	00:59,7	oui
21	sil		00:59,7	01:00,5	(0.7)
22	Jack	aud	01:00,5	01:01,9	pourquoi parce que c'est ta dernière année/
23	Alison	aud	01:02,2	01:11,3	ah oui oui mais ce n'est pas une raison pour être stressé c'est une raison pour être décontracté parce que c'est près de la fin
24	sil		01:11,3	01:12,5	(1.2)
25	Jack	aud	01:12,5	01:17,2	oui mais bon tu tu veux faire quelque chose après c'est ça tu veux encore continuer
26	Alison	aud	01:17,2	01:39,9	ah oui mais je ne suis pas sure qu'est-ce que euh je voudrais faire parce que je vais (1.2) je veux étudier le l'histoire français mais aussi je veux (1.6) travailler à un §musée à un musée/§
		gst	01:37,7	01:39,3	*§regard interrogatif§*
28	Jack	aud	01:39,9	01:40,7	dans un musée
29	Alison	aud	01:40,9	01:55,9	dans un musée et bon pour travailler dans un musée euh j'ai besoin d'un (1.9) diplôme d'un museum studies c'est une chose différente et je ne veux j'ai besoin de choisir

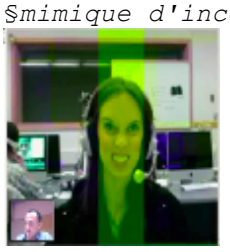
30	sil		01:55,9	01:57,6	(1.7)
31	Jack	aud	01:57,7	01:58,9	tu tu ne peux pas faire les deux/
32	sil		01:59,0	01:59,7	(0.7)
33	Alison	aud	01:59,7	02:10,9	non pas le même temps en- ensemble c'est quatre ans et je ne veux pas travailler pas quatre ans encore (1.1) oui
34	sil		02:10,9	02:11,8	(0.9)
35	Jack	aud	02:11,8	02:14,3	ah pourquoi tu peux faire encore quatre ans non/
36	Alison	aud	02:14,3	02:16,2	ah non mais
37	sil		02:16,2	02:18,1	(1.9)
38	Jack	aud	02:18,2	02:18,9	non [pourquoi/
39	Alison	aud	02:18,5	02:30,4	[non j'ai un petit ami et je voudrais commencer une famille et avoir une vie vivant pas seulement à l'université
40	sil	d	02:30,4	02:31,6	(1.2)
41	Jack	aud	02:31,6	02:33,2	ah ben c'est bien l'université
42	Alison	aud	02:32,8	02:37,2	ah oui mais pas pour tout le temps de tout le vie
43	Jack	aud	02:37,4	02:37,7	ah
44	Alison	aud	02:38,1	02:38,4	oui
45	Jack	aud	02:38,6	02:40,4	et ton copain il est étudiant/
46	Alison	aud	02:40,8	02:41,8	ah: non
47	Jack	aud	02:42,0	02:42,5	ton petit c-
48	Alison	aud	02:42,7	02:57,0	non il (1.0) je ne connais pas le mot euh il était euh:::: &il (1.1) c'est un lo- locs- quel est le mot
49	Alison	cla	02:51,3	02:51,6	&locksmith
50	sil		02:57,0	02:57,7	(0.6)
51	Jack	aud	02:57,7	02:59,9	(rire) explique-moi je connais pas
52	Alison	aud	03:00,1	03:16,3	euh il fait les (2.4) il fait il il se débrouille avec euh les portes §et les clés§ (1.6) c'est
		gst	03:12,3	03:14,2	*§fait un gst partiellement visible à l'écran§*
54	Jack	cla	03:16,3	03:18,3	serrurier
55	Jack	aud	03:19,1	03:19,4	ça/
56	Alison	aud	03:20,0	03:22,0	((regardant le clavardage)) euh peut être (rire)
57	Jack	aud	03:22,0	03:22,3	oui
58	Alison	aud	03:23,0	03:24,4	oui oui oui
59	Jack	aud	03:24,5	03:25,1	oui c'est ça
60	Alison	aud	03:25,1	03:25,4	oui
61	Jack	aud	03:25,5	03:28,7	d'accord le ser- alors le mots c'est serrurier
62	Alison	aud	03:29,0	03:33,0	§serru-rurier§ il y a beaucoup de r
		gst	03:29,0	03:31,5	§*regarde le clavardage*§
64	sil	aud	03:33,0	03:34,3	(1.3)
65	Jack	aud	03:34,3	03:37,6	ah oui ben faut faut bien travailler un peu sa prononciation
66	Alison	aud	03:38,1	03:39,3	serrurier
67	sil		03:39,3	03:40,4	(1.1)
68	Jack	aud	03:40,4	03:41,9	exactement serrurier
69	Alison	aud	03:42,4	03:44,9	oui c'est un serrurier oui
70	sil		03:44,9	03:45,8	(0.8)
71	Jack	aud	03:45,8	03:47,6	(rire) à Los-Angeles/
72	Alison	aud	03:47,8	03:49,5	euh pardon/
73	sil		03:49,5	03:50,5	(1.0)
74	Jack	aud	03:50,5	03:51,9	où il travaille où/

75	Alison	aud	03:52,1	03:53,2	euh à Berkeley
76	sil		03:53,2	03:54,9	(1.7)
77	Jack	aud	03:54,8	03:57,1	ah ben alors pourquoi tu veux quitter Berkeley
78	Alison	aud	03:57,5	04:01,6	ah non j'aime Berkeley je vais rester ici
79	sil		04:01,6	04:03,1	(1.5)
80	Jack	aud	04:03,1	04:03,7	ah d'accord
81	sil		04:03,6	04:04,3	(0.6)
82	Alison	aud	04:04,3	04:06,2	oui je vais rester ici
83	sil		04:06,2	04:08,1	(1.8)
84	Jack	aud	04:08,1	04:14,1	et pour et pour faire quel diplôme alors parce que les deux diplômes peuvent être faits à Berkeley/
85	Alison	aud	04:14,3	04:30,9	ah non euh:: (1.1) je pense que je ferai un diplôme à San-Francisco state university c'est à l'autre côté de la baie et c'est une université euh de l'état
86	sil		04:30,9	04:33,6	(2.6)
87	Jack	aud	04:33,6	04:34,1	c'est moins bien/
88	Alison	aud	04:34,6	04:35,2	ah oui
89	sil		04:35,2	04:36,4	(1.2)
90	Jack	aud	04:36,4	04:38,5	oui (1.6) d'accord
91	sil		04:38,5	04:40,0	(1.5)
92	Jack	aud	04:40,0	04:41,6	je je prends des renseignements c'est bien
93	Alison	aud	04:41,6	04:42,6	ah oui (rire)
94	Jack	aud	04:43,1	04:45,7	et toi tu parles an- et toi tu parles français c'est génial
95	Alison	aud	04:45,8	04:47,4	(rire) oui
96	Jack	aud	04:47,4	04:50,8	est-ce que tu est-ce que tu vois Linda arriver
97	Alison	aud	04:51,0	04:56,4	ah non elle n'est pas arrivée (1.4) je ne sais pas
98	Jack	aud	04:56,2	04:59,5	qu'est-ce qui est arrivé (0.9) elle elle était en classe hier avec toi/
99	Alison	aud	04:59,7	05:02,3	euh en classe maintenant ou/
100	Jack	aud	05:02,6	05:03,3	non hier
101	sil		05:03,3	05:04,3	(1.0)
102	Alison	aud	05:04,3	05:05,3	euh maintenant/
103	sil		05:05,3	05:06,1	(0.8)
104	Jack	aud	05:06,1	05:06,9	non hier
105	Alison	aud	05:07,5	05:13,0	hier euh non nous commençons le classe ici et elle n'est pas là
106	sil		05:13,0	05:14,5	(1.5)
107	Jack	aud	05:14,4	05:17,8	oui mais:: hier on était lundi tu avais français
108	Alison	aud	05:16,7	05:20,9	ah oui oui oui hier désolée oui oui elle était là
109	sil		05:20,9	05:22,0	(1.1)
110	Jack	aud	05:22,0	05:25,0	elle [était là d'accord bon on va attendre encore cinq minutes
111	Alison	aud	05:22,3	05:22,6	[oui
112	Alison	aud	05:25,0	05:25,4	ah oui
113	sil		05:25,5	05:26,7	(1.2)
114	Jack	aud	05:26,7	05:28,2	tu as fait quoi le weekend dernier
115	sil		05:28,2	05:29,4	(1.2)

116	Alison	aud	05:29,4	06:00,8	euh rien du tout j'ai euh chaque samedi j'a::- j'allais à l'église pour tout le jour et le dimanche euh:::: j'ai fait (1.0) mes devoirs et c'est tout pas de tout oh je [vois j'ai vu le film paris je t'aime avec mon petit ami c'est un peu:: différenT oui (rire)
117	Jack	aud	05:51,7	05:52,6	[c'est tout/
118	sil		06:00,8	06:02,0	(1.2)
119	Jack	aud	06:02,0	06:04,5	euh moi je l'ai pas vu ce film il est comment/
120	sil		06:04,5	06:05,9	(1.4)
121	Alison	aud	06:05,9	06:10,4	oui il est il est génial le film et différenT
122	sil		06:10,4	06:11,9	(1.4)
123	Jack	aud	06:11,9	06:15,8	euh le le c'est c'est un film où il y a plein de différents réalisateurs c'est ça/
124	Alison	aud	06:15,7	06:16,4	oui oui
125	sil		06:16,4	06:17,7	(1.3)
126	Alison	aud	06:17,7	06:17,9	oui
127	Jack	aud	06:17,9	06:19,9	d'accord (0.5) et t'as beaucoup aimé/
128	Alison	aud	06:19,9	06:30,8	ah oui bien sûr euh pas tous (1.3) pas tous les petits extraits mais mais (2.6) (rire)
129	Jack	aud	06:31,2	06:31,6	mais
130	Alison	aud	06:31,4	06:34,4	c'est bon (1.1) en totalement
131	Jack	aud	06:34,0	06:37,3	euh (1.2) d'accord tu tu es déjà allée à Paris c'est ça/
132	Alison	aud	06:37,5	06:37,8	oui
133	sil		06:37,8	06:39,2	(1.3)
134	Jack	aud	06:39,2	06:42,1	oui et euh c'est un bon c'est une bonne image de Paris
135	Alison	aud	06:41,9	06:53,4	ah oui bien sûr Paris me manque toujours et c'est le raison pour étudier le l'histoire français c'est une raison d'être français tout le temps
136	sil		06:53,4	06:55,2	(1.8)
137	Jack	aud	06:55,2	06:59,2	mais euh le film est-ce qu'il donne une bonne image de Paris/
138	sil		06:59,2	07:01,6	(2.4)
139	Alison	aud	07:01,6	07:30,1	oui mais pas une image très réaliste c'est un film (1.9) avec les aspirations mais pas les:: (2.2) pas pas les (rire) pas pas un image très réaliste et (3.1) c'est un peu (1.5) je ne sais pas le mot
140	sil		07:30,1	07:31,9	(1.8)
141	Jack	aud	07:31,9	07:37,6	comment c'est un peu c'est-à-dire c'est euh::: c'est pas le vrai Paris c'est un pas réel tout ça
142	Alison	aud	07:37,3	07:39,3	oui (1.3) c'est
143	Jack	aud	07:39,5	07:41,6	pourquoi c'est trop trop festif
144	Alison	aud	07:41,6	07:55,7	oui oui c'est trop festif c'est trop dramatique mais il dit un peu de la vérité mais pas la vérité réaliste (1.3) [réalistique
145	Jack	aud	07:54,1	08:04,1	[(rire) oui presque les deux on dit ré- ré- oui réaliste ou [réalistique on dira plus réaliste

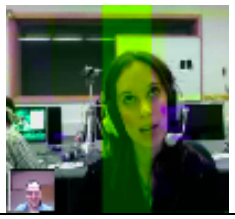
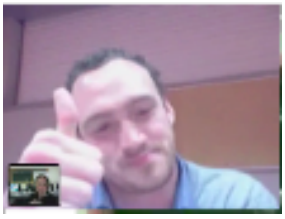
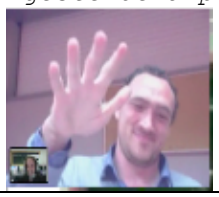
146	Alison	aud	08:01,6	08:46,1	[oui parce que le film s'agit de il y a un petit extrait avec les vampires et avec euh::: un extrait de de de drogue et je je n'ai aucune expérience en Paris avec les drogues et euh aussi il s'agit de euh les banlieues et j'ai seulement vu les banlieues quand je suis allée au au hum les petits marchés comme xxx de Saint Denis et mais je n'ai pas vu les banlieues avec euh les maisons et (1.2) comme ça et (1.4) oui
147	Jack	aud	08:45,8	08:49,8	d'accord moi moi moi hier au- hier soir je suis allé au cinéma moi
148	Alison	aud	08:49,8	08:50,3	ah oui
149	Jack	aud	08:50,6	08:53,1	et j'ai vu et j'ai vu un film aussi sur Paris
150	Alison	aud	08:53,1	08:55,5	et qu'est-ce que quel est le film/
151	sil		08:55,5	08:57,3	(1.8)
152	Jack	aud	08:57,3	08:58,0	il s'appelle Paris
153	Alison	aud	08:57,8	09:02,1	Paris ah::::: avec qui qui qui sont les acteurs
154	sil		09:02,1	09:04,3	(2.1)
155	Jack	aud	09:04,3	09:04,7	princi[paux/
156	Alison	aud	09:04,5	09:04,8	[oui
157	sil		09:04,8	09:05,9	(1.1)
158	Jack	aud	09:05,9	09:10,1	avec Romain Duris et Juliette Bin[oche les deux acteurs français
159	Alison	aud	09:08,3	09:16,9	[ah oui Juliette Binoche était en Paris je t'aime (1.6) oui elle était très connue elle est très connue
160	sil		09:16,9	09:18,2	(1.3)
161	Jack	aud	09:18,2	09:23,1	elle est très connue et euh et donc moi c'était un film aussi sur sur [Paris
162	Alison	aud	09:22,7	09:26,4	[ah oui et il est bon c'est un bon film
163	sil		09:26,4	09:28,7	(2.3)
164	Jack	aud	09:28,7	09:29,3	il est pas mal
165	Alison	aud	09:29,1	09:31,2	il est pas mal (rire)
166	Jack	aud	09:31,8	09:33,0	ça veut dire moi [y a
167	Alison	aud	09:32,4	09:43,3	[ah oui ce ce n'est pas une recommandation pour moi (rire) eh oui et qu'est-ce qui se passe avec ton vacation euh les Alpes/
168	sil		09:43,3	09:45,1	(1.8)
169	Jack	aud	09:45,1	09:45,9	avec mes va[cances
170	Alison	aud	09:45,6	09:48,7	[oui les vacances tu faire du ski tu fais du ski/
171	Jack	aud	09:48,9	09:51,0	et ben non je suis non j'ai pas fait du ski
172	Alison	aud	09:51,0	09:51,6	ah pourquoi
173	sil		09:51,6	09:52,9	(1.3)
174	Jack	aud	09:52,9	09:55,3	ben je suis resté à Lyon parce que je vais déménager
175	Alison	aud	09:55,2	09:55,8	ah oui
176	sil		09:55,8	09:57,4	(1.6)
177	Jack	aud	09:57,4	10:01,3	parce que vu que que je vais partir au Canada donc je vais
178	Alison	aud	10:00,8	10:03,4	oui au Canada où au Canada/
179	Jack	aud	10:03,6	10:05,5	oui à Montréal
180	Alison	aud	10:05,1	10:07,4	ah à Montréal oui oui Montréal

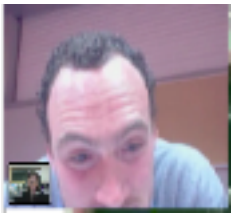
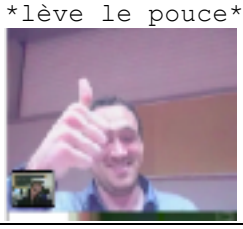
181	sil		10:07,4	10:09,1	(1.7)
182	Jack	aud	10:09,1	10:13,8	et euh::: et donc j'ai commencé à déménager [la semaine dernière
183	Alison	aud	10:13,2	10:19,2	[ah oui et tu as tu as beaucoup de choses (0.9) de (0.7) oui
184	sil		10:19,2	10:20,6	(1.4)
185	Jack	aud	10:20,6	10:21,3	malheureusement
186	Alison	aud	10:20,9	10:21,8	ah oui
187	sil		10:21,8	10:23,5	(1.6)
188	Jack	aud	10:23,5	10:27,3	malheureusement j'ai beaucoup de choses et je dois emmener peu de choses au [Canada
189	Alison	aud	10:27,0	10:27,4	[ah oui
190	sil		10:27,4	10:29,8	(2.4)
191	Jack	aud	10:29,8	10:30,6	problème d'avion
192	Alison	aud	10:30,0	10:44,2	ah oui bien sûr et euh maintenant il::: est neuf heures vingt et je ne pense pas que Linda euh::: (1.1) arrivera
193	sil		10:44,2	10:45,7	(1.5)
194	Jack	aud	10:45,7	10:56,5	d'accord ben on va commencer alors est-ce que tu est-ce que tu as lu le le document la feuille que Désirée t'a donnée
195	Alison	aud	10:56,1	10:58,7	oui l'id- l'identité nationale
196	sil		10:58,8	11:00,2	(1.5)
197	Jack	aud	11:00,2	11:08,1	voilà alors est-ce que tu as est-ce que tu as repéré des critères c'est-à-dire des choses qui définissent l'identité nationale
198	Alison	aud	11:08,2	11:10,1	pour moi ou pour les autres/
199	sil		11:10,1	11:12,1	2.0
200	Jack	aud	11:12,1	11:14,0	pour toi on va commencer par toi
201	Alison	aud	11:13,8	11:30,0	euh je n'ai pas beaucoup d'idées parce que c'est difficile de définir n'est-ce pas et pour moi je pense que l'identité nationale (2.5) je ne sais pas mais
202	sil		11:30,0	11:34,5	4.5
203	Jack	aud	11:34,5	11:46,2	euh si si tu si tu as un problème avec identité nationale c'est qu'est-ce qui fait que tu es Américaine en quoi tu te sens proche euh de tous tes tous tes amis américains
204	sil		11:46,2	11:47,5	1.2
205	Alison	aud	11:47,5	12:09,2	euh je partage euh (2.3) la même manière de vivre et les mêmes traditions comme (1.1) la jour d'Indépendance et euh les jours féri à cause euh
206	Jack	aud	12:09,1	12:09,6	férié
207	Alison	aud	12:09,5	12:09,9	oui
208	sil		12:09,9	12:12,1	2.1
209	Jack	aud	12:12,1	12:12,5	férié
210	Alison	aud	12:12,3	12:55,2	ah férié et oui je pense que l'identité nationale (1.9) c'est (1.3) les traditions et la manière de vivre et (3.1) des choses comme ça pas pas la terre et pas le gouvernement mais la (1.8) des choses qui on ne peut pas expliquer comme les traditions les la méthode de penser et (2.7) tu comprends (rires)
211	sil		12:55,2	12:56,1	(0.9)

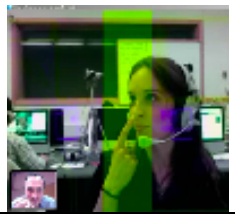
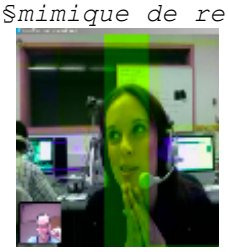
212	Jack	aud	12:56,1	13:10,1	oui ah oui oui bien sûr je comprends je comprends tout à fait euh moi par exemple est-ce que est-ce que ce qui te relie à tes aux autres Américains ça serait le drapeau par exemple est-ce que tu aimes ton drapeau
213	Alison	aud	13:10,2	13:11,8	non pas vraiment
214	Jack	aud	13:12,2	13:14,1	non pas vraiment
215	Alison	aud	13:14,3	13:14,8	§il m'{onwj}
216	Alison	gst	13:14,3	13:16,5	§*mimique d'incertitude*§ 
217	sil		13:14,9	13:17,8	(2.8)
218	Alison	aud	13:17,8	13:20,6	[il m'{onwj} (1.2) il me {enwj}
219	Jack	aud	13:17,8	13:18,5	[j'ai pas compris
220	Jack	aud	13:20,9	13:21,5	il m'{enwj}/
221	Alison	aud	13:21,7	13:22,0	oui
222	sil		13:22,0	13:22,8	(0.8)
223	Jack	aud	13:22,8	13:24,2	ah il t'ennuie
224	Alison	aud	13:24,5	13:24,8	oui
225	sil		13:24,8	13:26,8	(2.0)
226	Jack	cla	13:24,8	13:27,9	il t'ennuie
227	Jack	aud	13:26,8	13:35,3	il t'ennuie je te l'écris [il t'ennuie (1.8) euh et je sais pas la langue par exemple
228	Alison	aud	13:29,8	13:30,1	[oui
229	Alison	aud	13:35,7	13:36,2	la langue
230	Jack	aud	13:36,6	13:41,5	est-ce que est-ce que vous partagez tous la même langue comme en France nous partageons tous la même langue
231	Alison	aud	13:41,3	14:14,6	non euh je ne pense pas que nous partageons la même langue parce que (1.2) peut être parce que j'habite à Californie il y a les gens qui parlent seulement l'espagnol et les gens qui parlent très peu de l'anglais et les autres langues et c'est un mélange de toutes les les immigrés et les langues aussi mais l'anglais est bien sûr le premier le premier langue mais pas la même pas la seulement langue
232	sil		14:14,6	14:16,7	(2.1)
233	Jack	aud	14:16,7	14:19,0	d'accord c'est pas ce qui fait que tu te sens Améri[caine
234	Alison	aud	14:18,6	14:18,9	[oui
235	sil		14:19,0	14:19,6	(0.6)
236	Alison	aud	14:19,6	14:19,9	oui
237	sil		14:19,9	14:22,0	(2.1)
238	Jack	aud	14:22,0	14:37,4	euh et en France quand quand un enfant c'est actuellment en France quand quand un enfant nait vu qu'il est né sur le sol français il est français (1.4) est-ce que tu me comprends/
239	Alison	aud	14:36,9	14:37,2	oui
240	sil		14:37,4	14:38,9	(1.5)
241	Jack	aud	14:38,9	14:41,0	oui est-ce que c'est pareil aux Etats-

					Unis/
242	sil		14:41,0	14:43,7	(2.7)
243	Alison	aud	14:43,7	14:57,1	(heureusement?) je ne sais pas (rires) oui oui j'ai vingt et un ans et maintenant je ne sais pas et (rires) et bon euh
244	sil		14:57,1	15:01,9	(4.8)
245	Jack	aud	15:01,9	15:05,6	est-ce que mais si tu sais pas est-ce que tu trouves ça juste ou pas
246	Alison	aud	15:05,7	15:06,1	euh
247	sil		15:06,1	15:07,1	(0.9)
248	Jack	aud	15:07,1	15:10,2	que le fait d'être né dans un pays tu appartiens à ce pays
249	sil		15:10,2	15:13,6	(3.3)
250	Alison	aud	15:13,6	15:15,8	oui je pense que c'est juste
251	sil		15:15,8	15:17,6	(1.8)
252	Jack	aud	15:17,6	15:18,8	tu penses que c'est juste d'accord
253	sil		15:18,9	15:20,4	(1.5)
254	Alison	aud	15:20,4	15:26,4	et je penses que c'est la même en les Etats-Unis je pense que c'est la même
255	sil		15:26,4	15:27,9	(1.5)
256	Jack	aud	15:27,9	15:29,5	tu penses [je je sais pas
257	Alison	aud	15:28,7	15:34,9	[eh oui je ne sais pas aussi je suis Américaine (1.0) je suis une Américaine
258	sil		15:34,9	15:36,7	(1.7)
259	Jack	aud	15:36,7	15:42,3	et donc tu c'est pas ton gouvernement qui te définit comme A[méricaine
260	Alison	aud	15:41,7	15:42,0	[non
261	sil		15:42,3	15:43,4	(1.1)
262	Alison	aud	15:43,4	15:43,8	non
263	Jack	aud	15:44,0	15:44,2	non/
264	Alison	aud	15:44,5	16:32,9	oh [oui un peu un peu un peu mais (1.2) aah (1.8) et peut être c'est aussi (1.1) ça vient de (2.1) de (2.8) ça vient de mes expériences à Berkeley mais il y a les étudiants qui n'aiment pas le gouvernement des Etats-Unis et qui sont les {anarkist} et il y a aussi les autres idées et maintenant je pense que peut-être parce que j'assiste à Berkeley je ne pense pas que le gouvernement sont est le peuple je pense que le [peuple et les idées et les traditions et la manière de vivre est l'identité de nationale l'identité nationale
265	Jack	aud	15:45,6	15:46,5	[ah ça c'est sûr
266	Jack	aud	16:24,9	16:25,2	[d'accord
267	Jack	aud	16:33,5	16:37,8	d'accord (2.1) et moi il y a un truc
268	Alison	aud	16:37,8	16:38,2	oui
269	sil		16:38,3	16:38,9	(0.6)
270	Jack	aud	16:38,9	16:40,3	parce que vu qu'on est tous les deux moi je vais
271	Alison	aud	16:40,3	16:40,6	oui
272	Jack	aud	16:40,4	16:45,5	je vais parler aussi un peu (0.7) (1.1) il y a un truc qui fait que je me sens Français c'est la nourriture
273	Alison	aud	16:45,2	16:45,6	ah oui
274	sil		16:45,6	16:47,9	(2.3)

275	Jack	aud	16:48,0	16:56,4	est-ce que c'est pareil aux Etats-Unis est-ce qu'i y a des choses qui (1.2) est-ce qui y a des des des plats que (1.1) qui sont typiquement américains
276	sil		16:56,4	16:58,5	(2.0)
277	Jack	aud	16:58,3	17:01,5	ty[piquement ca veut dire existent qu'aux Etats-Unis
278	Alison	aud	16:58,5	16:59,8	[ah oui mais
279	sil		17:01,5	17:02,9	(1.4)
280	Alison	aud	17:02,9	17:32,2	non je ne pense pas parce que la nourriture (1.1) aux les Etats-Unis (1.9) viennent oh est venu de touS les autres pays c'est nous goûtons la nourriture italienne du Mexique français et (1.6) Asie d'Asie c'est de d'Asie/
281	sil		17:32,2	17:33,1	(0.9)
282	Jack	aud	17:33,1	17:34,4	c'est bien c'est bien
283	sil		17:34,4	17:36,2	(1.8)
284	Alison	aud	17:36,2	17:46,8	nous n'avons pas notre propre nourriture mais nous mangeons la nourriture des autres (8.9) oui
285	Jack	aud	17:46,9	17:59,7	(inaud.) d'accord (1.5) moi y a un truc que tu tu as dis c'est c'est sur les jours fériés tu as dit que c'est ce qui te faisait être [Américaine c'est quoi ton jour férié préféré
286	Alison	aud	17:55,5	18:00,0	[oui
287	Alison	aud	18:00,2	18:04,6	euh Noël (1.9) oui
288	Jack	aud	18:04,6	18:07,4	c'est Noël pourquoi
289	Alison	aud	18:07,4	18:45,3	euh (1.5) j'aime euh les lumières (0.8) euh euh j'aime la neige et::: (1.0) la l'atmosphère très vivante et douce et::: (1.7) oui j'aime le Noël (1.0) c'est un (1.3) un:: jour de:: (1.3) prendre avec la famille et la nourriture et c'est oui (2.2) c'est oui
290	sil		18:45,3	18:46,8	(1.5)
291	Jack	aud	18:46,8	18:54,6	et alors imagine je viens aux Etats Unis passer Noël avec toi on fait quoi/
292	Alison	aud	18:54,6	18:56,3	ah::: nous
293	sil		18:56,3	18:59,0	(2.6)
294	Jack	aud	18:59,0	19:02,4	c'est toi qui décides de tout [c'est-à-dire que j'arrive
295	Alison	aud	19:00,4	19:00,7	[oui
296	Alison	aud	19:02,4	19:02,6	oui
297	Jack	aud	19:02,6	19:08,0	le vingt quatre (1.4) je repars le vingt six on fait quoi on fait quoi/
298	Alison	aud	19:08,4	19:44,5	euh::: vingt quatre à vingt six (0.9) hum (1.3) nous (1.9) nou::::s en le::: vingt quatre nou::s (3.0) nous pouvons euh (2.8) nous pouvons faire euh la cuisinE avec mon père (0.8) qui::: (0.9) euh::: (0.9) est un che non comment dit-on chef ce n'est pas le même en français c'est le même/
299	sil		19:44,5	19:45,7	(1.2)
300	Jack	aud	19:45,6	19:46,1	ah si
301	Alison	aud	19:45,9	21:02,7	il est (1.1) [un chef cuisinier euh (0.8) nous pouvons faire la cuisinE avec mon père qui est le chef (1.2) principal de la maison (0.7) et:: euh nous faisions (0.8) un:: un (0.8) jambon (0.9) et::: (0.8) pour euh (1.3) le la nuit de (1.0) le

					vingt quatre euh nous pouvons aller à l'église avec mon père et mon frère et ah de temps en temps ma meilleure amie Georgie et après nous (1.5) euh rentrer à la maison pour ouvrE ouvrir les cadeaux sur le arbre Noël (1.3) et après nous pouvons (2.7) nous parti §partE je ne suis pas bon très bon§ avec le conditionnel euh (0.8) (rires)
302	Alison	gst	20:56,0	20:58,5	§*mimique de recherche*§ 
303	Jack	aud	19:47,1	19:47,9	[un chef cuisinier
304	Jack	aud	21:03,2	21:07,2	si si t'inquiètes fais fais-le et moi je corrige
305	Alison	aud	21:06,6	21:55,9	(rires) (1.1) merci (0.8) euh euh nous (1.2) par-ti-rions (0.8) euh pour aller euh chez *ma mère* (0.8) où nous pouvons voir un film euh de Noel comme le Santa Clous ou euh (2.8) un autre qui s'agit du le le bébé Jésus (0.8) et le matin du le (1.4) vingt (1.0) cinq euh nous (2.1) nous nous (2.2) révéillons (1.2) euh nous nous réveillons et
306	Jack	gst	21:19,1	21:21,0	**lève le pouce** 
307	Jack	aud	21:55,8	21:56,5	(inaud.)
308	Alison	aud	21:56,5	21:56,8	ah
309	Jack	aud	21:56,9	22:01,6	&réve- attends je te coupe je te coupe nous nous réveillerions
310	Jack	cla	21:56,9	22:03,3	&réveillerions
311	Alison	aud	22:00,4	22:04,2	oh (inaud.) (rires)
312	Jack	aud	22:02,7	22:08,5	ça c'est dur je je te l'ai écrit nous nous [réveillerions
313	Alison	aud	22:07,7	22:13,8	[nous nous réveillerons, rév-, nous nous réveillerons
314	Jack	aud	22:12,1	22:13,8	**geste de à peu près** 
315	sil		22:13,8	22:15,6	(1.8)
316	Jack	aud	22:15,6	22:16,4	-rions
317	Alison	aud	22:16,6	22:21,0	nous nous [réveillerions et et bon
318	Jack	aud	22:17,6	22:18,5	[(rires)
319	Jack	aud	22:20,9	22:22,4	(rires)
320	Alison	aud	22:21,5	22:28,2	nous ouvrirons c'est ouv- (rire)

321	Jack	aud	22:28,2	22:30,5	oui [très bien allez
322	Alison	aud	22:28,4	23:13,6	[nous ouvrirons les cadeaux de la famille de ma mère (0.6) et après c'est une tradition nous eux mangeons euh les les tamales c'est un euh (1.8) &c'est *la nourri*ture du Mexique& parce que nous habitons à Cali*fornie* et bon nous mangerirons les tamales oui/ et [euh (1.2) *après* jouer avec les cadeaux comme les I-pod et les autres choses et bon c'est tout c'est tout oui
323	Alison	cla	22:47,1	22:50,4	&tamales&
	jack	gst	22:48,5	22:49,5	**fronce les sourcils** 
325	Jack	gst	22:53,3	22:54,3	**fais non de la tête**
326	Jack	aud	23:02,1	23:02,8	[*oui*
		gst	23:02,1	23:02,8	**hochement de tête**
328	Jack	gst	23:03,8	23:04,1	*lève le pouce* 
329	Jack	aud	23:13,7	23:21,4	eh ben c'est c'est bien ben ben je viens pour Noël alors (1.6) c'est mieux c'est mieux qu'en France
330	sil		23:21,4	23:23,9	(2.5)
331	Jack	aud	23:23,9	23:26,9	si si c'est mieux si si je peux
332	Alison	aud	23:25,3	23:51,3	non je pense pas (0.9) non je pense que qu'en France le Noël est trop court parce que nous nous mettions le l'arbre de Noël juste après euh le jour de grâce, mais en France euh (2.9) le Noël est trop court c'est oui
333	sil		23:51,3	23:53,0	(1.6)
334	Jack	aud	23:53,0	23:58,2	un peu euh::: je connais pas de tout ce plat c'est quoi le tamales
335	sil		23:58,2	23:59,3	(1.1)
336	Alison	aud	23:59,3	24:00,4	qu'est-ce que c'est/
337	Jack	aud	24:00,7	24:02,2	oui je connais pas
338	sil		24:02,2	24:03,4	(1.2)
339	Alison	aud	24:03,4	24:04,5	connais pas ça
340	Jack	aud	24:04,9	24:06,8	je ne connais pas le ce plat
341	Alison	aud	24:07,9	25:00,3	ce plat les tamales/ (1.0) ah oui c'est [du Mexique il vient du Mexique c'est euh (2.7) ah c'est comme (3.6) ah c'est comme un borrito (rires) c'est un plat mexicain c'est les borritos oui oui c'est comme un [borrito euh mais (2.9) il y a du poulet ou du boeuf ou euh ou du euh du porC euh dedans et (2.6) je ne peux pas expliquer c'est
342	Jack	aud	24:09,4	24:11,2	[le tamales je co- ne connais

343	Jack	aud	24:33,0	24:34,1	[oui ça je connais
344	Jack	aud	24:59,5	25:02,2	tu ne peux est-ce qu'il y a des légumes/
345	Alison	aud	25:02,9	25:03,4	non
346	Jack	aud	25:03,7	25:12,7	non/ (1.3) c'est juste euh une galette de ma un bourrito avec de la crème dedans
347	Alison	aud	25:04,7	25:05,2	rien
348	Alison	aud	25:12,7	25:13,9	non c'est comme
349	sil	aud	25:13,9	25:18,8	4.9
	alison	gst	25:13,9	25:18,8	§*réfléchit*§ 
351	Jack	aud	25:18,8	25:20,7	c'est quoi c'est comme un tacos/
352	Alison	aud	25:21,2	26:22,5	c'est euh (1.4) c'est comme du riz c'est comme du riz mais (3.5) comme du riz (rires) mais comment (inaud.) c'est euh c'est une chose (0.8) qu'est-ce que c'est le mot §c'est oh c'est co::mme§ tu connais le polenta tu connais qu'est-ce que c'est la polenta c'est un peu je pense que le non polenta [c'est du Italie c'est comme un riz mais quand on cuis cuisi cuire le riz il fait un petit (3.8) [gâteau (rires) (0.8) comme un gâteau il euh bien chose comme un gâteau oui c'est comme un gâteau de riz avec euh le poulet ou les autres choses dedans (rires)
		gst	25:38,5	25:40,1	§*mimique de recherche*§ 
354	Jack	aud	25:49,2	25:50,5	[c'est du fromage/
355	Jack	aud	26:05,0	26:05,5	[petit/
356	Jack	aud	26:23,0	26:25,2	je regarderai sur internet
357	Alison	aud	26:25,2	26:26,7	ah oui (rires)
358	Jack	aud	26:27,0	26:27,8	parce que je connais pas
359	Alison	aud	26:28,4	26:28,8	oui
360	sil		26:28,8	26:30,2	(1.4)
361	Jack	aud	26:30,2	26:33,5	on on va passer à l'activité suivante/ est-ce que tu as les photos/
362	Alison	aud	26:34,0	26:34,3	oui
363	Jack	aud	26:34,9	26:37,4	oui est-ce que est-ce que tu les connais
364	Alison	aud	26:35,7	26:36,0	oui
365	sil		26:37,4	26:39,3	1.9
366	Alison	aud	26:39,3	26:55,6	euh:: (1.4) je connais Sarkozy euh Zidane Catherine Deneuve (1.0) euh Gérard Dépardieu mais pas les autres (1.1) oui
367	Jack	aud	26:54,5	27:00,0	pas les autres d'accord est-ce que tu connais la personne qui est à côté de Nicolas Sarkozy
368	sil		26:59,9	27:00,8	0.9
369	Alison	aud	27:00,9	27:01,3	non

370	Jack	aud	27:01,3	27:04,7	non est-ce que [est-ce que tu as regardé les Oscars dimanche/
371	Alison	aud	27:02,1	27:02,4	[non
372	Alison	aud	27:04,7	27:06,7	(inaud.) c'est Marillon CotillarD
373	Jack	aud	27:07,1	27:09,4	voilà c'est ça
374	Alison	aud	27:07,9	27:09,0	ah oui
375	sil		27:09,5	27:10,7	(1.3)
376	Jack	aud	27:10,8	27:15,1	c'est ça c'est Marion Cotillard (1.8) on a des meilleures actrices que vous
377	Alison	aud	27:12,7	27:13,0	oui
378	sil		27:15,1	27:16,7	(1.6)
379	Alison	aud	27:16,8	27:20,2	ah oui oui c'est non (1.0) euh
380	Jack	aud	27:18,5	27:19,7	tu as compris/
381	Alison	aud	27:20,7	27:48,1	non je n'ai je seulement vu un film qui s'ap- qui s'appelle [qui s'appelle euh (1.1) a very goog year avec euh Russel Russel [Crow mais pas la vie en rose (1.6) [oui mais elle est elle est très euh (1.1) très bon en un very good year
382	Jack	aud	27:27,4	27:28,1	[s'appelait
383	Jack	aud	27:34,4	27:35,0	[ah oui
384	Jack	aud	27:40,0	27:40,6	[oh::::
385	Jack	aud	27:48,1	27:48,4	ah bon/
386	Alison	aud	27:48,4	27:48,9	oui
387	Jack	aud	27:49,6	27:50,2	tu es sure/
388	sil		27:50,2	27:51,4	(1.1)
389	Alison	aud	27:50,8	27:51,1	oui
390	Jack	aud	27:52,1	27:52,9	je pense pas
391	Alison	aud	27:52,9	27:59,1	(rire) euh c'est les opinions différentes
392	sil		27:59,1	27:59,9	(0.7)
393	Jack	aud	27:59,9	28:01,4	c'est c'est la faute de Russel Crow
394	sil		28:01,5	28:03,8	(2.3)
395	Alison	aud	28:03,8	28:14,4	je n'aime pas Russel Crow mais je pense que oui il est un bon acteur mais pas un bon personne peut être (2.1) oui
396	Jack	aud	28:13,2	28:16,5	peut être (1.4) pourquoi parce qu'il se bagarre tout le temps
397	sil		28:16,6	28:18,3	(1.7)
398	Alison	aud	28:18,3	28:21,5	oui il est un peu méchant (1.6) mais
399	sil		28:21,6	28:23,0	(1.4)
400	Jack	aud	28:23,0	28:29,5	ah (0.8) et d'après toi sur les huit photos quelle est la personne qui fait la plus la plus française
401	sil		28:29,5	28:31,3	(1.8)
402	Alison	aud	28:31,3	28:34,2	qui fait la plus française des des films ou/
403	Jack	aud	28:34,9	28:37,6	qui qui représente le plus la France
404	sil		28:37,6	28:41,7	(4.2)
405	Jack	aud	28:41,7	28:42,5	est-ce que tu as compris/
406	sil		28:42,6	28:44,6	(2.0)
407	Alison	aud	28:44,6	28:57,0	oui j'ai compris parce qu'il y a les personnes de le genre différent il y a un personne de la politique de le sport et de le cinéma du cinéma
408	Jack	aud	28:56,7	29:00,4	c'est les les six autres personnes c'est des acteurs
409	sil		29:00,4	29:02,4	(2.0)
410	Alison	aud	29:02,4	29:05,0	ah oui oui euh:::
411	Jack	aud	29:04,6	29:05,1	mais
412	sil		29:05,1	29:07,1	(2.0)

413	Alison	aud	29:07,1	30:00,7	je pense que maintenant Sarkozy (1.2) et le plus français parce que il est toujours dans les nouveaux à les aux les Etats-Unis et:: mais autrefois Catherine Deneuve dans les films des (1.2) des &quatre vingt elle est elle est plus français et je pense que les autres années euh (1.1) de les (1.3) les autres les autres années (1.0) avant euh ce avant le deux mille huit euh Zidane c'est le plus français peut être il {evolvd} (1.2) [mais maint- il est evo- evol- il change avec le temps
414	Jack	cla	29:24,5	29:32,4	&journal=news?
415	Jack	aud	29:54,2	29:54,7	[il est/
416	sil		30:00,7	30:02,0	(1.3)
417	Jack	aud	30:02,0	30:05,3	bon d'accord il alors changé ou évolué
418	sil		30:05,3	30:07,8	2.5
419	Jack	cla	30:07,8	30:09,2	évolué
420	Jack	aud	30:07,9	30:08,9	(rire)
421	Alison	aud	30:07,9	30:09,8	é-vo-lu-é
422	Jack	aud	30:10,5	30:11,5	je l'ai écrit
423	Alison	aud	30:11,6	30:12,1	ah oui
424	Jack	aud	30:13,1	30:13,6	(rire)
425	Alison	aud	30:13,4	30:17,6	-vo-lué bon (0.7) oui oui
426	Jack	aud	30:16,7	30:24,1	c'est bien (1.0) euh:: est-ce que tu peux me décrire euh comment dans ta tête comment tu imagines un Français/
427	sil		30:24,1	30:26,2	(2.0)
428	Alison	aud	30:26,1	30:30,7	français c'est les les peuple français ou
429	Jack	aud	30:27,4	30:27,8	oui
430	Jack	aud	30:31,1	30:34,2	oui si tu pouvais me décrire un français
431	sil		30:34,2	30:36,8	(2.5)
432	Alison	aud	30:36,8	31:55,0	ah oui un Français est (1.8) un Français est un peu (1.6) les Français sont décontractés bien sûr plus que les américains et euh les fra- un Français aussi porte euh beaucoup de noir et les choses très chics et aussi euh ils les Français mangent (1.7) mangent la nourriture très intéressant et mais même même bon et aussi un Français euh (1.6) parle un langue très belle et euh émouvant (1.2) et::: euh (4.1) je ne sais pas d'autres un Français (2.4) un Français euh n'aime pas parler avec les autres qu'ils ne sont (1.5) ils que ils ne connais pas
433	Jack	aud	31:55,0	31:55,6	pourquoi/
434	sil		31:55,6	31:56,5	(0.9)
435	Alison	aud	31:56,5	32:06,3	pour parce que (3.4) c'est (4.1) je ne sais
436	Jack	aud	32:06,0	32:08,6	tu tu as eu une mauvaise expérience/
437	sil		32:08,6	32:10,6	(1.9)
438	Alison	aud	32:10,6	32:59,2	pas une mauvaise expérience mais c'est un observation que euh touT (1.7) Français est dans leur propre vie avec leurs propres amis leur propre travail et il n'y a les autres il n'y a (rire) euh on ne peut pas parler avec les autres sans euh indice ou invitation et c'est un peu difficile et les Français sont un peu (3.7) euh:: euh comment dit-on euh (2.4) c'est pas décontracté mais &décontracté

					c'est pas stressé
439	Alison	cla	32:55,7	32:58,0	&distant
440	Jack	aud	32:58,1	32:59,0	c'est bien dis-
441	sil		32:59,2	33:00,3	(1.1)
442	Jack	aud	33:00,4	33:01,9	c'est très bien distant c'est bon
443	Alison	aud	33:01,8	33:06,3	oui ils sont un peu distants à les autres que ils ne connais pas
444	sil		33:06,3	33:07,2	(0.9)
445	Jack	aud	33:07,2	33:09,8	est-ce que tu crois qu'ils sont timides ou pas/
446	Alison	aud	33:10,5	33:12,6	ah non je pense pas timides
447	Jack	aud	33:12,7	33:13,1	non
448	Alison	aud	33:13,0	33:45,2	parce que j'ai dit les choses un peu j'ai dit les choses un peu radicales ou euh (2.5) j'ai dit les choses que je n'ai pas connais sont méchants à un personne qui est vraiment euh (1.7) pas timide avec moi te dire qu'est-ce que j'ai dit était pas normal et oui pas euh oui
449	sil		33:45,2	33:46,2	(1.0)
450	Jack	aud	33:46,2	33:46,6	d'accord
451	sil		33:46,6	33:50,3	(3.7)
452	Jack	aud	33:50,3	33:55,0	et euh quel métier il ferait le Français dans ton imagination
453	sil		33:55,0	33:56,4	(1.5)
454	Alison	aud	33:56,4	33:57,6	quel métier/
455	Jack	aud	33:57,9	33:58,5	oui métier
456	Alison	aud	33:58,3	35:11,1	oui euh (1.5) les Français &sont (3.4) les::: (1.0) les métiers c'est euh oui il fait les métiers comme (1.9) hum:: (3.4) comme un (3.4) euh couturier de vêtements (1.0) et comme (2.2) les euh vendeurs ou vendeuses de la nourriture dans la rue (1.6) et euh (1.2) euh (1.8) euh::(1.3) c'est euh (1.6) il travaille dans le métro (1.5) et aussi il (3.8) il fait la cuisinE et:: (4.4) oui c'est je ne peux pas pense aux autres
457	Jack	cla	34:01,1	34:08,0	&métier=job
458	Jack	aud	35:11,5	35:21,6	d'accord et il est il est physiquement c'est-à-dire sa taille sa couleur des cheveux ses yeux sa façon de s'habiller
459	Alison	aud	35:21,9	36:19,4	euh les fEmmes les fEmmes sont (1.6) toutes maigres pas (rire) pas pas pas euh pas gros comme les à les Etats Unis c'est notre problème (1.5) &et euh (1.6) ils sont (1.5) pas pas grands mais pas pas petits et (1.5) les fEmmes (1.2) a beaucoup de couleurs de cheveux mais les fEmmes vieux toutes a les cheveux blancs et c'est un peu intéressant et les jeunes euh ils sont variés pas de la même ils sont variés leur apparence c'est veriée il n'y a oui
460	Jack	cla	35:41,7	35:48,6	&aux Etats-Unis
461	Jack	aud	36:19,6	36:20,9	va- &varié
462	Jack	cla	36:20,1	36:21,8	&varié
463	Alison	aud	36:22,3	36:23,2	[varié
464	Jack	aud	36:22,5	36:24,6	[va- va- varié
465	sil		36:24,5	36:25,8	(1.3)

466	Alison	aud	36:25,8	36:39,4	et il n'y a il n'y a pas un type de de (1.1) d'homme à Paris je pense mais peut être je ne regarde les hommes
467	Jack	aud	36:39,4	36:40,7	tu ne regardes pas les hommes/
468	Alison	aud	36:41,6	37:23,4	oui parce que je suis je suis il me euh il me fâcher (1.5) que je ne peux pas euh regarder les autres les yeux à les yeux parce que c'est un (1.2) ils ils provoquent les autres quand on regarde et je suis très ((soupir)) (rire) je déteste ça mais pour les femmes je peux regarder un peu plus parce que c'est pas très (1.2) oui mais les hommes je ne regarde (rire) tu ne le regardes oui (1.8) oui
469	Jack	aud	37:22,9	37:31,0	bon j'ai j'ai compris j'ai compris euh est-ce que tu peux aller sur le blog s'il te plait je viens je t'envoie l'adresse
470	Jack	cla	37:29,3	37:31,0	www.apprentissageneligne.blogspot.com
471	sil		37:31,0	37:33,4	(2.3)
472	Alison	aud	37:33,4	37:33,9	ah oui
473	sil		37:33,9	37:36,3	(2.4)
474	Jack	cla	37:36,3	37:41,1	&pub clio renault&
475	Jack	aud	37:36,3	37:41,2	&tu as tu ((tape)) est-ce que tu y es dessus&
476	sil		37:41,2	37:53,5	(12.3)
477	Jack	aud	37:53,5	37:54,5	tu es sur le site internet/
478	Alison	aud	37:54,8	37:57,0	euh non attends
479	Jack	aud	37:56,7	37:58,0	non ça marche pas
480	Alison	aud	37:59,0	38:02,7	est bon oui je suis sur le site
481	Jack	aud	38:02,0	38:07,1	oui d'accord j'aimerais que tu regardes la pub renault clio
482	Alison	aud	38:08,2	38:09,7	c'est ah attends
483	sil		38:08,9	38:10,8	(1.9)
484	Jack	aud	38:10,8	38:11,9	c'est un peu en dessous
485	sil		38:11,9	38:12,8	0.9
486	Alison	aud	38:12,8	38:13,9	oui oui
487	Jack	aud	38:15,0	38:17,1	tu la regardes et j'attends tes commentaires
488	Alison	aud	38:17,9	38:19,1	ah est bon
489	Jack	aud	38:19,3	38:19,7	vas-y
490	sil		38:19,7	39:09,0	(49.4) ((Alison visionne la vidéo))
491	Alison	aud	39:08,8	39:10,5	est bon j'ai fini
492	Jack	aud	39:10,8	39:16,5	alors c'est une publicité pour une marque de voiture française
493	Alison	aud	39:16,8	39:17,8	oui clio
494	Jack	aud	39:18,0	39:24,0	et c'est clio et c'est la la vision qu'on a en ce moment des Etats-Unis
495	Alison	aud	39:24,8	39:26,3	(rire) no:::n
496	Jack	aud	39:26,6	39:28,4	si (1.2) si si
497	Alison	aud	39:28,2	39:29,1	d'accord (rire)
498	Jack	aud	39:29,2	39:29,7	(rire)
499	sil		39:29,7	39:33,9	(4.1)
500	Jack	aud	39:33,9	39:35,5	tu es d'accord ou pas
501	Alison	aud	39:35,3	40:27,4	non je oui peut-être à cause de à cause de Hollywood et la réputation et (1.2) les choses qui sont dans les nouvelles et peut être c'est la réputation mais peut être c'est la réputation de Californie et pas toute les Etats Unis parce que il y a une vie très différente au dessus (1.6) non pas dessus au milieu de des Etats Unis à

					Oklahoma et et Missouri comme ma famille et euh oui il y a les vies différentes mais peut être la Californie et le New York et oui oui
502	Jack	aud	40:27,7	40:30,5	oui tu es d'accord avec/
503	Alison	aud	40:30,3	40:30,7	euh
504	Jack	aud	40:31,4	40:33,9	tu tu aimes qu'on voit les Américains comme ça/
505	sil		40:33,9	40:35,7	(1.8)
506	Alison	aud	40:35,7	40:36,1	oui
507	sil		40:36,1	40:36,9	(0.7)
508	Jack	aud	40:36,9	40:42,1	est-ce que tu est-ce que tu aimes qu'on voit les Etats Unis de cette façon
509	sil		40:42,1	40:43,7	(1.6)
510	Alison	aud	40:43,7	40:44,2	oui
511	sil		40:44,2	40:46,0	(1.8)
512	Alison	aud	40:46,0	40:46,5	oui
513	Jack	aud	40:46,5	40:46,8	Oui/
514	sil		40:46,8	40:47,8	(1.0)
515	Alison	aud	40:47,8	40:48,2	oui
516	Jack	aud	40:48,2	41:04,1	oui d'accord est-ce que tu peux me me citer p- aujourd'hui quelle est la personne qui représente le plus les Etats Unis pour toi/ (2.8) ça peut être un acteur ça peut un chanteur ça peut être ton président
517	Alison	aud	41:03,9	41:08,4	c'est une personne qui vive maintenant
518	Jack	aud	41:08,6	41:09,9	non pas obligatoirement
519	Alison	aud	41:09,8	41:12,8	une personne qui représente les Etats-Unis
520	sil		41:13,0	41:15,3	(2.4)
521	Jack	aud	41:15,3	41:21,6	si si je te si je te dis cite moi un Américain des Etats Unis tu me dis quoi tu me dis qui
522	Alison	aud	41:21,6	41:23,3	c'est difficile (rire)
523	sil		41:23,4	41:24,1	(0.7)
524	Jack	aud	41:24,0	41:24,6	je sais
525	sil		41:24,6	41:25,5	(0.9)
526	Alison	aud	41:25,5	41:26,7	(rire)
527	Jack	aud	41:25,7	41:26,9	(rire)
528	Alison	aud	41:27,7	41:48,2	hum::: (2.7) ah maintenant peut-être peut-être hum (2.4) qui signifie les Etats-Unis euh et les (0.9) ou qui (1.6) représente je pense ils sont différents parce que maintenant oui
529	Jack	aud	41:48,4	41:50,6	ben donne moi les deux
530	Alison	aud	41:50,0	42:55,8	euh maintenant je pense que (1.0) le (4.5) Hilary Clinton peut être parce que elle est toujours dans les (1.3) les nouvelles (1.2) des autres pays aussi (0.9) mais elle n'a pas les (4.3) elle n'est pas le moral et (1.4) une {apirans} très américaine comme un acteur ou un autre comme (2.5) je ne sais pas qui (0.9) représente (1.8) qui signifie qui signifie euh les Etats Unis maintenant Hi- Hilary Clinton bien sûr représente les Etats Unis mais la personne qui signifie est différente

531	Jack	aud	42:56,5	43:15,4	d'accord ben si si tu si tu ne trouves pas c'est pas grave ah moi je (1.1) tant mieux (1.2) je préfère (0.9) je crois que je vais devoir te laisser (1.5) je voudrais juste avant avant de te laisser faire deux trois points parce que tu as beaucoup parler aujourd'hui c'est bien j'ai plein de choses à te dire
532	Alison	aud	43:01,2	43:01,7	oui
533	Alison	aud	43:15,2	43:16,8	ah merci
534	Jack	aud	43:17,4	43:23,1	alors quand tu tu as dit Hilary Clinton elle est souvent dans les nouveau- dans les nouvelles
535	sil		43:23,1	43:24,5	(1.4)
536	Alison	aud	43:24,5	43:24,9	oui
537	Jack	aud	43:24,6	43:27,1	en France on dit plutôt elle est souvent dans les journaux
538	sil		43:27,1	43:28,3	(1.2)
539	Alison	aud	43:28,3	43:29,0	journaux
540	Jack	aud	43:29,7	43:31,0	c'est news paper
541	Alison	aud	43:31,6	43:32,0	oui
542	sil		43:32,2	43:33,9	(1.7)
543	Jack	aud	43:34,0	43:38,8	ok donc on dit Hilary Clinton ou Nicolas Sarkozy est beaucoup dans les journaux
544	sil		43:38,8	43:40,5	(1.7)
545	Alison	aud	43:40,3	43:40,7	ok
546	Jack	aud	43:41,4	43:48,3	ensuite comment tu (1.4) comment tu me dis euh::: (1.1) ton ton papa il fait quel métier
547	sil		43:48,3	43:49,6	(1.4)
548	Alison	aud	43:49,7	44:44,8	il:: il travaille pour le gouvernement et::: (1.4) j'oublie le mot il (3.4) il parle avec les gens qui sont euh (1.7) qui sont (2.7) qui ont blessé à la à leur métier et il parle de l'argent euh de la workers company station c'est quand on est euh blessé euh sur un travail et donc euh le le l'état de Californie (1.1) paye l'argent à:: (1.3) à l'employeur pour la vie de l'employé
549	Jack	aud	44:45,6	44:51,2	d'accord euh ton ton tu m'as dit que ton papa il aimait cu- ton père il aimait cuisiner
550	Alison	aud	44:51,1	44:53,6	oui (1.6) oui
551	Jack	aud	44:53,8	44:56,9	oui alors on dit faire la cuisine
552	sil		44:56,9	44:57,7	(0.8)
553	Alison	aud	44:57,8	44:58,8	faire la cuisine
554	Jack	aud	44:59,0	45:02,7	voilà et le verbe c'est cuisiner il y a les deux
555	Alison	aud	45:02,2	45:02,5	oui
556	sil		45:02,7	45:04,8	(2.0)
557	Jack	aud	45:04,8	45:10,2	et aussi euh un cochon on dit on dit pas un porC on dit un porc
558	sil		45:10,2	45:12,2	(1.9)
559	Alison	aud	45:12,2	45:15,4	porc (1.3) pas avec le c oui
560	Jack	aud	45:12,5	45:33,1	porc on dit pas (1.5) &on écrit on écrit le c mais on ne le dit pas (2.5) et le et le plus dur (1.6) le plus dur (0.9) euh alors ce mot là tu tu me l'as tu me l'as bien dit mais euh avec ton accent américain comment tu dis ça
561	Jack	cla	45:15,3	45:18,5	&porc

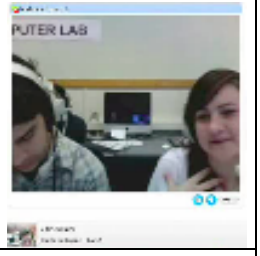
562	Jack	cla	45:27,5	45:32,4	atmosphère
563	Alison	aud	45:33,5	45:36,8	atmosphère atmos- atmosphère
564	Jack	aud	45:36,5	45:43,5	très bien là c'est mieux (1.0) oui très bien et alors tu m'as aussi dit pour finir et après je te laisse parce que je vois que Désirée arrive
565	Jack	cla	45:39,3	45:43,6	apparence
566	sil		45:43,6	45:44,6	(1.0)
567	Alison	aud	45:44,6	45:45,8	apparence
568	Jack	aud	45:46,4	45:51,0	voilà (1.2) super ben voilà j'ai même pas besoin de te corriger
569	Alison	aud	45:49,2	45:51,1	(rire) merci
570	sil		45:51,1	45:53,2	(2.1)
571	Jack	aud	45:53,2	45:54,9	t'es géniale tu fais tout toute seule
572	Alison	aud	45:55,1	45:56,8	ah oui merci
573	sil		45:56,8	45:57,8	(1.1)
574	Jack	aud	45:57,8	46:02,7	je je te laisse (1.3) je suis désolé que Linda soit pas venue
575	Alison	aud	46:02,9	46:04,5	oui je vais (inaud.)
576	Jack	aud	46:03,9	46:07,6	tu lui diras tu lui diras bonjour de ma part
577	sil		46:07,6	46:08,5	0.9
578	Alison	aud	46:08,5	46:08,9	oui
579	sil	aud	46:08,9	46:09,7	0.8
580	Jack	aud	46:09,7	46:11,3	et à la semaine prochaine
581	Alison	aud	46:11,8	46:13,0	à mardi
582	sil		46:13,0	46:13,8	(0.8)
583	Jack	aud	46:13,8	46:15,3	à mardi bonne semaine
584	Alison	aud	46:15,6	46:16,3	au revoir
585	Jack	aud	46:15,8	46:16,5	au revoir

2.5. Transcription de la séance 4 – Groupe 3

Acteurs : Myriam - tutrice ; Amy et Philip – apprenants

Tdp	Acteur	Mode	Temps		Transcription
1	Myriam	aud	04:59,0	05:08,0	Amy bonjour Amy (3.8) vous avez donc passé une bonne semaine/ on s'est pas vus pendant une semaine
2	sil		05:08,0	05:09,5	(1.5)
3	Amy	aud	05:09,5	05:10,1	pour [moi/
4	Myriam	aud	05:09,7	05:13,0	[qu'est-ce que vous a- (.) oui qu'est-ce que vous avez fait de beau/
5	sil		05:13,0	05:14,0	(0.9)
6	Amy	aud	05:14,0	05:23,5	hu::::m (2.2) euh (0.7) ce semaine euh ce n'est-ce pas euh le meilleur semaine (rire)
7	Myriam	aud	05:24,0	05:24,9	oh:: pourquoi/
8	Amy	aud	05:25,2	05:31,7	(rire) parce que il y'a des problèmes euh chez moi avec les filles qui habitent
9	sil		05:31,7	05:32,5	(0.8)
10	Myriam	aud	05:32,5	05:35,4	oh les coloc- les colocataires dans ton appartement/
11	Amy	aud	05:34,9	05:36,1	oui (0.5) oui
12	Myriam	aud	05:36,1	05:36,6	oh no::n
13	Amy	aud	05:37,0	05:43,4	(rire) mais c'est bon parce que hum il y a six filles à maison
14	Myriam	aud	05:43,9	05:44,7	[à la maison
15	Amy	aud	05:44,0	05:47,0	[alors il y a des problèmes naturellement
16	Myriam	aud	05:47,8	05:49,8	oh oui si si [c'est dur
17	Amy	aud	05:48,8	05:49,8	[oui (rire)
18	Amy	aud	05:50,1	05:50,7	oui
19	sil		05:50,7	05:51,9	(1.1)
20	Myriam	aud	05:51,8	05:52,9	bon ça ira
21	sil		05:52,9	05:55,2	(2.3)
22	Myriam	aud	05:55,2	05:56,9	et toi Philip tu as passé une bonne semaine/
23	Philip	aud	05:57,3	05:59,5	oui j'ai passé une bonne semaine
24	sil		05:59,5	06:00,6	(1.1)
25	Myriam	aud	06:00,6	06:02,3	tu as fait quelque chose de spécial/
26	Philip	aud	06:02,9	06:06,0	hum je suis allé au cinéma (0.5) euh::
27	Myriam	aud	06:06,0	06:07,2	ah tu as vu quoi/
28	sil		06:07,2	06:08,2	(1.0)
29	Philip	aud	06:08,2	06:11,7	euh un film qui s'appelle euh be kind rewind
30	sil		06:11,7	06:12,4	(0.8)
31	Amy	aud	06:12,4	06:12,9	(rire)
32	Philip	aud	06:12,8	06:13,1	(rire)
33	Myriam	aud	06:13,8	06:14,9	be kind rewind
34	Philip	aud	06:15,3	06:15,5	oui
35	Amy	aud	06:15,5	06:16,0	(rire)
36	sil		06:16,0	06:17,5	(1.6)
37	Myriam	aud	06:17,6	06:18,3	et donc tu as aimé/
38	sil		06:18,3	06:18,9	(0.6)
39	Philip	aud	06:18,9	06:20,2	non mais
40	Myriam	aud	06:20,2	06:21,4	non/ (rire)

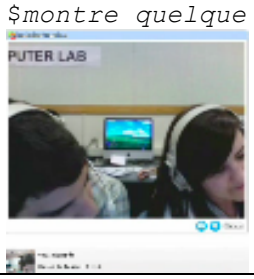
41	Amy	aud	06:21,2	06:21,9	(rire)
42	Myriam	aud	06:22,0	06:23,2	oh pourquoi/
43	sil		06:23,2	06:24,3	(1.2)
44	Philip	aud	06:24,4	06:38,9	je ne s- parce que (0.8) n'est (0.9) n'est pas un film (0.5) de comédie et je pense que (1.2) il (1.9) avait été un film de (1.3) comédie
45	Myriam	aud	06:39,1	06:40,7	tu pensais que c'était un une comédie
46	Philip	aud	06:40,4	06:41,5	oui oui
47	Myriam	aud	06:41,5	06:41,9	oh non
48	Philip	aud	06:42,5	06:43,2	mais non oui
49	sil		06:43,2	06:43,7	(0.5)
50	Amy	aud	06:43,8	06:44,4	(rire)
51	Myriam	aud	06:44,0	06:44,4	d'accord
52	Myriam	aud	06:45,7	06:56,0	alors (1.1) donc aujourd'hui je remplace Rosa (1.5) euh nouvelle (affaire ?) (0.7) euh travail sur l'identité nationale
53	sil		06:56,0	06:57,0	(1.1)
54	Amy	aud	06:57,0	06:57,4	oui
55	Myriam	aud	06:57,4	06:59,7	est-ce que vous comprenez identité nationale
56	Amy	aud	07:00,1	07:00,4	oui
57	sil		07:00,4	07:02,8	(2.4)
58	Myriam	aud	07:02,8	07:08,1	alors vous avez lu un:: un document que:: Désirée vous a donné/
59	Amy	aud	07:08,6	07:08,9	oui
60	Philip	aud	07:08,9	07:09,1	oui
61	Myriam	aud	07:09,0	07:09,9	est-ce que vous l'avez lu/
62	sil		07:09,9	07:12,4	(2.5)
63	Myriam	aud	07:12,4	07:13,9	est-ce que vous avez lu le document/
64	Philip	aud	07:14,4	07:14,7	oui
65	Amy	aud	07:14,7	07:15,1	oui
66	sil		07:15,1	07:16,1	(1.0)
67	Myriam	aud	07:16,1	07:34,9	d'accord est-ce que::: dans ce cas vous pourriez selon ce document en v- en regardant ce document hum::: choisir ensemble (1.5) les cinq critères qui définissent (0.6) l'identité nationale
68	sil		07:34,9	07:36,8	(1.9)
69	Myriam	aud	07:36,8	07:37,8	est-ce que vous comprenez/
70	Amy	aud	07:38,2	07:38,4	oui
71	sil		07:38,4	07:39,4	(1.0)
72	Myriam	aud	07:39,4	07:46,8	oui est-ce que vous pouvez me donner en en parlant tous les deux les cinq critères principaux qui sortent de ce forum
73	sil		07:46,8	07:48,0	(1.2)
74	Amy	aud	07:48,0	07:51,8	euh de tous les opinions de (.) ces [personnes
75	Myriam	aud	07:51,5	07:51,8	[oui
76	Amy	aud	07:52,2	07:52,9	oui ok
77	Myriam	aud	07:52,9	07:53,3	oui
78	sil		07:53,3	07:56,3	(3.0)
79	Amy	aud	07:56,3	07:57,2	hu::m
80	sil		07:57,2	08:06,4	(9.2) ((les apprenants regardent le documents))

81	Amy	aud	08:06,4	08:14,7	hu:::m (0.8) je pense que la géographie (.) est importante et:: euh la langue
82	sil		08:14,7	08:15,8	(1.1)
83	Myriam	aud	08:15,8	08:16,3	d'accord
84	Amy	aud	08:16,8	08:20,3	et::: (0.9) les {simbol} (0.5) ici
85	sil		08:20,3	08:21,2	(0.9)
86	Myriam	aud	08:21,2	08:24,7	oui les symboles c'est dans quel lequel message/
87	sil		08:24,7	08:25,8	(1.1)
88	Myriam	aud	08:25,8	08:26,9	qui parle des symboles/
89	sil		08:26,9	08:27,4	(0.5)
90	Amy	aud	08:27,4	08:28,6	le message de Matthieu
91	sil		08:28,6	08:29,2	(0.6)
92	Myriam	aud	08:29,2	08:30,0	oui très bien
93	Amy	aud	08:30,4	08:31,8	oui (0.6) et
94	Myriam	aud	08:31,5	08:33,2	donc géographie langue
95	sil		08:33,2	08:34,0	(0.8)
96	Amy	aud	08:34,0	08:34,3	oui
97	Myriam	aud	08:34,4	08:34,7	symboles
98	sil		08:34,7	08:35,3	(0.6)
99	Amy	aud	08:35,3	08:45,6	et la nationalité que::: vous avez $hu:::m (1.2) hu:::m$ (0.7) con$necté avec$ non/ (0.5) c'est
		gst	08:38,9	08:42,8	$mimique de réflexion$
		gst	08:43,5	08:44,6	*$montre gst "avec" avec mimique d'incertitude$*
102	Myriam	aud	08:45,6	08:46,2	connecté/
103	Amy	aud	08:46,4	09:14,0	non euh:: que vous:: (0.5) connaissez (0.8) euh:: ce:: qui est $vo- nationalité$ parce que euh (0.7) hum hum (1.1) hum (1.3) il est:: possible que (0.9) euh vous êtes dans un autre pays et parle une autre [langue que le pays [et et c'est ça oui (rire)
		gst	08:54,6	08:56,4	$pointe vers elle$ 
105	Myriam	aud	09:09,3	09:09,6	[oui
106	Myriam	aud	09:10,8	09:11,3	[oui

107	Myriam	aud	09:14,3	09:22,5	ce n'est parce que vous êtes dans dans un pays qui n'est pas le vôtre où dans lequel vous n'êtes pas né [que que vous n'appartenez pas
108	Amy	aud	09:20,6	09:21,3	[oui oui
109	sil		09:22,5	09:23,1	(0.6)
110	Amy	aud	09:23,1	09:23,4	oui
111	Myriam	aud	09:23,6	09:25,6	oui ça co::mme Nicolas
112	sil		09:25,6	09:27,1	(1.5)
113	Amy	aud	09:27,1	09:28,1	aha oui
114	sil		09:28,1	09:30,4	(2.3)
115	Myriam	aud	09:30,4	09:40,3	et Philip est-ce que tu peux me donner des euh des critères par exemple Carine selon Carine quels sont les critères de de l'identité nationale
116	sil		09:40,3	09:40,8	(0.5)
117	Philip	aud	09:40,8	09:46,6	euh elle pense que il faut que (0.5) on (1.2) euh est né
118	sil		09:46,6	09:47,6	(1.0)
119	Myriam	aud	09:47,6	09:48,0	hmm
120	Philip	aud	09:48,0	10:00,0	danS le danS (0.6) un pays seulement (1.5) [et:: (0.9) oui elle pense que la géographie c'est le plus c'est la chose plus importante je pense
121	Myriam	aud	09:52,5	09:52,8	[oui
122	Myriam	aud	10:00,6	10:02,3	c'est la géographie c'est le plus importante
123	Philip	aud	10:02,4	10:02,7	oui
124	sil		10:02,7	10:04,2	(1.5)
125	Myriam	aud	10:04,2	10:06,9	euh Antoine pense ça mais Carine pense autre chose
126	sil		10:06,9	10:08,1	(1.1)
127	Philip	aud	10:08,1	10:12,8	hum (1.6) oui elle pense que la langue n'est [pas
128	Myriam	aud	10:12,4	10:12,8	[oui
129	Philip	aud	10:13,0	10:15,2	important (1.2) et c'est:
130	Myriam	aud	10:15,2	10:15,6	oui
131	Philip	aud	10:15,9	10:16,3	xx
132	Myriam	aud	10:16,4	10:16,6	oui
133	Philip	aud	10:17,1	10:23,7	où on est euh (1.6) où on habite aussi
134	sil		10:23,7	10:24,2	(0.6)
135	Myriam	aud	10:24,3	10:35,8	hmm (0.8) elle dit elle parle aussi euh::: (1.0) euh::::::: elle la dernière phrase elle parle de l'histoire
136	sil		10:35,8	10:36,6	(0.7)
137	Amy	aud	10:36,6	10:37,6	hmm [oui
138	Philip	aud	10:37,1	10:37,6	[oui
139	sil		10:37,6	10:38,3	(0.7)
140	Philip	aud	10:38,3	10:38,7	l'histoire
141	Amy	aud	10:39,0	10:39,5	tradition
142	Myriam	aud	10:39,5	10:53,5	et donc elle pense voilà l'histoire et traditions exactement (1.1) euh:: et::: donc on a dit géographie langue symboles (0.9) et Nicolas (0.7) il dit quoi le dernier
143	sil		10:53,5	10:55,6	(2.1)

144	Amy	aud	10:55,6	10:56,3	hu:::m
145	sil		10:56,2	11:02,9	(6.6) ((les apprenants regardent le document))
146	Amy	aud	11:02,9	11:04,0	hu:::m
147	sil		11:04,0	11:06,3	(2.3)
148	Amy	aud	11:06,3	11:13,0	c'est hum où on habite (1.1) hum que c'est important
149	Myriam	aud	11:10,8	11:11,2	hmm
150	sil		11:13,0	11:14,6	(1.6)
151	Myriam	aud	11:14,6	11:16,8	parce que quelle est l'histoire de Nicolas/
152	sil		11:16,8	11:17,7	(0.9)
153	Amy	aud	11:17,7	11:20,0	il est Français mais
154	Myriam	aud	11:20,0	11:20,3	oui
155	sil		11:20,3	11:21,0	(0.7)
156	Amy	aud	11:21,0	11:22,2	il est en Grèce
157	sil		11:22,2	11:23,3	(1.1)
158	Myriam	aud	11:23,3	11:23,7	oui
159	sil		11:23,7	11:26,4	(2.7)
160	Myriam	aud	11:26,4	11:28,2	et il se sent Français ou Grec/
161	sil		11:28,2	11:29,3	(1.1)
162	Amy	aud	11:29,3	11:29,6	[euh
163	Philip	aud	11:29,4	11:30,4	[Européen
164	sil		11:30,4	11:32,0	(1.6)
165	Myriam	aud	11:32,0	11:33,1	il se sent Européen exact
166	Amy	aud	11:33,1	11:33,5	oui
167	Philip	aud	11:33,8	11:34,4	oui
168	Amy	aud	11:33,8	11:34,4	(exac-?)
169	sil		11:34,4	11:35,3	(0.9)
170	Myriam	aud	11:35,3	11:37,5	ça veut dire que c'est encore plus large oui
171	Amy	aud	11:37,9	11:38,2	oui
172	sil		11:40,4	11:41,9	(1.5)
173	Amy	aud	11:41,9	11:53,3	euh (rire) (0.5) euh l'histoire [probablement l'histoire [parce que parce qu'il y a beaucoup de nationalités aux Etats-Unis alors [hum
174	Myriam	aud	11:45,4	11:45,8	[hmm
175	Myriam	aud	11:47,3	11:47,8	[oui
176	Myriam	aud	11:52,9	11:53,3	[oui
177	sil		11:53,3	11:54,3	(0.9)
178	Amy	aud	11:54,3	12:05,2	c'est très (0.9) euh difficile à choisir un nati- un nationalité une nationalité
179	Myriam	aud	12:05,2	12:11,2	une nationalité c'est dur de choisir une nationalité et toi tu es de la même du même avis Philip/
180	Philip	aud	12:11,5	12:12,4	oui je pense
181	Myriam	aud	12:12,3	12:15,0	qu'est-ce qui fait que tu te sens Américain/
182	sil		12:15,0	12:15,8	(0.8)
183	Philip	aud	12:15,8	12:23,4	euh je pense que (1.4) oui si si tu te sens comme un Américain tu es un Américain
184	Amy	aud	12:23,7	12:24,0	oui
185	Myriam	aud	12:24,2	12:26,6	aha et [est-ce que tu te sens comme un Américain/

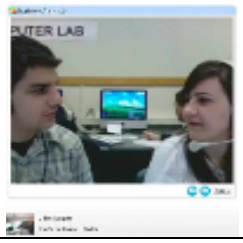
186	Philip	aud	12:24,9	12:25,2	[oui
187	sil		12:26,6	12:27,7	(1.1)
188	Philip	aud	12:27,7	12:28,2	oui
189	sil		12:28,2	12:29,1	(0.9)
190	Myriam	aud	12:29,1	12:29,5	oui/
191	Philip	aud	12:29,7	12:30,2	[oui
192	Amy	aud	12:29,9	12:30,3	[oui
193	sil		12:30,3	12:31,3	(1.0)
194	Myriam	aud	12:31,3	12:32,7	vous vous sentez comme Américains
195	sil		12:32,7	12:34,2	(1.5)
196	Philip	aud	12:34,2	12:35,1	quoi comment/
197	Myriam	aud	12:35,3	12:36,8	est-ce que tous les deux toi aussi/
198	sil		12:36,8	12:38,1	(1.3)
199	Amy	aud	12:38,1	12:38,5	euh
200	Myriam	aud	12:38,6	12:40,7	Philip se sent Américain [et toi Amy/
201	Amy	aud	12:39,9	12:40,4	[oui oui oui
202	Amy	aud	12:41,2	13:16,1	je me [sens Américaine oui mais je pense que c'est euh différent quand hum hum où où on habite et où on ::: (1.2) euh est pour le moment parce que [si oui si je suis euh en Californie je suis Californienne et je suis euh de River Side Californie du Sud mais si euh je suis euh en un autre état
203	Myriam	aud	12:41,4	12:41,8	[oui
204	Myriam	aud	12:57,6	12:58,1	[oui
205	sil		13:16,1	13:16,9	(0.8)
206	Myriam	aud	13:16,9	13:17,3	[oui
207	Amy	aud	13:17,0	13:21,6	[dans les Etats-Unis je suis Californie seulement (1.3) mais
208	Myriam	aud	13:21,1	13:28,4	d'accord et c'est par rapport à où tu es né tu veux dire si tu es né en Californie [tu es Californienne/
209	Amy	aud	13:26,6	13:27,2	[oui
210	Amy	aud	13:28,8	13:29,3	oui
211	Myriam	aud	13:28,9	13:31,0	même si tu habites dans un autre état
212	sil		13:31,0	13:32,4	(1.4)
213	Amy	aud	13:32,5	13:32,8	oui
214	Myriam	aud	13:33,4	13:33,7	oui/
215	Amy	aud	13:34,0	13:46,6	euh::: non mais c'est hum je pense que c'est hum où tu es hum pour le moment hum ça dépend c'est hum il change
216	sil		13:46,6	13:47,4	(0.8)
217	Myriam	aud	13:47,4	13:47,8	oui
218	Amy	aud	13:48,0	14:06,5	il change like hu::m dans (1.4) hum (1.5) qui euh:: (1.3) et tu pars non euh la distinction que vous a- vous avez euh utilisée
219	Myriam	aud	14:06,4	14:07,7	l'endroit où tu vas
220	sil		14:07,7	14:08,5	(0.8)
221	Amy	aud	14:08,5	14:09,1	oui
222	Myriam	aud	14:09,0	14:10,5	les endroits où tu veux aller/
223	Amy	aud	14:10,9	14:11,7	oui oui oui
224	Myriam	aud	14:12,0	14:13,0	oui [d'accord
225	Amy	aud	14:12,2	14:17,1	[c'est et et hum (1.5) et dans un autre pays

226	Amy	aud	14:17,6	14:27,8	[euh nous sommes Américains mais hum dans le pays tu es (0.9) un Américain mais bon mais
227	Myriam	aud	14:17,7	14:18,0	[hmm
228	Myriam	aud	14:27,5	14:33,9	ah je comprends par exemple si tu viens en France tu [te sentiras plus Américaine [qu'en Amérique qu'aux Etats-Unis
229	Amy	aud	14:30,4	14:30,9	[oui
230	Amy	aud	14:32,4	14:32,8	[oui
231	Amy	aud	14:34,4	14:35,1	oui oui
232	sil		14:35,1	14:36,3	(1.2)
233	Myriam	aud	14:36,3	14:36,7	[c'est vrai
234	Amy	aud	14:36,3	14:37,1	[oui (rire)
235	sil		14:37,1	14:37,8	(0.7)
236	Myriam	aud	14:37,8	14:45,2	est-ce que euh:::: est-ce que vou::::s vous savez ce qu'est un jour férié/
237	sil		14:45,2	14:46,3	(1.1)
238	Amy	aud	14:46,3	14:48,5	oui (rire) hu::m
239	Myriam	aud	14:48,6	14:54,3	hu:::m une fête un jour férié vous connaissez ce mot/
240	Amy	aud	14:54,5	14:54,9	oui
241	Philip	aud	14:55,7	14:56,1	non
242	Amy	aud	14:56,1	15:01,0	un jour férié euh lundi $qui s'est passé$
		gst	14:59,8	15:00,7	$*se tourne vers Philip*$
243	Philip	aud	15:01,0	15:03,4	oh oui [co- §comment s'appelle/§
		gst	15:02,5	15:03,6	§*se tourne vers Amy*§
245	Amy	aud	15:02,5	15:03,2	[le lundi
246	Myriam	aud	15:02,9	15:03,7	c'était quoi/
247	sil		15:03,7	15:04,7	(1.0)
248	Amy	aud	15:04,7	15:07,0	$le euh le jour férié$
		gst	15:04,7	15:07,0	$*montre quelque chose à Philip hors champ*$ 
250	Philip	aud	15:07,1	15:08,2	oh oui oui
251	Amy	aud	15:08,2	15:08,7	oui
252	sil		15:08,7	15:09,8	(1.1)
253	Amy	aud	15:09,8	15:11,0	ce lundi
254	Philip	aud	15:11,4	15:11,9	ok
255	sil		15:11,9	15:13,6	(1.6)
256	Myriam	aud	15:13,6	15:16,4	lundi dernier c'était un jour férié aux Etats-Unis/
257	Amy	aud	15:16,6	15:17,0	oui
258	Philip	aud	15:16,9	15:17,3	oui
259	sil		15:17,3	15:18,2	(0.9)
260	Myriam	aud	15:18,2	15:19,1	c'était quoi/
261	sil		15:19,1	15:20,0	(0.9)
262	Amy	aud	15:20,0	15:20,6	c'est le jour
263	Philip	aud	15:20,4	15:22,1	le jour du président
264	Amy	aud	15:22,1	15:22,4	oui
265	Philip	aud	15:22,4	15:23,1	[(rire)

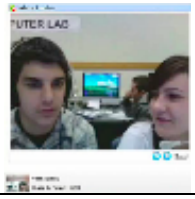
266	Amy	aud	15:22,4	15:23,1	[(rire)
267	Myriam	aud	15:23,1	15:24,6	le jour du président
268	Philip	aud	15:24,7	15:25,1	oui
269	Amy	aud	15:25,1	15:25,6	oui
270	sil		15:25,6	15:26,2	(0.6)
271	Myriam	aud	15:26,2	15:28,1	d'accord et c'est quel jour/
272	sil		15:28,1	15:28,7	(0.6)
273	Amy	aud	15:28,7	15:30,6	hu:::m le
274	Philip	aud	15:30,1	15:32,4	euh (0.8) je pense que le
275	Amy	aud	15:33,1	15:34,6	le dix huit février
276	Philip	aud	15:34,6	15:38,7	le deuxième lundi de cha- de chaque février
277	Amy	aud	15:38,8	15:39,2	oui
278	Myriam	aud	15:39,4	15:41,1	d'accord chaque mois de février
279	Philip	aud	15:41,2	15:41,6	[oui
280	Amy	aud	15:41,2	15:41,6	[oui
281	Myriam	aud	15:41,7	15:43,7	ok et pourquoi/
282	Philip	aud	15:43,7	15:45,0	[(rires)
283	Amy	aud	15:43,7	15:45,0	[(rires)
284	Philip	aud	15:45,1	15:57,2	je pense que c'est pour euh (1.1) parce que (1.2) le gouvernement veut que tous les Américans remarquer (1.2) remarquent
285	Myriam	aud	15:56,4	15:58,1	les Américains remarquent/
286	Philip	aud	15:58,1	16:00,0	remarquent [le président
287	Myriam	aud	15:58,6	15:59,0	[oh::
288	sil		16:00,0	16:01,2	(1.2)
289	Philip	aud	16:01,3	16:01,6	euh
290	Amy	aud	16:01,5	16:02,3	du le passé
291	Philip	aud	16:02,4	16:03,0	oui
292	sil		16:03,0	16:03,7	(0.6)
293	Myriam	aud	16:03,7	16:05,4	pour avoir un jour de gloire
294	sil		16:05,4	16:06,0	(0.6)
295	Philip	aud	16:06,0	16:06,6	[oui
296	Amy	aud	16:06,0	16:06,6	[oui
297	Myriam	aud	16:07,0	16:07,7	c'est ça (rire)
298	Philip	aud	16:08,1	16:08,6	[oui
299	Amy	aud	16:08,1	16:08,6	[oui
300	sil		16:08,6	16:09,7	(1.1)
301	Philip	aud	16:09,7	16:13,9	pour les étudiants qui qui ne veut aller à l'école aussi
302	Amy	aud	16:13,2	16:14,0	(rire)
303	Myriam	aud	16:14,1	16:16,5	c'est bien donc vous aimez le dix huit février/
304	Philip	aud	16:16,6	16:17,2	oui
305	Amy	aud	16:16,8	16:17,3	oui
306	Myriam	aud	16:17,3	16:18,2	[(rire)
307	Amy	aud	16:17,3	16:18,2	[(rire)
308	Philip	aud	16:18,2	16:20,8	un jour très oui un jour très joli
309	Myriam	aud	16:20,7	16:22,7	(rire)
310	Amy	aud	16:22,4	16:25,6	très important pour rester à la maison
311	Myriam	aud	16:26,0	16:27,1	pour rester à la maison
312	Philip	aud	16:27,4	16:27,8	[oui
313	Amy	aud	16:27,4	16:27,8	[oui
314	Myriam	aud	16:27,7	16:30,8	c'est toujours bien un jour férié moi aussi j'aime les jours fériés

315	Philip	aud	16:31,1	16:31,6	(rire)
316	Amy	aud	16:31,2	16:31,5	oui
317	Myriam	aud	16:31,6	16:43,6	et alors est-ce que est-ce que vous euh (1.2) est-ce que vous vous pourrie::z me donner (0.6) le jour férié qui est le plus (1.0) représentatif des Etats-Unis
318	sil		16:43,6	16:45,0	(1.4)
319	Amy	aud	16:45,0	16:54,0	oh hu:::m (1.9) euh je ne sais pas le mot mais (0.8) en anglais c'est Thanksgiving
320	sil		16:54,0	16:55,0	(1.0)
321	Myriam	aud	16:55,0	16:59,4	Thanksgiving d'accord on n'a pas on n'a pas on ne peut pas traduire en français
322	Amy	aud	16:59,5	17:00,2	oui c'est
323	Myriam	aud	16:59,8	17:00,6	quel est ce jour/
324	sil		17:00,6	17:01,4	(0.8)
325	Amy	aud	17:01,4	17:12,1	euh c'est en novembre (0.6) et c'est juste américain (0.5) euh pour le discovi discovery (0.7) de des Etats-Unis
326	sil		17:12,1	17:12,8	(0.7)
327	Myriam	aud	17:12,8	17:13,3	oui
328	Amy	aud	17:13,3	17:17,2	de passé (1.1) pour le passé et:::
329	Myriam	aud	17:17,2	17:17,5	oui
330	sil		17:17,4	17:18,7	(1.2)
331	Amy	aud	17:18,7	17:26,3	hum (0.7) il y a beaucoup de (rire) il y a beaucoup de (1.0) à manger
332	sil		17:26,3	17:27,1	(0.8)
333	Myriam	aud	17:27,1	17:28,4	(rires)
334	Philip	aud	17:27,7	17:28,6	[(rires)
335	Amy	aud	17:27,7	17:29,0	[(rires) oui
336	Myriam	aud	17:29,5	17:32,1	ah comme les grosses fêtes c'est bien ça
337	Amy	aud	17:32,3	17:41,4	oui (0.8) et:: nous donnons les (0.6) le::::s (0.8) gratuits les (0.7) les
338	Philip	aud	17:41,4	17:41,8	oui
339	Amy	aud	17:42,0	17:44,2	merci merci [(rire)
340	Philip	aud	17:43,2	17:44,3	[(rire)
341	sil		17:44,3	17:45,0	(0.7)
342	Myriam	aud	17:45,0	17:47,0	c'est::::: [hu::m
343	Amy	aud	17:45,8	17:48,1	[c'est pour c'est pour donner
344	sil		17:48,1	17:49,7	(1.6)
345	Philip	aud	17:49,7	17:53,1	on dit [merci pour tous les choses que (0.9) que
346	Amy	aud	17:50,2	17:50,6	[oui
347	Amy	aud	17:53,3	17:54,3	que vous avez
348	Philip	aud	17:54,5	17:55,1	oui
349	Myriam	aud	17:55,6	17:57,0	que en [dans la vie/
350	Philip	aud	17:56,2	17:57,0	[que xx
351	Philip	aud	17:57,6	17:58,5	[oui dans la vie
352	Amy	aud	17:57,6	18:00,4	[dans la vie (0.5) oui (0.8) oui
353	Myriam	aud	18:00,4	18:02,1	et à qui vous dites merci/
354	Amy	aud	18:02,7	18:09,1	à:: tout le monde qui participer à Thanksgiving (rires)
355	Myriam	aud	18:09,5	18:11,4	et alors c'est avec qui que vous faites ça/
356	Amy	aud	18:11,6	18:17,7	oh hum (0.6) hum (1.6) probablement avec ta famille
357	Amy	aud	18:19,4	18:19,7	oui

358	Myriam	aud	18:19,7	18:20,3	d'accord
359	Amy	aud	18:20,6	18:21,8	et [peut être euh
360	Myriam	aud	18:20,8	18:21,8	[alors est-ce que
361	Myriam	aud	18:22,4	18:23,4	oui vas-y
362	Amy	aud	18:23,6	18:26,9	euh peut être avec hum (1.1) vos amis
363	sil		18:26,9	18:28,0	(1.1)
364	Myriam	aud	18:28,0	18:30,4	oui peut être avec les amis quelques fois/
365	Amy	aud	18:30,9	18:32,0	oui (0.6) oui
366	Myriam	aud	18:32,0	18:32,5	d'accord
367	sil		18:32,5	18:33,7	(1.2)
368	Myriam	aud	18:33,7	18:51,0	est-ce que vous pourriez ensemble tous les deux imaginer que vous allez passer cette journée de Thanksgiving ensemble et du coup me décrire cette journée du début à la fin ce que vous allez faire qui vous allez voir où vous allez aller etc
369	Amy	aud	18:51,0	18:51,5	ok
370	Philip	aud	18:51,5	18:51,9	ok
371	sil		18:51,9	18:52,5	(0.6)
372	Myriam	aud	18:52,5	18:55,7	mettez [vous d'accord sur l'endroit [où vous voulez aller par exemple
373	Philip	aud	18:52,8	18:53,2	[hum
374	Philip	aud	18:54,4	18:54,9	[oui
375	Amy	aud	18:54,4	18:54,9	[oui
376	Amy	aud	18:55,7	18:56,0	oui
377	sil		18:56,0	18:56,8	(0.8)
378	Philip	aud	18:56,8	19:02,1	on se re- réveille (0.9) euh (0.6) très en retard
379	Amy	aud	19:02,4	19:03,1	(rire)
380	Myriam	aud	19:03,0	19:04,2	(rires)
381	Philip	aud	19:03,9	19:04,9	on dort beaucoup
382	Amy	aud	19:05,4	19:05,8	oui
383	Myriam	aud	19:05,8	19:05,8	oui
384	Myriam	aud	19:05,8	19:07,3	oui ça c'est bien ça
385	sil		19:07,3	19:08,1	(0.8)
386	Philip	aud	19:08,1	19:21,0	et quand on est (0.9) levé (1.0) euh la famille (0.9) euh prépare (1.0) les la la nourriture et le repas
387	sil		19:21,0	19:21,8	(0.8)
388	Myriam	aud	19:21,8	19:22,7	vous préparez pas/
389	sil		19:22,7	19:24,3	(1.5)
390	Philip	aud	19:24,2	19:31,0	euh::: je ne (0.7)je n'aime pas le préparer mais je le fais de temps en temps
391	Myriam	aud	19:30,8	19:32,9	mais tu aimes manger (rire)
392	Philip	aud	19:32,7	19:42,2	oui j'aime manger beaucoup (rire) hum (1.7) et la la nourriture plus importante c'est le le le poulet
393	sil		19:42,2	19:43,0	(0.8)
394	Myriam	aud	19:43,0	19:47,6	aha [c'est pas le poulet c'est la dinde euh c'est turkey/
395	Philip	aud	19:43,7	19:45,4	[je ne sais pas mais
396	Amy	aud	19:47,6	19:48,6	oui turkey
397	Myriam	aud	19:48,3	19:48,8	c'est ça/
398	Philip	aud	19:48,4	19:48,8	oui
399	Philip	aud	19:49,3	19:49,5	oui
400	Myriam	aud	19:49,4	19:50,0	c'est la dinde

401	sil		19:50,0	19:51,7	(1.6)
402	Myriam	aud	19:51,2	19:52,7	dinde
403	Amy	aud	19:51,7	19:52,3	la danse/
404	Myriam	aud	19:52,2	19:54,0	dinde (1.0) dinde
405	sil		19:54,1	19:55,0	(0.9)
406	Philip	aud	19:55,0	19:55,8	la danse
407	Myriam	aud	19:56,4	19:57,9	dinde je vous l'ai écrit est-ce que vous
408	Philip	aud	19:57,7	19:59,0	oh le din- oui
409	Myriam	aud	19:59,7	20:00,4	la dinde
410	sil		20:00,4	20:01,0	(0.6)
411	Amy	aud	20:01,0	20:02,1	dinde oui oui oui
412	Philip	aud	20:02,6	20:05,4	euh §qu'est-ce que c'est je l'ai écouté mais§
413	Philip	gst	20:02,8	20:05,7	*§se tournant vers Amy§* 
414	sil		20:05,4	20:06,7	(1.3)
415	Myriam	aud	20:06,7	20:07,4	[dinde
416	Amy	aud	20:06,7	20:09,1	[dinde D-A-N-D-E/
417	sil		20:09,1	20:09,7	(0.6)
418	Myriam	aud	20:09,7	20:14,9	D-I-N-D-E je vous l'ai écrit vous avez pas le l'écrit le
419	Philip	aud	20:14,7	20:15,1	ok
420	Myriam	aud	20:15,2	20:15,6	je
421	sil		20:15,6	20:17,3	(1.7)
422	Philip	gst	20:15,6	20:53,0	*§cherche à démarrer le clavardage§*
423	Myriam	aud	20:17,3	20:20,4	le euh::: je vous ai envoyé le mot à l'écrit
424	Amy	aud	20:20,6	20:21,8	oh je pense (inaud.)
425	Myriam	aud	20:21,0	20:22,0	vous pouvez pas le voir
426	Amy	aud	20:22,6	20:23,5	n::on
427	Amy	aud	20:23,5	20:23,5	non
428	Philip	aud	20:23,9	20:24,3	non
429	Amy	aud	20:24,3	20:26,9	est-ce que oh ici non
430	Philip	aud	20:26,6	20:28,2	oh oui euh:::
431	Myriam	aud	20:28,3	20:31,3	un bouton le petit la petite bulle bleue
432	sil		20:31,3	20:32,2	(0.9)
433	Amy	aud	20:32,2	20:33,0	oh [ici/
434	Myriam	aud	20:32,5	20:46,0	[à côté de la petite de la petite euh du petit appareil photo de la caméra (1.0) en dessous de l'image vous avez une petite bulle avec des paroles dedans vous pouvez cliquer dessus
435	Philip	aud	20:46,0	20:48,0	c'est bleu avec euh un
436	Myriam	aud	20:48,0	20:49,0	avec du texte
437	Philip	aud	20:49,0	20:50,5	non bleu blanc
438	Myriam	aud	20:51,0	20:53,0	oui tu peux cliquer dessus/
439	Amy	aud	20:53,3	20:53,7	oui
440	Philip	aud	20:53,6	20:54,0	oui
441	Myriam	aud	20:54,5	20:56,0	et là le texte apparaît
442	Amy	aud	20:56,4	20:56,8	non

443	Myriam	aud	20:57,2	20:57,6	non/
444	Philip	aud	20:57,6	21:00,0	votre texte non mais il y a
445	Myriam	cla	20:59,4	21:00,4	dinde
446	Myriam	aud	21:00,0	21:02,6	et là je vous ai encore envoyé dinde (0.6) non
447	sil		21:02,6	21:03,7	(1.1)
448	Philip	aud	21:03,7	21:04,2	non
449	Amy	aud	21:04,2	21:06,6	il y a de langue étrangère
450	sil		21:06,6	21:07,7	(1.1)
451	Myriam	aud	21:07,7	21:08,0	ah
452	Philip	aud	21:08,0	21:10,7	nous nous avons le le fenêtre mais
453	Myriam	aud	21:11,0	21:12,2	mais pas le texte
454	Philip	aud	21:12,2	21:12,6	oui
455	sil		21:12,6	21:13,9	(1.3)
456	Myriam	aud	21:13,9	21:15,1	et vous pouvez écrire/
457	sil		21:15,1	21:16,1	(0.9)
458	Amy	aud	21:16,1	21:17,3	non euh::
459	Philip	aud	21:17,9	21:18,2	oui
460	Amy	aud	21:17,9	21:18,2	oui
461	Myriam	aud	21:18,7	21:19,3	essayez
462	Amy	gst	21:19,3	21:21,0	$*écrit sur le clavardage*$
463	Amy	aud	21:21,0	21:21,9	oh I'm sorry
464	Myriam	aud	21:22,6	21:23,2	(rire)
465	Philip	aud	21:23,4	21:24,0	(rire)
466	Amy	aud	21:23,4	21:24,8	(rire)
467	sil		21:24,8	21:25,4	(0.6)
468	Myriam	aud	21:25,4	21:26,3	ne vous battez pas/
469	sil		21:26,3	21:27,0	(0.6)
470	Philip	aud	21:27,0	21:27,6	(rire)
471	sil		21:27,6	21:28,8	(1.2)
472	Myriam	aud	21:28,8	21:30,0	ça y est vous avez écrit/
473	Philip	aud	21:30,0	21:30,5	oui
474	sil		21:30,5	21:31,7	(1.2)
475	Myriam	aud	21:31,7	21:33,9	dinde c'est toi qui a écrit dinde/
476	Philip	aud	21:34,6	21:35,6	d-a
477	sil		21:35,6	21:37,0	(1.4)
478	Myriam	aud	21:37,0	21:38,2	D-I-N-D-E
479	Philip	aud	21:38,8	21:39,5	oh D-I
480	Amy	aud	21:39,0	21:42,0	oh D-I-N-D-E
481	sil		21:42,0	21:43,6	(1.6)
482	Philip	aud	21:43,6	21:45,7	D-I-N-D-E dinde
483	sil		21:45,8	21:47,0	(1.2)
484	Myriam	aud	21:47,0	21:56,0	bon je je je reçois pas c'est bizarre (1.0) c'est pas (0.7) grave donc oui vous mangez de la dinde et [de la dinde avec quoi/
485	Amy	aud	21:54,4	21:54,8	[oui
486	sil		21:56,0	21:57,7	(1.7)
487	Amy	aud	21:57,7	22:00,5	euh::: (1.0) (rire)
488	Amy	aud	22:01,0	22:09,5	avec (0.8) les::: (1.4) sweet potatoes (1.3) probablement c'est différent pour chaque famille
489	Philip	aud	22:10,0	22:10,5	oui
490	Amy	aud	22:10,2	22:11,5	[c'est différent oui
491	Myriam	aud	22:10,2	22:10,8	[d'accord
492	sil		22:11,6	22:12,5	(0.9)

493	Myriam	aud	22:12,5	22:13,7	avec des pommes de terre/
494	Philip	aud	22:14,3	22:15,0	pommes [de terre
495	Amy	aud	22:14,4	22:15,6	[oui pommes de terre
496	sil		22:15,6	22:16,3	(0.7)
497	Myriam	aud	22:16,3	22:17,0	d'accord
498	sil		22:17,0	22:18,1	(1.1)
499	Myriam	aud	22:18,1	22:18,4	ok
500	sil		22:18,4	22:19,0	(0.6)
501	Amy	aud	22:19,0	22:20,0	des pommes de [terre
502	Myriam	aud	22:19,5	22:20,2	[et alors
503	sil		22:20,2	22:21,2	(0.9)
504	Myriam	aud	22:21,2	22:21,8	oui
505	Amy	aud	22:22,0	22:24,7	euh [sweet potatoes/ c'est différent
506	Myriam	aud	22:22,4	22:23,5	[est-ce que vous (inaud.)
507	Myriam	aud	22:24,3	22:27,5	oui (0.5) ça veut dire que vous mettez quoi dessus/
508	Amy	aud	22:27,6	22:28,5	oh oui
509	Philip	aud	22:28,2	22:29,1	c'est du su-
510	Amy	aud	22:29,6	22:31,1	$du su-/ euh::
		gst	22:29,6	22:32,8	$*se tourne vers Philip*$ 
512	Myriam	aud	22:31,3	22:32,3	du sucre/
513	Amy	aud	22:32,3	22:33,0	parce que$
514	Philip	aud	22:32,8	22:37,0	oui avec su- (0.8) non pas d'avec sucre mais avec euh
515	Amy	aud	22:36,7	22:50,0	c'est c'est hum c'est un c'est un (1.3) hu::m (1.0) euh différent totalement c'est complètement différent que les pommes de terre (1.4) c'est euh
516	sil		22:49,9	22:51,1	(1.2)
517	Philip	aud	22:51,1	22:55,0	je ne sais pas comment on prépare les les pommes [de [terre
518	Myriam	aud	22:54,1	22:55,0	[(rire)
519	Amy	aud	22:54,6	22:55,5	[oui (rire)
520	Myriam	aud	22:55,7	22:58,4	xx [tu ne fais que les manger et c'est pour ça (rires)
521	Philip	aud	22:55,9	22:56,1	[oui
522	Philip	aud	22:57,7	22:58,7	(rire)
523	Amy	aud	22:57,7	22:58,7	(rire)
524	Philip	aud	22:58,9	23:00,5	je l'a- je l'achète
525	Myriam	aud	23:00,5	23:03,7	[(rires)
526	Philip	aud	23:00,5	23:03,7	[(rires)
527	Amy	aud	23:00,5	23:03,7	[(rires)
528	Myriam	aud	23:03,7	23:05,0	c'est pas sérieux
529	Philip	aud	23:05,0	23:06,1	(rire)
530	Amy	aud	23:05,0	23:06,1	(rire)
531	Myriam	aud	23:06,1	23:11,9	tu es allé où pour faire pour manger/ (1.0) si vous y alliez ensemble vous iriez où/
532	sil		23:11,9	23:13,0	(1.1)

533	Philip	aud	23:13,0	23:18,0	euh (0.6) euh (1.0) not- euh (1.0) je ne sais pas
534	Amy	aud	23:17,7	23:18,4	chez nous oui
535	Philip	aud	23:18,6	23:21,8	où est-ce que tu veux aller oui chez chez elle
536	Amy	aud	23:22,3	23:22,8	oui
537	Myriam	aud	23:22,6	23:26,9	supposons que vous ayez la même famille vous iriez chez qui dans votre famille/
538	sil		23:26,9	23:28,4	(1.5)
539	Amy	aud	23:28,4	23:28,9	euh
540	sil		23:28,9	23:32,0	(3.1)
541	Amy	aud	23:32,0	23:34,0	euh répétez s'il vous plaît une fois
542	Myriam	aud	23:34,0	23:42,0	si si vous êtes frère et soeur par exemple [tous les deux frère et soeur vous allez chez qui dans votre famille/
543	Amy	aud	23:37,1	23:37,6	[ok
544	sil		23:42,0	23:43,4	(1.4)
545	Amy	aud	23:43,5	23:59,4	hu:::m (1.4) probablement chez chez lui parce que ma famille aller au (0.7) euh (1.1) euh::: chez mes amis quelquefois
546	sil		23:59,4	24:01,0	(1.5)
547	Myriam	aud	24:01,0	24:02,7	ah donc tu pourrais aller chez un ami/
548	Amy	aud	24:02,9	24:07,0	oui c'est différent pour chaque année pour ma famille oui
549	Myriam	aud	24:06,8	24:07,4	d'accord
550	sil		24:07,4	24:08,6	(1.2)
551	Myriam	aud	24:08,6	24:11,8	et::et Philip tu vas en principe chez des amis ou chez la famille/
552	Philip	aud	24:12,0	24:19,0	euh oui j'ai j'ai passé (0.6) euh (0.7) deux ou trois Thanksgiving avec mes amis aussi
553	Myriam	aud	24:19,6	24:20,3	d'accord
554	Philip	aud	24:19,7	24:22,5	mais (0.6) euh:: (0.9) oui
555	sil		24:22,5	24:23,8	(1.3)
556	Philip	aud	24:23,8	24:24,9	oui (rire)
557	Amy	aud	24:24,2	24:24,9	(rire)
558	Myriam	aud	24:25,3	24:31,5	et quand vous allez dans la famille vous allez chez qui dans la famille (0.9) les parents les [grands-parents
559	Philip	aud	24:30,7	24:31,2	[oui
560	sil		24:31,5	24:32,3	(0.8)
561	Myriam	aud	24:32,3	24:33,0	chez qui/
562	sil		24:33,0	24:34,0	(1.0)
563	Amy	aud	24:34,0	24:42,4	les::: hu::m (1.6) chez (1.2) mes gra::ndes tantes
564	Myriam	aud	24:42,9	24:44,0	ah d'accord
565	Amy	aud	24:44,3	24:45,8	oui euh [quelquefois
566	Myriam	aud	24:45,3	24:46,1	[et toi Philip/
567	Philip	aud	24:46,7	24:51,3	euh avec mes parents et mon frère mon soeur seulement
568	Myriam	aud	24:50,7	24:51,9	la petite famille
569	Philip	aud	24:51,9	24:53,0	oui la petite famille
570	Amy	aud	24:52,7	24:53,1	oui
571	Myriam	aud	24:53,1	24:53,9	d'accord
572	Myriam	aud	24:54,8	25:00,2	hu::m alors (0.7) est-ce que vous pouvez aller sur le blog sur le grand blog

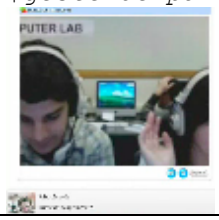
573	sil		25:00,2	25:02,6	(2.4)
574	Philip	aud	25:02,6	25:04,2	en sur le
575	sil		25:04,2	25:04,9	(0.7)
576	Amy	aud	25:04,9	25:05,5	maintenant
577	Myriam	aud	25:06,1	25:06,8	vous avez Internet/
578	sil		25:06,8	25:07,4	(0.5)
579	Philip	aud	25:07,4	25:07,6	[oui
580	Amy	aud	25:07,4	25:07,6	[oui
581	sil		25:07,6	25:08,9	(1.3)
582	Myriam	aud	25:08,9	25:11,3	il faudrait aller sur le grand blog est-ce que vous avez l'adresse/
583	sil		25:11,3	25:15,0	(3.6)
584	Philip	aud	25:15,0	25:15,6	euh::
585	sil		25:15,6	25:25,8	(10.2)
586	Philip	aud	25:25,8	25:26,3	euh:::
587	sil		25:26,3	25:36,4	(10.1)
588	Myriam	aud	25:36,4	25:37,4	vous avez l'adresse du blog/
589	sil		25:37,4	25:38,4	(1.0)
590	Philip	aud	25:38,4	25:38,8	non
591	sil		25:38,8	25:40,0	(1.2)
592	Myriam	aud	25:40,0	25:48,5	alors c'est pas grave on va on va commencer par faire autre chose et on ira sur le blog ensuite (0.6) est-ce que vous avez la feuille avec les photographies/
593	sil		25:48,5	25:49,5	(1.0)
594	Amy	aud	25:49,5	25:49,7	oui
595	Philip	aud	25:49,8	25:50,0	oui
596	Myriam	aud	25:50,2	25:56,1	oui (1.3) hum::: (0.9) vous avez bien observé ces photographies
597	sil		25:56,1	25:57,8	(1.7)
598	Amy	aud	25:57,8	25:58,9	hu::::m
599	Myriam	aud	25:58,9	26:18,8	euh en les observant est-ce que vous pouvez hu::m (0.7) me dire (0.6) qui (0.9) quel est de ces personnalités celle (0.7) qui représente le plus la France (1.4) pour vous (0.9) mettez-vous d'accord et dites-moi lequel ou laquelle (0.6) représente le plus la France
600	sil		26:18,8	26:21,3	(2.5)
601	Myriam	aud	26:21,3	26:23,1	est-ce que vous comprenez ce que je veux dire
602	Philip	aud	26:23,3	26:23,7	[oui
603	Amy	aud	26:23,3	26:23,7	[oui
604	Myriam	aud	26:23,9	26:24,2	oui/
605	Amy	aud	26:24,3	26:24,7	oui
606	Myriam	aud	26:24,7	26:25,0	alors
607	Philip	aud	26:25,2	26:28,8	je pense (1.3) que Nicolas Sarkozy
608	Myriam	aud	26:28,4	26:28,8	ha/
609	sil		26:28,9	26:30,2	(1.3)
610	Philip	aud	26:30,2	26:32,6	oui je s- je sais que que c'est mal mais
611	Myriam	aud	26:32,2	26:33,3	(rire)
612	Philip	aud	26:33,4	26:33,7	(inaud.)
613	sil		26:33,7	26:35,6	(1.9)
614	Myriam	aud	26:35,6	26:38,3	tu trouves que Nicolas Sarkozy représente bien la France/

615	sil		26:38,3	26:40,5	(2.2)
616	Philip	aud	26:40,5	26:43,6	oui non il il ne représente pas le France mais
617	Myriam	aud	26:43,6	26:44,2	les Français
618	sil		26:44,2	26:45,6	(1.3)
619	Philip	aud	26:45,6	26:47,7	c'est le personne qui qui je connais le plus
620	Myriam	aud	26:47,8	26:48,3	hm::
621	Philip	aud	26:48,4	26:48,9	(rire)
622	Myriam	aud	26:49,0	26:52,6	et est-ce que c'est comme ça que tu vois les Français/
623	sil		26:52,6	26:54,5	(1.9)
624	Myriam	aud	26:54,5	26:56,2	un [Françai::::s non/
625	Philip	aud	26:54,7	26:55,0	[non
626	sil		26:56,2	26:57,0	(0.7)
627	Myriam	aud	26:56,9	27:04,8	alors parmi les autres euh lequel représenterait peut être plus/ (1.6) euh:::: le Français que tu imagines
628	sil		27:04,8	27:08,6	(3.7)
629	Amy	aud	27:08,5	27:09,0	pour moi/
630	sil		27:09,0	27:09,5	(0.5)
631	Myriam	aud	27:09,5	27:09,9	oui
632	Amy	aud	27:10,8	27:28,1	oui hum (0.8) je connais Nicolas Sarkozy et les deux acteurs (0.8) hu::m (1.5) hu::m Antoi- (0.7) le:s deux (1.0) les deux acteurs eu::h (1.0) qui sont hommes
633	Myriam	aud	27:28,3	27:28,9	d'accord
634	Amy	aud	27:29,1	27:31,9	oui (0.5) mais je ne connais pas le reste
635	Myriam	aud	27:31,8	27:33,0	tu connais pas les autres
636	sil		27:33,0	27:33,9	(0.8)
637	Amy	aud	27:33,9	27:34,6	non (rire)
638	Philip	aud	27:34,9	27:36,6	ça c'est Zidane non/
639	Myriam	aud	27:36,5	27:38,8	oui y a Zinedine Zidane [qui est joueur de foot
640	Philip	aud	27:37,8	27:38,2	[oui
641	Amy	aud	27:39,6	27:40,2	[oui
642	Myriam	aud	27:39,6	27:46,9	[euh:::: alors j'ai pas le même ordre que vous (1.1) ((regarde sa fiche)) je crois que donc y a d'abord Nicolas Sarkozy c'est ça/
643	sil		27:46,9	27:47,8	(1.0)
644	Philip	aud	27:47,9	27:48,2	[oui
645	Amy	aud	27:47,9	27:48,2	[oui
646	Myriam	aud	27:48,2	27:50,3	ensuite Mar- une une jeune fille brune
647	sil		27:50,3	27:51,7	(1.4)
648	Amy	aud	27:51,7	27:51,9	oui
649	Philip	aud	27:51,9	27:52,1	hmm
650	Myriam	aud	27:52,1	27:53,7	c'est Marillon Cotillard c'est une actrice
651	sil		27:53,7	27:55,8	(2.1)
652	Myriam	aud	27:55,8	27:59,9	ensuite un acteur c'est celui que tu connais Amy (.) c'est Gérard Depardieu
653	Amy	aud	27:59,6	28:05,1	ah oui (0.6) ah je ne (1.2) je ne connais pas euh son noM
654	Myriam	aud	28:05,3	28:06,8	Gérard Depardieu il s'appelle
655	sil		28:06,8	28:07,7	(1.0)
656	Amy	aud	28:07,7	28:08,5	ah Gérard Depardieu

657	Philip	aud	28:08,6	28:09,7	ah oui ça c'est
658	Myriam	aud	28:09,7	28:11,8	et ce et celle d'à côté vous connaissez ou pas/
659	sil		28:11,8	28:13,2	(1.4)
660	Amy	aud	28:13,2	28:14,1	euh::: non
661	sil		28:14,1	28:14,7	(0.6)
662	Myriam	aud	28:14,7	28:17,3	c'est Isabelle Adjani c'est une actrice aussi
663	sil		28:17,3	28:18,2	(0.8)
664	Amy	aud	28:18,2	28:18,4	oui
665	sil		28:18,4	28:19,2	(0.7)
666	Myriam	aud	28:19,1	28:20,4	donc vous connaissez Zidane
667	sil		28:20,4	28:21,9	(1.4)
668	Philip	aud	28:21,9	28:22,4	oui
669	Myriam	aud	28:22,4	28:25,7	et la blonde la jeune fille blonde à côté vous la connaissez/
670	sil		28:25,7	28:26,8	(1.0)
671	Amy	aud	28:26,8	28:27,2	n::on
672	Philip	aud	28:27,2	28:27,5	non
673	Myriam	aud	28:27,2	28:29,7	non/ c'est une actrice aussi Ludivine Saigner
674	sil		28:29,7	28:30,9	(1.2)
675	Amy	aud	28:30,9	28:31,2	oui
676	sil		28:31,2	28:31,8	(0.6)
677	Myriam	aud	28:31,8	28:34,0	et tu connaissais celui d'à côté Amy/
678	sil		28:34,0	28:35,0	(1.0)
679	Amy	aud	28:35,0	28:37,1	hum oui il est un ac- un acteur
680	Myriam	aud	28:36,6	28:38,9	c'est un acteur il s'appelle Vincent Cassel
681	sil		28:38,9	28:40,8	(1.9)
682	Amy	aud	28:40,8	28:41,8	Vincent Cassel oui
683	Myriam	aud	28:41,8	28:45,0	et la dernière c'est Catherine Deneuve qui est une actrice aussi
684	sil		28:45,0	28:46,2	(1.2)
685	Amy	aud	28:46,2	28:46,9	oh ok oui
686	sil		28:46,9	28:47,6	(0.7)
687	Myriam	aud	28:47,6	29:01,5	alors est-ce que vous pouvez même si vous ne les connaissez pas tous est-ce que vous pouvez (0.5) euh:: en choisir un tous les deux (0.8) si euh je sais pas peut représenter ou au moins physiquement (0.8) xxx français
688	Amy	aud	29:02,6	29:15,2	(rire) (0.8) hu::m (2.7) euh::: je pense que l'homme euh (1.7) dernier ici au dessus
689	sil		29:15,2	29:16,5	(1.2)
690	Myriam	aud	29:16,4	29:17,9	hm:: lequel/
691	sil		29:17,9	29:18,8	(0.8)
692	Amy	aud	29:18,7	29:23,8	à droite hum (0.8) je ne connais son noM [son noM
693	Myriam	aud	29:23,0	29:25,5	[celui que tu celui dont tu connais le visage/
694	sil		29:25,5	29:26,2	(0.6)
695	Philip	aud	29:26,2	29:28,0	Vincent Vincent euh::
696	Amy	aud	29:28,0	29:29,1	Vin::cent

697	Myriam	aud	29:28,8	29:29,6	Vincent Cassel/
698	sil		29:29,6	29:30,6	(0.9)
699	Amy	aud	29:30,6	29:32,0	oui [oui oui Vincent Cassel
700	Philip	aud	29:30,7	29:31,6	[Vincent Cassel
701	Myriam	aud	29:31,7	29:33,0	celui qui est ([en bas ?)
702	Amy	aud	29:32,4	29:33,0	[parce que
703	sil		29:33,0	29:34,2	(1.2)
704	Amy	aud	29:34,2	29:34,6	oui
705	Myriam	aud	29:34,6	29:35,1	d'accord
706	Amy	aud	29:36,5	29:47,9	hum (0.5) parce que hum (1.5) euh dans (0.8) le cinéma américain (0.6) il a (0.8) un accent très français
707	Myriam	aud	29:48,0	29:48,7	ah:::
708	sil		29:48,7	29:49,7	(1.0)
709	Amy	aud	29:49,7	30:01,5	et::: hum (0.6) j'imagine que les Français (0.6) hu::m (0.7) les visages et (0.9) c'est euh peut être le même
710	Myriam	aud	30:01,7	30:02,8	oui le même genre
711	sil		30:02,8	30:03,5	(0.7)
712	Amy	aud	30:03,5	30:04,6	similaire oui (rire)
713	sil		30:04,6	30:05,5	(0.9)
714	Myriam	aud	30:05,5	30:06,0	d'[accord
715	Amy	aud	30:05,6	30:06,7	[avec similarité/
716	sil		30:06,7	30:07,3	(0.6)
717	Myriam	aud	30:07,3	30:07,7	euh::
718	Amy	aud	30:07,5	30:08,1	je pense
719	Myriam	aud	30:08,2	30:09,0	oui pareil
720	sil		30:09,0	30:11,2	(2.2)
721	Myriam	aud	30:11,2	30:12,7	qu'ils ils sont pareils
722	sil		30:12,7	30:13,9	(1.1)
723	Amy	aud	30:13,9	30:14,4	ah oui
724	Myriam	aud	30:14,4	30:14,9	d'accord
725	sil		30:14,9	30:16,4	(1.5)
726	Amy	aud	30:16,4	30:17,3	(rire)
727	Myriam	aud	30:17,3	30:21,8	pourquoi pas c'est vrai qu'ils peuvent ressembler à ça et toi Philip qu'est-ce que tu dirais tu es d'accord avec ça/
728	sil		30:21,8	30:23,1	(1.3)
729	Philip	aud	30:23,1	30:31,6	hum (1.5) je oui je suis d'accord avec avec il mais hum (1.3) je ne sais pas qui est le plus français
730	Myriam	aud	30:31,6	30:34,7	(rire) c'est difficile à dire c'est vrai que c'est difficile
731	sil		30:34,7	30:35,5	(0.9)
732	Philip	aud	30:35,5	30:36,2	(rire)
733	Amy	aud	30:35,8	30:36,1	oui
734	sil		30:36,1	30:36,7	(0.5)
735	Philip	aud	30:36,7	30:42,9	hum (2.3) je pense que c'est entre Gérard Depardieu et Zidane
736	Myriam	aud	30:43,1	30:43,6	oui
737	sil		30:43,6	30:44,8	(1.3)
738	Philip	aud	30:44,8	30:45,1	oui
739	Myriam	aud	30:45,1	30:49,2	que le Français serait quelqu'un entre Gérard Depardieu et Zidane (rire)
740	Philip	aud	30:49,5	30:50,7	(rire)

741	Amy	aud	30:50,0	30:50,7	(rire)
742	Myriam	aud	30:50,7	30:51,4	pourquoi pas
743	Philip	aud	30:51,1	30:52,1	(j'espère oui ?)
744	Myriam	aud	30:51,8	30:53,4	ça fait un bon mélange (rire)
745	sil		30:53,4	30:54,4	(0.9)
746	Philip	aud	30:54,4	30:54,8	[(rire)
747	Amy	aud	30:54,4	30:54,8	[(rire)
748	Myriam	aud	30:55,4	31:07,1	et::: et comment est-ce que (.) si je vous demande de décrire (1.1) comme ça vous comme vous l'imaginez le Français moyen (1.6) le Français moyen vous comprenez/
749	sil		31:07,1	31:08,1	(0.9)
750	Philip	aud	31:08,0	31:08,4	oui
751	Myriam	aud	31:08,5	31:21,2	ce que je veux [dire (0.8) et comment est-ce que vous décrivez (0.7) le Français moyen son physique (0.6) son caractère (0.8) comment est-ce qu'il pourrait être (1.3) comment vous l'imaginez
752	Amy	aud	31:09,0	31:09,2	[oui
753	sil		31:21,2	31:26,4	(5.2)
754	Myriam	aud	31:26,4	31:27,1	(rire)
755	Philip	aud	31:27,1	31:27,5	euh::
756	Myriam	aud	31:27,8	31:28,5	attention ah
757	sil		31:28,5	31:29,4	(0.8)
758	Philip	aud	31:29,4	31:30,1	[(rire)
759	Amy	aud	31:29,4	31:30,1	[(rire)
760	Philip	aud	31:30,1	31:33,1	le Français le un Français moyen c'est le
761	sil		31:33,1	31:33,6	(0.5)
762	Myriam	aud	31:33,6	31:34,1	c'est:::
763	Philip	aud	31:34,1	31:35,5	un image que nous avons/
764	Myriam	aud	31:35,5	31:40,5	voilà une fra- une image du Français en général comment vous l'imaginez
765	sil		31:40,5	31:42,0	(1.6)
766	Philip	aud	31:42,0	31:47,6	euh:: (0.6) premièrement il (0.6) euh la personne parle français
767	Myriam	aud	31:47,6	31:48,1	hm
768	Philip	aud	31:48,1	31:48,6	hum
769	Myriam	aud	31:48,7	31:49,1	(rire)
770	Philip	aud	31:49,2	31:57,3	aussi (0.5) il euh (1.4) il aussi parle beaucoup de (0.6) beau- beaucoup de langues aussi
771	Myriam	aud	31:57,4	31:59,0	il/ pardon j'ai pas entendu
772	sil		31:59,0	32:00,1	(1.1)
773	Philip	aud	32:00,1	32:02,4	euh:: il parle beaucoup de langues
774	Myriam	aud	32:02,4	32:03,5	il parle beaucoup de langues/
775	Philip	aud	32:03,5	32:09,2	je pense deux ou trois parce que je connais (comme ?) deux personnes qui sont Français (0.5) ils parlent beaucoup de langues
776	Myriam	aud	32:09,3	32:09,5	oui
777	Philip	aud	32:09,8	32:23,7	hum (3.1) euh (rire) (1.1) je ne sais pas (.) c'est très difficile parce que il y a beaucoup (1.1) beaucoup de sorte des (1.0) des personnes

778	sil		32:23,7	32:24,3	(0.6)
779	Myriam	aud	32:24,3	32:25,9	c'est dur de faire des généralités
780	sil		32:25,9	32:26,8	(0.9)
781	Philip	aud	32:26,8	32:27,2	oui
782	Myriam	aud	32:27,2	32:29,7	aha mais c'est bien de pas en faire (rire)
783	sil		32:29,7	32:30,4	(0.6)
784	Philip	aud	32:30,4	32:31,0	((en riant)) oui
785	Myriam	aud	32:31,0	32:33,7	et toi Amy qu'est-ce que tu penses comment tu l'imaginerais/
786	sil		32:33,8	32:34,7	(1.0)
787	Amy	aud	32:34,7	33:03,0	hu:::m (1.8) je ne sais pas mais j'imagine que les Français sont (.) euh::: (1.6) hu::::m (0.7) sont (4.4) euh:::::je ne sais pas parce que c'est c'est très difficile mais mais euh (0.6) les images que que j'avais avant
788	Myriam	aud	33:03,1	33:03,6	oui
789	Amy	aud	33:03,6	33:08,4	hum ave- avant hum prendre les cours de français
790	Myriam	aud	33:08,4	33:08,7	oui
791	sil		33:08,7	33:09,7	(0.9)
792	Amy	aud	33:09,7	33:25,5	hum (1.0) les l'ima- les images sont très différentes que (0.6) euh mon avis maintenant parce que j'apprends beaucoup d'informations hum et:: (0.6) les images c'est
793	sil		33:25,5	33:26,5	(0.9)
794	Myriam	aud	33:26,5	33:27,1	(inaud.)
795	Amy	aud	33:27,1	33:27,9	$they gone (rire)$
		gst	33:27,2	33:28,1	$*geste de partir*$ 
797	Myriam	aud	33:28,0	33:30,9	elles elles (inaud.) disparaissent et c'est bien
798	Amy	aud	33:30,8	33:32,5	oui so [(rire) oui
799	Philip	aud	33:31,8	33:32,5	[(rire)
800	Myriam	aud	33:32,8	33:33,3	c'est vrai/
801	Amy	aud	33:33,3	33:43,0	alors maintenant je ne sais pas et c'est c'est (ouvrir ?) pour hu::m (0.7) pour interprétation (rire)
802	Myriam	aud	33:43,0	33:48,5	aha et je comprends et c'est c'est c'est presque la meilleure réponse que vous pouvez donner (rire)
803	Amy	aud	33:48,7	33:49,9	(rire)
804	Philip	aud	33:49,0	33:52,5	(rire)
805	Myriam	aud	33:50,2	33:51,0	(rire)
806	Myriam	aud	33:51,7	33:52,5	c'est vrai
807	Myriam	aud	33:53,5	34:01,0	hum (0.6) bien c'est bien parce que moi c'est pareil avec les Américains je ne pourrais pas donner de d'image général
808	Amy	aud	34:01,1	34:01,5	oui
809	Myriam	aud	34:01,3	34:02,6	parce qu'il n'y pas finalement

810	Amy	aud	34:03,6	34:04,0	oui
811	Myriam	aud	34:04,0	34:04,6	[(rire)
812	Amy	aud	34:04,0	34:04,6	[(rire)
813	Myriam	aud	34:05,0	34:08,4	euh alors maintenant par contre il faudrait qu'on aille sur le blog
814	sil		34:08,4	34:09,4	(1.0)
815	Myriam	aud	34:09,4	34:24,7	alors si vous n'avez pas l'adresse du blog (0.6) il faudrait que que je vous envoie l'adresse (0.9) mais vous n'avez pas vous n'avez [pas le peti:::t (0.8) vous a- vous n'avez pas l'écrit (0.5) vous pouvez pas voir ce que je vous écris (.) si/
816	Philip	aud	34:17,1	34:17,3	[oui
817	sil		34:24,7	34:25,4	(0.7)
818	Philip	aud	34:25,4	34:25,8	oui
819	Myriam	aud	34:26,0	34:28,0	vous voyez quand je vous écris par exemple
820	Philip	aud	34:28,1	34:28,5	non
821	Myriam	aud	34:28,7	34:29,1	non
822	sil		34:29,1	34:30,6	(1.5)
823	Philip	aud	34:30,6	34:31,2	non oui
824	Myriam	aud	34:31,4	34:33,8	et est-ce que quelqu'un peut vous donner l'adresse du blog
825	sil		34:33,8	34:35,6	(1.7)
826	Philip	aud	34:35,5	34:35,8	oui
827	Amy	aud	34:36,1	34:36,5	oui
828	Myriam	aud	34:36,7	34:39,3	parce que vous [avez besoin pour regarder une vidéo
829	Amy	aud	34:37,4	34:38,0	[je pense que
830	Philip	aud	34:39,3	34:39,7	hum
831	Amy	aud	34:39,7	34:42,2	((en se tournant vers Philip)) c'est dans hum dans b space non/
832	sil		34:42,2	34:43,4	(1.2)
833	Myriam	aud	34:43,4	34:45,1	c'est [www
834	Philip	aud	34:44,0	34:44,5	((répond à Amy))[oh non
835	sil		34:45,1	34:49,1	(4.0)
836	Myriam	aud	34:49,1	34:49,5	point
837	sil		34:49,5	34:50,7	(1.2)
838	Myriam	aud	34:50,7	34:54,4	euh apprentissage (.) alors c'est difficile à:::
839	sil		34:54,4	34:57,0	(2.6)
840	Myriam	aud	34:57,0	34:59,2	comment ça se fait que vous n'avez pas la bulle/
841	sil		34:59,2	35:00,9	(1.7)
842	Philip	aud	35:00,9	35:01,6	hu::m
843	sil		35:01,6	35:02,5	(0.9)
844	Myriam	aud	35:02,5	35:03,4	vous êtes sur internet/
845	sil		35:03,4	35:04,7	(1.2)
846	Amy	aud	35:04,7	35:05,8	oui [b space
847	Philip	aud	35:05,3	35:05,6	[oui
848	sil		35:05,8	35:06,5	(0.6)
849	Amy	aud	35:06,4	35:07,2	(call b space ?)
850	sil		35:07,2	35:12,8	(5.5) ((les apprenants cherchent le blog))
851	Amy	aud	35:12,8	35:15,0	(inaud.)
852	sil		35:15,0	35:18,3	(3.2)
853	Philip	aud	35:18,3	35:18,6	oui

854	Myriam	aud	35:19,2	35:19,7	vous y arrivez/
855	sil		35:19,7	35:21,3	(1.6)
856	Philip	aud	35:21,3	35:22,0	hu:::m
857	sil		35:22,0	35:23,2	(1.2)
858	Amy	aud	35:23,2	35:24,3	hum un moment
859	Myriam	aud	35:24,8	35:25,0	ok
860	sil		35:25,1	35:26,2	(1.2)
861	Philip	aud	35:26,2	35:28,1	(sorry ?) no no no oui
862	Amy	aud	35:28,6	35:29,6	oh oh oh
863	sil		35:29,6	35:31,7	(2.0)
864	Amy	aud	35:31,7	35:32,4	xx
865	sil		35:32,3	35:36,9	(4.5)
866	Amy	aud	35:36,9	35:37,6	(rire)
867	sil		35:37,6	35:40,8	(3.2)
868	Amy	aud	35:40,8	35:41,6	tu connais mon/
869	sil		35:41,6	35:43,6	(1.9)
870	Philip	aud	35:43,5	35:44,3	xxx
871	Amy	aud	35:44,3	35:45,2	mot de site
872	Philip	aud	35:45,4	35:45,8	oui
873	sil		35:45,8	35:46,8	(1.0)
874	Myriam	aud	35:46,8	35:47,5	vous êtes sur le blog/
875	sil		35:47,5	35:48,8	(1.3)
876	Philip	aud	35:48,8	35:49,6	hu:::m
877	Amy	aud	35:49,6	35:51,2	bienvenue ici bienvenue
878	Philip	aud	35:51,3	35:51,9	oh bienvenue
879	Amy	aud	35:51,8	35:53,8	oui ici (inaud.)
880	Philip	aud	35:54,4	35:54,7	oui
881	Amy	aud	35:54,7	35:55,0	ok
882	Philip	aud	35:55,8	35:56,9	f trois
883	sil		35:56,8	35:58,6	(1.7)
884	Amy	aud	35:58,5	35:59,0	oh trhee
885	Philip	aud	35:59,2	36:00,0	non cinq
886	sil		36:00,0	36:00,6	(0.6)
887	Philip	aud	36:00,6	36:01,6	(oh shit ?)
888	Myriam	aud	36:01,6	36:02,3	(rire)
889	sil		36:02,3	36:03,2	(0.8)
890	Amy	aud	36:03,2	36:03,5	(rire)
891	sil		36:03,5	36:04,5	(1.0)
892	Amy	aud	36:04,5	36:05,4	(oui ici
893	Philip	aud	36:04,6	36:05,0	[euh::
894	sil		36:05,4	36:08,7	(3.3)
895	Amy	aud	36:08,7	36:11,7	x (1.9) xxx (ang.)
896	Philip	aud	36:11,9	36:12,2	oui
897	Amy	aud	36:12,2	36:13,2	oui ok (rire)
898	Philip	aud	36:13,2	36:13,6	oui
899	Myriam	aud	36:13,6	36:16,1	est-ce que vous êtes [sur le petit blog ou le grand blog/
900	Philip	aud	36:14,0	36:14,7	[nous sommes prêts
901	Philip	aud	36:16,1	36:16,6	[oui
902	Amy	aud	36:16,1	36:16,6	[oui
903	Myriam	aud	36:17,1	36:17,5	est-ce que vous
904	Amy	aud	36:17,3	36:18,3	sur le grand blog
905	Myriam	aud	36:18,2	36:19,3	le grand blog [super
906	Philip	aud	36:18,9	36:19,2	[oui
907	Amy	aud	36:19,5	36:20,4	[oh:: le (inaud.)

908	Myriam	aud	36:19,5	36:21,9	[sur le grand blog il y a une petite vidéo
909	sil		36:21,9	36:23,1	(1.2)
910	Myriam	aud	36:23,1	36:27,4	qui [s'appe:::lle qui s'appelle[::: renault clio [bel air
911	Amy	aud	36:23,4	36:24,0	[ah oui
912	Philip	aud	36:25,3	36:25,8	[(rire)
913	Philip	aud	36:26,6	36:27,4	[foux da fa fa
914	sil		36:27,4	36:28,0	(0.6)
915	Amy	aud	36:28,0	36:28,7	(rire)
916	Myriam	aud	36:28,8	36:31,0	renaul clio bel air
917	sil		36:31,0	36:32,2	(1.2)
918	Amy	aud	36:32,2	36:32,5	oui
919	Philip	aud	36:32,5	36:32,8	oui
920	Myriam	aud	36:32,8	36:34,9	est-ce que vous pouvez la regarder
921	sil		36:34,9	36:35,8	(0.9)
922	Philip	aud	36:35,8	36:36,5	oui
923	Myriam	aud	36:36,5	36:43,4	c'est une [petite toute petite vidéo qui ne dure pas très longtemps (0.6) et en fait il faudrait que vous la regardiez tous les deux vous pouvez/
924	Amy	aud	36:36,5	36:36,8	[oui
925	sil		36:43,4	36:44,3	(0.9)
926	Philip	aud	36:44,3	36:44,5	oui
927	Amy	aud	36:44,5	36:45,0	oui
928	Myriam	aud	36:45,0	36:48,9	ok alors je vous attends y en a pour quarante secondes
929	sil		36:48,9	36:50,1	(1.2)
930	Philip	aud	36:50,1	36:50,4	ok
931	Amy	aud	36:50,6	36:50,8	ok
932	sil		36:50,8	37:02,0	(11.2) ((les apprenants ne sont pas visibles à l'écran))
933	Myriam	aud	37:02,0	37:02,5	ça marche
934	sil		37:02,5	37:03,6	(1.1)
935	Amy	aud	37:03,6	37:04,0	(rire)
936	Philip	aud	37:03,8	37:04,2	oui
937	sil		37:04,2	37:08,6	(4.4)
938	Philip	aud	37:08,7	37:09,3	(rire)
939	Amy	aud	37:09,4	37:13,0	(rire)
940	Myriam	aud	37:10,3	37:10,7	(rire)
941	sil		37:13,0	37:15,7	(2.7)
942	Amy	aud	37:15,7	37:16,6	(rire)
943	sil		37:16,6	37:22,5	(5.9)
944	Amy	aud	37:22,5	37:27,5	(rire)
945	Philip	aud	37:23,6	37:25,2	(oh i get it ?)
946	Philip	aud	37:27,7	37:28,0	(rire)
947	sil		37:28,0	37:30,4	(2.4)
948	Amy	aud	37:30,4	37:31,1	(rire)
949	Myriam	aud	37:31,1	37:31,7	(rire)
950	sil		37:31,7	37:49,7	(18.1) ((les apprenants regardent la vidéo))
951	Myriam	aud	37:49,7	37:50,2	ça y est
952	sil		37:50,1	37:51,4	(1.3)
953	Philip	aud	37:51,4	37:51,6	oui
954	Amy	aud	37:51,6	37:52,0	oui

955	sil		37:51,9	37:52,5	(0.6)
956	Myriam	aud	37:52,5	37:53,0	oui::
957	sil	aud	37:52,9	37:54,3	(1.3)
958	Myriam	aud	37:54,3	37:56,6	alors je vois que vous avez bien rigolé (rire)
959	sil		37:56,6	37:57,2	(0.5)
960	Amy	aud	37:57,2	37:58,1	(rire)
961	Philip	aud	37:57,6	37:58,0	oui
962	Myriam	aud	37:58,1	38:01,0	qu'est-ce que vous pensez de cette publicité/ dites-moi
963	sil		38:01,0	38:02,7	(1.7)
964	Philip	aud	38:02,7	38:03,2	(rire)
965	Amy	aud	38:03,3	38:03,7	(rire)
966	sil		38:03,7	38:05,4	(1.7)
967	Myriam	aud	38:05,4	38:06,4	qu'est-ce que vous en pensez/
968	sil		38:06,4	38:07,4	(0.9)
969	Amy	aud	38:07,4	38:08,5	c'est très intéressant
970	Myriam	aud	38:08,6	38:09,1	oui
971	Amy	aud	38:09,3	38:18,2	et très réaliste parce que (0.5) (rire) les Américains pensent que les Français you know avec les bérets et
972	Myriam	aud	38:18,2	38:19,2	(rire)
973	Philip	aud	38:19,6	38:20,5	(rire)
974	Amy	aud	38:20,5	38:23,0	tout le monde parle français et:: (rire)
975	Myriam	aud	38:23,0	38:24,8	c'est plein de stéréotypes
976	Amy	aud	38:25,1	38:26,0	oui oui (rire)
977	Philip	aud	38:26,0	38:26,3	oui
978	Myriam	aud	38:26,9	38:33,1	et hu:::m et est-ce que vous avez euh:: est-ce que vous trouvez que c'est représentatif de la société américaine/
979	sil		38:33,1	38:35,3	(2.2)
980	Amy	aud	38:35,3	38:36,2	euh::::
981	Philip	aud	38:36,5	38:36,9	(rire)
982	Amy	aud	38:37,0	38:38,7	peut être mais
983	Myriam	aud	38:39,2	38:44,9	est-ce que 'fin en tout cas la façon dont dont les américains sont décrits (0.6) qu'est-ce que vous en pensez/
984	sil		38:44,9	38:47,3	(2.4)
985	Amy	aud	38:47,3	38:47,7	hum/
986	sil		38:47,7	38:49,1	(1.4)
987	Philip	aud	38:49,1	38:53,2	quand les Américains sont é- é- écrit les Français/
988	Myriam	aud	38:53,6	38:54,0	co- non
989	Philip	aud	38:54,0	38:54,9	euh décrit les Fr-
990	Myriam	aud	38:54,8	39:12,7	comment vous euh quand vous avez regardé la publicité (0.6) euh::: et que vous avez vu comment les Américains étaient décrits (1.2) est-ce que vous trouvez que les Américains sont bien décrits dans cette publicité qu'est-ce que vous pensez de [de la description qui en est donnée
991	Philip	aud	39:10,7	39:11,2	[(rire)
992	Philip	aud	39:13,1	39:13,6	(rire)
993	Amy	aud	39:13,7	39:14,3	(rire)

994	Philip	aud	39:14,8	39:23,8	je je ne crois pas que c'est une desc- description (rire) euh (0.8) bien pour les Américains pour les Français (rire)
995	Myriam	aud	39:23,7	39:26,9	vous n'avez pas des gro:::sses voitures ou des (rire)
996	Philip	aud	39:27,5	39:28,4	[(rire) oui
997	Amy	aud	39:27,5	39:28,3	[(rire)
998	Amy	aud	39:29,1	39:29,5	oui
999	sil		39:29,5	39:30,1	(0.5)
1000	Myriam	aud	39:30,1	39:30,5	elle est
1001	Philip	aud	39:30,4	39:31,0	mais je
1002	Myriam	aud	39:31,4	39:32,1	oui vas-y
1003	sil		39:32,1	39:33,4	(1.3)
1004	Philip	aud	39:33,4	39:46,4	je pense que c'est une vidéo très euh drôle parce que au le lycée (0.5) euh mes profs (0.8) euh nous enseignaient beaucoup de phrases qui sont (0.7) un peu inutiles (rire)
1005	Myriam	aud	39:46,2	39:47,3	(rire) comme/
1006	sil		39:47,3	39:48,5	(1.2)
1007	Philip	aud	39:48,4	39:49,5	comme euh::
1008	sil		39:49,5	39:50,1	(0.6)
1009	Amy	aud	39:50,1	39:51,2	bonjour une baguette
1010	Philip	aud	39:51,4	39:52,9	ou où est mon passeport/
1011	Philip	aud	39:53,0	39:54,2	[(rire)
1012	Amy	aud	39:53,0	39:55,4	[(rire)
1013	Philip	aud	39:55,8	40:02,3	oh parce que oui (0.7) je ne peux penser de xx quand je vais dire où est mon passeport
1014	Philip	aud	40:02,3	40:04,0	[(rire)
1015	Myriam	aud	40:02,3	40:04,0	[(rire)
1016	Amy	aud	40:02,3	40:04,0	[(rire)
1017	Philip	aud	40:04,4	40:04,7	oui
1018	sil		40:04,7	40:05,7	(1.0)
1019	Philip	aud	40:05,7	40:06,0	oui
1020	Amy	aud	40:06,5	40:06,8	oui
1021	Myriam	aud	40:06,8	40:10,1	alors là ça veut dire que vous avez regardé la première vidéo/
1022	sil		40:10,1	40:11,5	(1.4)
1023	Myriam	aud	40:11,5	40:14,5	vous avez regardé la [vidéo où ils où ils se mettent à chanter
1024	Philip	aud	40:12,3	40:12,5	[oui
1025	Philip	aud	40:15,9	40:16,4	(rire)
1026	Myriam	aud	40:16,3	40:18,3	c'est ça vous avez regardé la vidéo où ils chantent
1027	Philip	aud	40:18,9	40:19,2	oui
1028	Myriam	aud	40:19,3	40:23,6	ah::[::: oui mais c'était pas celle-ci qu'il fallait regarder mais celle-ci est très très drôle
1029	Amy	aud	40:19,5	40:19,8	[oui
1030	Amy	aud	40:24,8	40:25,2	[oui
1031	Philip	aud	40:24,8	40:25,2	[oui
1032	Myriam	aud	40:25,2	40:26,0	mais c'est::
1033	Philip	aud	40:25,7	40:29,3	j'aime beaucoup cette (1.2) cette comédie flight of the conchords
1034	Myriam	aud	40:29,3	40:30,0	ah tu connais/

1035	sil		40:30,0	40:30,8	(0.8)
1036	Philip	aud	40:30,8	40:31,2	oui
1037	Myriam	aud	40:31,2	40:31,8	d'accord
1038	Philip	aud	40:31,8	40:34,4	je l'ai vu beaucoup ces [ces chansons (rire)
1039	Myriam	aud	40:33,3	40:34,1	[d'accord
1040	Myriam	aud	40:34,9	40:57,6	elle est très rigolote (0.5) alors on va faire un tout petit bilan (0.9) je vais vous dire rapidement (0.7) euh::: donc déjà vous a- je trouve que vous parlez très bien français moi je vous connaissais pas (0.7) et c'est très bien (0.6) hu:::m je vais vous poser deux trois questions euh::: (0.9) comment est-ce qu'on dit tu a dit tout à l'heure Amy discovery
1041	sil		40:57,5	40:59,5	(1.9)
1042	Myriam	aud	40:59,5	41:00,2	discovery
1043	Philip	aud	41:00,0	41:00,3	euh
1044	Myriam	aud	41:00,7	41:02,5	est-ce que tu sais comment on dit ça en français/
1045	sil		41:02,5	41:04,4	(1.9)
1046	Amy	aud	41:04,3	41:06,7	euh répétez une fois s'il vous plait
1047	Myriam	aud	41:05,8	41:08,1	discovery tu as dit discovery
1048	sil		41:08,1	41:09,7	(1.6)
1049	Amy	aud	41:09,7	41:10,4	dicsovery/
1050	Myriam	aud	41:10,4	41:13,0	oui est-ce que tu sais comment on le dit en français/
1051	Philip	aud	41:12,5	41:13,0	((en regardant Amy)) en français
1052	Amy	aud	41:13,4	41:15,8	oh oh oh je ne sais pas
1053	Myriam	aud	41:15,8	41:16,8	Philip est-ce que tu sais/
1054	sil		41:16,8	41:18,3	(1.5)
1055	Amy	aud	41:18,3	41:18,7	euh::
1056	Philip	aud	41:18,7	41:19,3	hu:::m
1057	sil		41:19,3	41:20,7	(1.5)
1058	Philip	aud	41:20,7	41:23,0	découvre [euh non non
1059	Myriam	aud	41:21,7	41:23,8	[si (inaud.) c'est presque ça
1060	Amy	aud	41:24,0	41:24,3	dé-
1061	Philip	aud	41:25,0	41:25,7	découvrement
1062	Myriam	aud	41:25,9	41:26,6	découverte
1063	sil		41:26,6	41:27,6	(0.9)
1064	Philip	aud	41:27,6	41:28,8	découv- [découverte
1065	Myriam	aud	41:28,0	41:28,8	[découverte
1066	Amy	aud	41:28,0	41:28,8	[découverte
1067	Myriam	aud	41:29,6	41:30,6	c'était [presque ça
1068	Philip	aud	41:30,0	41:30,6	[découverte
1069	sil		41:30,6	41:31,4	(0.7)
1070	Myriam	aud	41:31,4	41:42,0	euh::: et tout à l'heure tu as dit aussi avec similarité (1.4) et on dit euh:::: hum pareil (.) de la même manière (.) pareil
1071	sil		41:42,0	41:43,5	(1.5)
1072	Philip	aud	41:43,5	41:43,9	pareil
1073	Myriam	aud	41:43,9	41:49,2	pareil c'est dommage je voudrais écrire mais je peux pas écrire parce que vous pouvez pas lire c'est dommage
1074	sil		41:49,1	41:49,9	(0.8)

1075	Myriam	aud	41:49,9	41:58,7	hu:::::m on a vu aussi tu as dit tout à l'heure (0.6) au le lycée (0.7) je suis allée au le lycée
1076	sil		41:58,7	42:00,3	(1.6)
1077	Amy	aud	42:00,3	42:01,3	au le [lycée
1078	Philip	aud	42:00,8	42:01,3	[au le lycée
1079	Myriam	aud	42:01,5	42:03,0	oui et on dit
1080	Philip	aud	42:03,0	42:03,6	au lycée
1081	Myriam	aud	42:03,4	42:04,7	je suis allé oui exact
1082	sil		42:04,7	42:05,5	(0.8)
1083	Philip	aud	42:05,5	42:06,1	au lycée
1084	Myriam	aud	42:05,9	42:07,3	vous allez au lycée très bien
1085	Philip	aud	42:07,8	42:08,1	[oui
1086	Amy	aud	42:07,8	42:08,1	[oui
1087	Myriam	aud	42:08,3	42:10,2	euh je crois qu'il va falloir arrêter
1088	Myriam	aud	42:11,4	42:14,8	euh mais bon ça s'est très bien passé vous êtes contents ça s'est bien passé
1089	Philip	aud	42:16,1	42:16,5	oui
1090	Amy	aud	42:16,4	42:17,4	oui oui
1091	Philip	aud	42:17,3	42:17,8	très bien
1092	Amy	aud	42:17,8	42:18,4	très bien
1093	Myriam	aud	42:18,2	42:18,4	bon
1094	Myriam	aud	42:18,8	42:21,9	je dirai vous voulez dire quelque chose à Rachel/
1095	sil		42:21,9	42:23,4	(1.5)
1096	Amy	aud	42:23,4	42:23,9	oui
1097	Myriam	aud	42:24,0	42:24,6	vous voulez lui
1098	Philip	aud	42:24,7	42:25,0	hum
1099	Myriam	aud	42:25,0	42:26,7	vous voulez que je lui dise quelque chose pour vous/
1100	sil		42:26,7	42:27,7	(1.1)
1101	Amy	aud	42:27,8	42:28,1	oh
1102	Philip	aud	42:28,3	42:30,9	qu'elle se sent meilleur maintenant (rire)
1103	Amy	aud	42:30,9	42:31,6	(rire)
1104	Myriam	aud	42:31,2	42:33,0	c'est gentil je lui dirai (rire)
1105	Philip	aud	42:33,6	42:34,0	oui
1106	Amy	aud	42:34,0	42:34,4	(rire)
1107	Myriam	aud	42:34,5	42:39,4	et ben à bientôt peut être::: je ne sais pas si je vous reverrai
1108	sil		42:39,4	42:40,4	(1.0)
1109	Myriam	aud	42:40,4	42:42,0	et [passez une bonne journée alors
1110	Philip	aud	42:40,6	42:40,9	[oui
1111	Amy	aud	42:40,6	42:40,9	[oui
1112	sil		42:42,0	42:43,4	(1.4)
1113	Philip	aud	42:43,4	42:43,7	oui
1114	Amy	aud	42:43,7	42:44,1	vous aussi
1115	Philip	aud	42:44,0	42:44,5	vous aussi
1116	Myriam	aud	42:44,3	42:46,1	merci beaucoup au revoir
1117	Philip	aud	42:46,9	42:47,4	au revoir
1118	Amy	aud	42:46,9	42:47,4	au revoir

2.6. Transcription de la séance 4 – Groupe 4

Acteurs : Claire - tutrice ; Jane et David – apprenants.

Tdp	Acteur	Mode	Temps		Transcription
1	Claire	aud	00:48,3	00:48,9	salut
2	Jane	aud	00:49,2	00:49,9	bonjour
3	Claire	aud	00:50,4	00:51,1	ça va Jane/
4	sil		00:51,4	00:52,7	(1.3)
5	Claire	aud	00:53,3	00:53,8	ça va/
6	David	aud	00:54,1	00:54,5	allô
7	Claire	aud	00:54,9	00:55,4	allô
8	David	aud	00:55,9	00:56,8	ça va:
9	Jane	aud	00:56,8	00:59,3	ça va je ne écoute pas
10	Claire	aud	00:59,7	01:00,3	ah::
11	David	aud	01:01,0	01:03,9	euh elle a une problème
12	Claire	aud	01:04,0	01:05,0	d'accord ok
13	sil		01:05,2	01:16,5	(11.3)
14	Claire	aud	01:16,6	01:18,0	j'arrive ah j'arrive
15	Jane	aud	01:18,0	01:18,3	oh
16	Claire	aud	01:19,1	01:20,4	tu m'entends Jane/
17	sil		01:20,4	01:22,9	(2.4)
18	Claire	aud	01:22,9	01:25,3	((s'adresse à Viorica)) y a pas trop de son et puis euh
19	sil		01:25,4	01:26,5	(1.1)
20	Jane	aud	01:26,5	01:27,2	j'écoute
21	sil		01:27,2	01:28,1	(0.9)
22	Claire	aud	01:28,2	01:31,0	((s'adresse à Viorica)) c'est bon et pour écrire je sais pas où c'est pour écrire
23	David	aud	01:31,0	01:31,5	c'est bon
24	Claire	aud	01:31,6	01:33,6	ah ok d'accord
25	Jane	aud	01:33,7	01:34,0	c'est bon
26	David	aud	01:34,2	01:34,6	ah oui
27	Claire	aud	01:34,4	01:38,3	c'est bon cette fois oui là apparemment c'est bon (.) non ça saute
28	sil		01:38,4	01:39,8	(1.4)
29	Claire	aud	01:39,9	01:41,7	ça saute à chaque fois ah:::
30	sil		01:41,8	01:43,2	(1.4)
31	Claire	aud	01:43,2	01:43,7	allô
32	sil		01:43,7	01:44,7	(1.0)
33	David	aud	01:44,7	01:45,2	allô
34	Jane	aud	01:45,0	01:45,5	allô
35	Claire	aud	01:45,6	01:46,9	ah c'est bon/
36	sil		01:46,9	01:47,6	(0.7)
37	David	aud	01:47,6	01:48,2	oui c'est bon
38	Jane	aud	01:47,8	01:48,3	c'est bon
39	Claire	aud	01:48,5	01:52,9	ok là ça a l'air de ma- (1.8) -rcher merci oui
40	sil		01:53,0	01:54,4	(1.4)
41	Claire	aud	01:54,4	01:56,5	comment ça va aujourd'hui/
42	sil		01:56,5	01:57,4	(0.8)
43	Jane	aud	01:57,4	01:59,7	((en soupirant)) ça va (rire)
44	sil		01:59,8	02:00,6	(0.9)

45	Claire	aud	02:00,7	02:02,0	pas trop dur le matin/
46	sil		02:02,0	02:03,8	(1.9)
47	Jane	aud	02:03,8	02:05,3	euh (.) oui
48	Claire	aud	02:05,6	02:06,3	(rire)
49	Jane	aud	02:06,7	02:07,3	(rire)
50	Claire	aud	02:07,7	02:11,9	est-ce que c'est est-ce que c'est difficile le matin de venir à l'université/
51	sil		02:11,9	02:13,1	(1.2)
52	Jane	aud	02:13,2	02:13,5	oui
53	David	aud	02:13,5	02:13,9	oui
54	Jane	aud	02:14,7	02:16,6	c'est très difficile (rire)
55	sil		02:16,6	02:18,7	(2.1)
56	Claire	aud	02:18,8	02:20,6	c'est mieux c'est mieux de rester au lit
57	sil		02:20,6	02:23,2	(2.6)
58	Jane	aud	02:23,3	02:24,5	ah répétez s'il vous plaît
59	sil		02:24,6	02:25,6	(1.0)
60	Claire	aud	02:25,7	02:29,0	c'est est-ce que c'est mieux de rester au lit par exemple
61	Claire	cla	02:29,1	02:39,9	est-ce que c'est mieux de rester au lit
62	Claire	aud	02:31,1	02:37,6	attends je vais l'écrire est-ce que c'est mieux de rester au:: lit
63	David	aud	02:31,8	02:32,2	ah oui
64	sil		02:37,6	02:40,5	(2.9)
65	David	aud	02:40,6	02:42,8	non (rires)
66	Claire	aud	02:41,4	02:44,5	(rires)
67	Jane	aud	02:42,5	02:44,5	euh (rires)
68	sil		02:44,5	02:45,3	(0.8)
69	Jane	aud	02:45,4	02:46,8	euh:: oui
70	sil		02:46,8	02:47,8	(1.0)
71	Claire	aud	02:47,8	02:50,0	c'est quoi le (.) oui (rire)
72	Jane	aud	02:48,3	02:48,6	oui
73	Jane	aud	02:50,2	02:51,0	(rires)
74	David	aud	02:51,5	02:59,3	ah mon euh j'adore la classe alors je viens de cor de curir
75	Claire	aud	02:54,3	02:55,0	(rires)
76	Jane	aud	02:55,2	02:58,1	(rires)
77	sil		02:59,3	03:00,1	(0.8)
78	Claire	aud	03:00,2	03:00,9	tu viens de courir/
79	David	aud	03:01,6	03:02,0	oui
80	Claire	aud	03:02,5	03:04,3	là tu es allé courir ce matin/
81	David	aud	03:04,9	03:05,8	oui ce matin
82	Claire	aud	03:06,0	03:10,8	oh la la la:: (rire) c'est très courageux hein
83	David	aud	03:07,4	03:09,3	(inaud.) (rires)
84	David	aud	03:11,3	03:12,2	oui oui
85	Claire	aud	03:12,7	03:15,3	et Jane Jane elle arrive juste de la maison
86	sil		03:15,3	03:16,7	(1.4)
87	Jane	aud	03:16,7	03:19,3	oui (rires)
88	Claire	aud	03:17,2	03:19,3	(rires)
89	Claire	aud	03:21,1	03:22,9	bon (.) vous allez bien/
90	sil		03:22,9	03:24,7	(1.8)
91	David	aud	03:24,7	03:25,2	oui
92	Jane	aud	03:25,2	03:25,6	oui

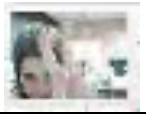
93	Claire		03:25,7	04:02,5	oui ça va (.) bon j'ai regardé:: les corrections que vous avez fait euh (.) que vous avez mis sur mon blog (.) et il y a juste une petite chose (.) pour Jane (.) alors je voudrais que tu me corriges alors attends où est-ce que tu m'a mis la phrase (1.4) hop la bibliothèque a près de la piscine (.) ok alors regarde la bi-bli-o-thèque (.) a près de la piscine (2.0) il y a juste une petite erreur (1.2) est-ce que tu peux me tu peux corriger la phrase/
94	Claire	cla	03:47,1	03:56,6	la bibliothèque a près de la piscine
95	sil		04:02,5	04:07,0	(4.5)
96	Claire	aud	04:07,0	04:10,8	regarde la bibliothèque a (.) a c'est quel verbe/
97	sil		04:10,8	04:12,7	(1.9)
98	Jane	aud	04:12,7	04:13,5	avoir
99	Claire	aud	04:13,7	04:15,3	oui c'est le verbe a-
100	Jane	aud	04:14,3	04:18,6	oh:: (.) est (.) est près de la piscine
101	Claire	aud	04:16,6	04:21,1	oui très bien ok c'est cool (rires)
102	Jane	aud	04:21,2	04:22,2	(rires)
103	Claire	aud	04:23,4	04:38,8	bon j'ai regardé et c'est bien hein vous avez bien travaillé la dernière fois (0.8) est-ce que est-ce que vous vous avez euh (0.9) senti une différence (1.7) est-ce que la dernière fois pour vous c'était plus facile que les autres fois/
104	sil		04:38,8	04:41,6	(2.8)
105	Jane	aud	04:41,7	04:51,1	euh (0.6) je suis euh (0.6) l- euh moi à neuf heures (.) que les autres fois (1.3) pour
106	Claire	aud	04:51,3	04:51,9	oui
107	Jane	aud	04:51,6	05:04,3	pour le (0.5) le dernier le interaction dernier euh et le les activités euh (0.7) étaient bien
108	Claire	aud	04:57,0	04:57,8	oui (inaud.)
109	Claire	aud	05:04,4	05:05,0	ouai
110	Jane	aud	05:04,9	05:06,0	je aime
111	sil		05:06,0	05:06,8	(0.8)
112	Claire	aud	05:06,7	05:09,7	c'est parce que il y avait Zinédine Zidane/
113	Claire	aud	05:10,4	05:15,9	(rires)
114	Jane	aud	05:10,4	05:15,9	(rires) oui (rires) j'aime Zinédine
115	sil		05:15,9	05:16,7	(0.8)
116	Claire	aud	05:16,6	05:20,5	et toi David qu'est-ce que tu as pensé de la dernière interaction/
117	David	aud	05:18,5	05:19,2	oui euh je
118	sil		05:20,5	05:21,3	(0.8)
119	David	aud	05:21,4	05:32,3	euh oui euh la dernière inti- euh interaction euh (.) est (0.8) euh (1.3) plus mieux que les autres interactions
120	Claire	aud	05:31,0	05:33,1	est mieux est mieux que les autres
121	Claire	aud	05:33,6	05:34,4	d'accord
122	David	aud	05:34,0	05:34,7	oui et

123	Claire	aud	05:35,8	05:43,9	est-ce que est-ce que pour vous maintenant euh (.) euh vous êtes à l'aise pour parler (1.3) à l'aise
124	David	aud	05:44,1	05:44,4	oui
125	Claire	aud	05:45,2	05:47,3	attends je vais l'écrire
126	sil		05:47,3	05:48,3	(1.1)
127	Claire	aud	05:48,4	05:50,9	hop à l'aise
128	Claire	cla	05:50,0	05:53,0	à l'aise
129	Claire	aud	05:52,6	05:55,4	être à l'aise pardon être à l'aise
130	Claire	cla	05:55,0	05:57,1	être à l'aise
131	Claire	aud	05:56,8	06:01,4	ça veut dire que:: que c'est cool (1.2) de parler
132	David	aud	06:00,6	06:01,2	ah oui
133	Claire	aud	06:01,7	06:02,0	oui/
134	sil		06:02,0	06:03,1	(1.1)
135	David	aud	06:03,1	06:04,4	oui être à l'aise
136	Claire	aud	06:04,5	06:14,7	ok bon je pense que c'est l'heure donc on va commencer:: on va commencer notre petit travail (.) ok (1.1) ah est-ce que es- est-ce que vous avez mangé
137	Jane	aud	06:13,0	06:13,8	bien sûr
138	sil		06:14,7	06:16,7	(2.0)
139	Jane	aud	06:16,7	06:17,0	oui
140	Claire	aud	06:17,0	06:20,2	ah c'est bien et toi David est-ce que tu as ma-
141	David	aud	06:20,1	06:21,6	non je ne mange pas aujourd'hui
142	Claire	aud	06:21,6	06:22,5	(rires)
143	Jane	aud	06:22,7	06:23,2	(rire)
144	Claire	aud	06:23,2	06:23,8	tu n'as tu
145	David	aud	06:24,2	06:24,9	j'ai faim
146	Claire	aud	06:25,0	06:26,4	tu n'as pas pris des forces
147	sil		06:26,4	06:27,9	(1.5)
148	David	aud	06:27,8	06:30,7	oui (rires)
149	Claire	aud	06:28,2	06:30,4	(rires)
150	Claire	aud	06:30,7	06:43,3	bon alors on va commencer (1.1) euh donc euh normalement Désirée vous a donné un document (1.4) d'accord euh
151	David	aud	06:42,9	06:43,3	oui
152	Jane	aud	06:43,4	06:44,0	oui d'accord
153	Claire	aud	06:44,0	06:50,0	sur qui s'appelle le Forum est-ce que vous l'avez avec vous le document ou est-ce que vous l'avez vu
154	David	aud	06:50,1	06:50,5	oui
155	Jane	aud	06:50,4	06:50,7	oui
156	sil		06:50,7	06:51,7	(1.0)
157	Claire	aud	06:51,7	06:54,1	forum fr oui c'est ça c'est cool
158	Jane	aud	06:54,2	06:55,1	(rires)
159	David	aud	06:54,6	06:55,7	(rires)
160	Claire	aud	06:55,7	07:03,5	donc vous l'avez étudié en vous l'avez étudié en cours est-ce que vous l'avez regardé en cours comment vous avez fait avec ce document/
161	sil		07:03,5	07:06,7	(3.1)
162	Claire	aud	07:06,7	07:11,0	est-ce que est-ce que avec Désirée vous avez parlé du document/

163	sil		07:11,2	07:12,9	(1.8)
164	David	aud	07:13,0	07:14,0	en fait non
165	Claire	aud	07:14,2	07:16,7	non vous l'avez vous ne l'avez pas lu
166	David	aud	07:15,8	07:16,1	euh
167	sil		07:16,9	07:18,2	(1.3)
168	David	aud	07:18,3	07:20,2	ah oui nous avons lu
169	Claire	aud	07:20,3	07:22,4	vous l'avez lu et toi Jane tu l'as lu
170	sil		07:22,6	07:24,0	(1.4
171	Jane	aud	07:24,0	07:28,1	oui mais ne parlons pas en en le cours
172	Claire	aud	07:24,0	07:24,3	oui
173	Claire	aud	07:27,6	07:29,6	d'accord donc ça c'était dans la maison
174	sil		07:29,8	07:31,2	(1.3)
175	Jane	aud	07:31,2	07:31,5	oui
176	David	aud	07:31,5	07:31,8	oui
177	Claire	aud	07:31,7	07:36,6	ok d'accord est-ce qu'il y a des choses ou des mots (.) que vous n'avez pas compris
178	sil		07:36,6	07:40,3	(3.7)
179	Jane	aud	07:40,4	07:41,8	hm:::
180	Claire	aud	07:42,1	07:45,8	est-ce qu'il il y a des petites choses vous pouvez me demander ah vous pouvez me poser des questions
181	sil		07:45,9	07:49,9	(4.0)
182	Claire	aud	07:49,9	07:52,5	(rires)
183	Claire	aud	07:53,0	07:56,7	je te vois Jane je te vois (rires)
184	Jane	aud	07:54,0	07:54,5	euh
185	Jane	aud	07:56,7	08:02,5	(rires)
186	David	aud	07:59,2	08:02,5	(rires)
187	Claire	aud	08:00,7	08:01,0	non
188	Claire	aud	08:02,5	08:03,9	pour vous c'est ok
189	sil		08:04,0	08:05,5	(1.5)
190	Jane	aud	08:05,6	08:05,8	oui
191	David	aud	08:05,9	08:06,4	oui
192	Claire	aud	08:06,5	08:53,1	ok d'accord alors donc moi je vais je vais vous demander (1.8) selon vous d'accord d'après vous et d'après les témoignages de Antoine Carine Matthieu Nicolas (0.7) d'accord euh il faut choisir donc David et Jane vous choisissez ensemble cinq critères qui définissent l'identité nationale française ou américaine alors c'est un petit peu compliqué je vais je vais l'écrire d'accord je vais écrire la consigne parce que c'est un petit peu compliqué alors d'après (1.9) miss Jane et mister David
193	Claire	aud	08:55,1	09:14,0	euh d'après oh j'ai pas écrit (.) attendez juste une petite minute alors &d'après vous (1.3) et d'après (1.7) euh d'après ce que disent
194	Claire	cla	09:02,6	10:09,4	&d'après vous et d'après ce que disent Antoine Carine Matthieu et Nicolas vous devez choisir cinq critères qui définissent l'identité nationale
195	sil		09:14,1	09:17,5	(3.4)

196	Claire	aud	09:17,6	09:26,2	j'arrive ah je suis là ah (0.8) Antoine (0.8) vous pouvez parlez en attendant ah je vous écoute ah vous pouvez me poser des questions ah
197	David	aud	09:27,3	09:28,8	(rires)
198	Jane	aud	09:27,3	09:28,8	(rires)
199	Claire	aud	09:29,0	09:30,3	Matthieu
200	David	aud	09:30,1	09:38,0	euh (0.8) Jane est-ce que vous euh est-ce que vous aimez euh les les réponses d'Antoine/
201	Claire	aud	09:38,2	09:39,6	(rires)
202	Jane	aud	09:39,9	10:04,8	hum oui euh je pense euh que les réSponses d'Antoine euh (1.1) est très hum intéressanT et euh (1.4) et le reSponse a la vérité de la sit-situation
203	David	aud	09:56,3	09:56,7	oui
204	David	aud	10:05,0	10:05,2	oui
205	sil		10:05,3	10:06,5	(1.2)
206	Jane	aud	10:06,6	10:12,6	l'i::dentité nationale est euh très difficile à définir
207	Claire	aud	10:12,8	10:13,1	ouai
208	Jane	aud	10:13,2	10:13,8	définir
209	Claire	aud	10:13,7	10:15,0	définir très bien
210	Jane	aud	10:15,5	10:16,2	définir
211	Claire	aud	10:16,4	10:50,2	définir (0.8) ok alors voilà la consigne d'après vous et d'après ce que disent Antoine Karine Mathieu et Nicos choisissez ensemble donc toi David et Jane vous pardon vous vous choisissez cinq critères qui définissent (0.9) l'identité nationale donc ça peut être l'identité nationale française ou américaine comme vous voulez d'accord donc je vous laisse un petit peu de temps aha (1.8) d'accord vous réfléchissez et puis vous me dites
212	David	aud	10:48,3	10:48,6	oui
213	sil		10:50,2	10:52,0	(1.8)
214	Claire	aud	10:52,0	10:55,3	vous avez compris la consigne c'est bon (1.3) c'est ok/
215	Jane	aud	10:55,9	10:56,2	oui
216	Claire	aud	10:56,2	10:56,5	ok
217	Jane	aud	10:56,7	10:57,1	oui
218	Claire	aud	10:57,4	11:03,0	si si si il y a des questions vous me posez des questions c'est i'y a pas de problèmes d'accord
219	sil		11:03,1	11:04,3	(1.2)
220	Jane	aud	11:04,3	11:04,9	d'accord
221	sil		11:05,0	11:08,1	(3.1)
222	Jane	aud	11:08,1	11:08,8	euh
223	sil		11:08,8	11:13,8	(5.0)
224	Claire	aud	11:13,8	11:18,9	vous pouvez discuter entre vous David et Jane et choisissez ensemble d'accord
225	David	aud	11:19,3	11:19,6	oui
226	sil		11:19,6	11:23,5	(3.9)

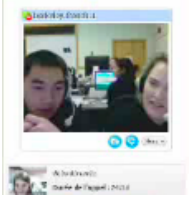
227	Jane	aud	11:23,6	11:56,2	euh j'ai une critère de Mathieu euh parce que euh je pense que l'identité nationale est plus euh euh plus de juste euh les symboleS et les symboleS sonT euh une partie de le la identité euh mais euh n'est pas euh le le plus important
228	sil		11:56,2	11:56,9	(0.7)
229	Claire	aud	11:56,9	11:57,5	ouai
230	Jane	aud	11:58,7	11:59,2	hum
231	David	aud	12:00,0	12:38,5	je pense que (.) la culture et la culture la culture est est très importante pour l'identité {naʃional} mais il y a beaucoup de cultures euh (0.5) euh (1.1) par exemple les Français euh la France a a beaucoup de gens qui sonT Algériens et ou autre chose mais c'est c'est une grande {naʃionalite} danS les petites na dans les autres petites {naʃionalite}
232	Claire	aud	12:05,4	12:06,5	hmm la culture
233	Claire	aud	12:11,7	12:12,0	oui
234	Claire	aud	12:38,9	12:47,2	d'accord euh oui donc il y a différentes nationalités dans dans une seule grande nationalité
235	David	aud	12:47,5	12:47,9	oui
236	Claire	aud	12:47,9	12:53,9	d'accord euh David est-ce que tu peux répéter le mot nationalité
237	sil		12:53,9	12:55,4	(1.5)
238	David	aud	12:55,4	12:57,1	nationalité
239	Claire	aud	12:56,6	13:08,2	voilà euh tu as dit {naʃionalite} comme comme comme en anglais comme en américain mais en français on dit nationalité natio ok
240	David	aud	13:00,5	13:01,0	oui
241	David	aud	13:04,6	13:04,9	oui
242	sil		13:08,2	13:09,5	(1.3)
243	David	aud	13:09,5	13:11,0	nationali nalité
244	Claire	aud	13:11,1	13:19,4	d'accord donc pour vous un premier critère donc vous me dites la culture c'est ça la culture c'est un critère
245	Claire	cla	13:16,4	13:19,2	la culture
246	sil		13:19,4	13:20,5	(1.1)
247	David	aud	13:20,5	13:20,8	oui
248	Claire	aud	13:20,8	13:29,2	ok il m'en faut cinq alors il faut encore quatre Jane qu'est-ce que tu as dit toi tout à l'heure est-ce que tu peux me dire ce que tu as dit
249	sil		13:29,3	13:31,4	(2.1)
250	Jane	aud	13:31,5	13:35,7	euh (0.9) euh répétez la question (inaud) s'il vous plait
251	Claire	aud	13:35,5	13:44,5	oui alors donc le premier critère c'est la culture ok donc maintenant il me faut encore quatre (1.5) quatre ok
252	Jane	aud	13:41,2	13:41,6	ok
253	Jane	aud	13:44,7	13:45,1	quatre
254	Claire	aud	13:45,1	13:45,4	ok

255	Jane	aud	13:45,8	13:46,5	*quatre
	claire	gst	13:45,9	13:48,0	**montre quatre doigts** 
257	Claire	aud	13:46,6	13:48,7	quatre critères* encore allez-y
258	Jane	aud	13:47,1	13:47,4	ok
259	sil		13:48,7	13:51,0	(2.2)
260	Jane	aud	13:51,0	14:10,9	hum (1.4)pour la culture euh Karine euh aime euh les traditions euh comme Noël et euh je pense autre euh autres autres vacances
261	Claire	aud	13:56,5	13:57,1	ouai
262	Claire	cla	14:07,2	14:12,0	les traditions
263	Claire	aud	14:11,1	14:11,7	hmm
264	Jane	aud	14:12,9	14:13,1	oui
265	Claire	aud	14:13,6	14:21,0	d'accord ok donc la culture les traditions c'est bien Jane merci (.) allez-y encore encore encore
266	David	aud	14:19,6	14:20,0	oui
267	sil		14:21,0	14:22,5	(1.5)
268	Claire	aud	14:22,5	14:24,4	(rires)
269	Jane	aud	14:22,5	14:24,4	(rires)
270	sil		14:24,3	14:25,8	(1.5)
271	Claire	aud	14:25,8	14:27,1	qu'est-ce qu'il peut y avoir encore
272	Jane	aud	14:27,2	14:40,5	oh oh (rires) hum:: (inaud.) hum (2.4) les::: les chantures et les écrivains pour Antoine
273	Claire	aud	14:40,5	14:44,8	les quoi les j'ai pas compris le mot le premier mot les/
274	sil		14:44,8	14:46,3	(1.5)
275	Jane	aud	14:46,3	14:47,2	les chanteurs
276	sil		14:47,3	14:47,8	(0.5)
277	Claire	aud	14:47,8	14:50,5	ah est-ce que tu peux tu peux écrire le mot s'il te plait
278	sil		14:50,4	14:53,0	(2.6)
279	Jane	aud	14:53,1	14:53,4	oh
280	sil		14:53,4	14:56,1	(2.7)
281	Jane	aud	14:56,2	14:58,3	les chanteurs
282	Jane	cla	14:58,4	14:59,5	les chanteurs
283	Claire	aud	14:59,5	15:01,7	les ah les chanteurs
284	sil		15:01,8	15:02,8	(1.0)
285	Jane	aud	15:02,9	15:16,9	les chanteurs et les éc- les écrivains euh la littérature et euh les chansons euh sonT une grande partie euh de la culture euh populaire
286	Claire	aud	15:04,0	15:04,4	ok
287	Claire	aud	15:15,4	15:15,9	ouai
288	Claire	aud	15:17,0	15:23,8	d'accord donc ça c'est tout ce qui entoure les arts c'est ça les arts on peut dire
289	Jane	aud	15:23,8	15:24,1	hmm
290	sil		15:24,2	15:25,0	(0.8)
291	Claire	cla	15:24,2	15:26,0	les arts

292	Claire	aud	15:25,0	15:29,0	les arts ok David est-ce que tu es d'accord/
293	Jane	aud	15:25,2	15:25,7	les arts
294	Jane	aud	15:27,2	15:28,8	oui euh
295	sil		15:29,0	15:30,5	(1.5)
296	David	aud	15:30,5	15:32,2	euh oui oui
297	Claire	aud	15:31,9	15:33,1	oui oui oui
298	David	aud	15:33,9	15:35,0	popu- populaire
299	Claire	aud	15:35,2	15:36,5	d'accord (rire)
300	Claire	aud	15:37,5	15:40,2	ok allez-y continuer
301	sil		15:40,1	15:41,7	(1.6)
302	Jane	aud	15:41,7	16:09,3	euh (1.1) la nourri- nourriture la cuisine euh Matthieu Matthieu euh a diT euh en France euh la nourriture est a beaucoup de spécialités et fait partie de l'identité nationale
303	Claire	aud	15:45,9	15:46,4	oui
304	Claire	cla	16:08,4	16:13,7	la nourriture
305	Claire	aud	16:09,1	16:21,8	ok hop alors on a la culture les traditions les arts la nourriture ok il reste un encore il en faut encore un c'est bien
306	Jane	aud	16:22,5	16:22,9	euh
307	sil		16:22,9	16:24,1	(1.2)
308	David	aud	16:24,1	16:24,4	oui
309	sil		16:24,4	16:26,4	(2.0)
310	Jane	aud	16:26,4	16:28,0	la langue (rire)
311	Claire	aud	16:28,1	16:31,9	la langue oui David qu'est-ce que tu penses de ça/
312	sil		16:31,9	16:33,2	(1.4)
313	David	aud	16:33,3	16:34,0	euh
314	Claire	aud	16:35,0	16:40,4	est-ce que tu es d'accord avec Jane (1.0) ou est-ce que la langue elle a dit
315	David	aud	16:39,9	16:40,6	oui oui
316	sil		16:40,6	16:42,3	(1.7)
317	David	aud	16:42,3	16:43,2	la langue
318	Claire	aud	16:43,1	16:43,5	oui
319	sil		16:43,5	16:45,0	(1.5)
320	David	aud	16:45,0	16:45,3	oui
321	Claire	aud	16:45,4	16:46,2	(rire)
322	sil		16:46,2	16:47,4	(1.2)
323	Claire	aud	16:47,4	17:12,8	est-ce que::: (1.4) par exemple dans la langue française euh il y a beaucoup euh de mots qui ont une origine étrangère d'accord on trouve des mots d'origine arabe par exemple est-ce que dans dans la langue américaine est-ce qu'il y a euh euh des origines diverses
324	sil		17:12,9	17:14,8	(1.9)
325	Jane	aud	17:14,8	17:15,3	[oui
326	Claire	aud	17:14,8	17:21,5	[oui est-ce que vous savez un petit peu ou pas les origines des mots (0.8) américains est-ce que vous savez
327	Jane	aud	17:21,9	17:28,2	euh (1.3) le français [euh le allemagne
328	Claire	aud	17:24,3	17:24,7	[oui

329	Claire	aud	17:28,1	17:41,4	ah d'accord l'allemand il y a des mots allemands [ok oui est-ce qu'il est-ce qu'il y a des mots d'origine euh je sais pas par exemple le Mexique est à côté euh
330	Jane	aud	17:30,5	17:31,8	[l'allemand oui
331	David	aud	17:41,7	17:42,0	oui
332	Jane	aud	17:42,0	17:42,5	oui
333	Claire	aud	17:42,6	17:47,6	donc est-ce qu'il y a des mots aussi mexicains dans la langue américaine d'origine mexicaine
334	sil		17:47,7	17:48,8	(1.2)
335	David	aud	17:48,9	17:49,1	oui
336	Jane	aud	17:49,2	17:53,7	oui (1.0) speci- spécialimenT en Californie
337	Claire	aud	17:53,8	17:55,4	spécialement en Californie
338	sil		17:55,7	17:56,7	(1.0)
339	Claire	aud	17:56,8	18:25,4	[d'accord ok donc on écrit la langue hop ben voilà on a les cinq alors donc la culture je note ah je prends des notes (1.0) alors hop la culture la culture les traditions (2.0) les traditions les arts et ça c'est valable euh autant en France qu'aux Etats-Unis je suppose
340	Jane	aud	17:56,8	17:57,1	[oui
341	Claire	cla	18:01,9	18:03,9	la langue
342	sil		18:25,4	18:26,8	(1.4)
343	Claire	aud	18:26,9	18:40,3	est-ce que c'est les mêmes est-ce que c'est les mêmes hm:: est-ce que c'est les mêmes critères aux Etats-Unis et en France par exemple est-ce que je sais pas par exemple la nourriture aux Etats-Unis
344	sil		18:40,3	18:43,5	(3.2)
345	Jane	aud	18:43,5	19:03,5	hm (2.1) non euh je pen- euh (1.0) aux aux Etats-Unis euh (.) les les régions les différenT états euh il y a euh les nourritures différentes
346	Claire	aud	19:03,3	19:03,7	ouai
347	David	aud	19:03,7	19:04,0	oui
348	Jane	aud	19:04,1	19:47,8	et euh (1.0) il (1.5) il y a euh (1.1) une une (1.6) euh la cuisine euh est euh (1.0) (inaud) (0.8) et et pense euh à Américains euh par le le monde euh les hamburgers et les autres euh mais euh les nourritures et la cuisine euh est différentes euh pour les régions [différentes
349	Claire	aud	19:47,1	19:47,8	[d'accord
350	David	aud	19:47,1	19:47,5	[oui
351	David	aud	19:48,0	19:50,4	chaque [région (inaud) différente
352	Claire	aud	19:48,7	19:50,3	[ok d'accord
353	Claire	aud	19:50,9	20:04,2	c'est bien alors ensuite pour vous quelle est la fête la plus représentative des Etats-Unis la fête c'est bon pour ce mot la fête

354	Jane	aud	20:04,6	20:05,1	hmm
		gst	20:04,6	20:05,1	$*hochement de tête*$
356	Claire	cla	20:05,0	20:07,7	la fête
357	Claire	aud	20:06,8	20:11,0	quelle est la fête la plus représentative des Etats-Unis/
358	sil		20:11,1	20:13,1	(2.0)
359	Claire	aud	20:13,1	20:14,4	petite question
360	sil		20:14,4	20:15,7	(1.2)
361	Jane	aud	20:15,7	20:16,6	hmm:::
362	Claire	aud	20:16,9	20:19,9	d'après vous David et Jane réfléchissez
363	sil		20:19,9	20:21,3	(1.5)
364	David	aud	20:21,3	20:24,9	je pense que le jour d'Indépendance
365	Claire	aud	20:24,9	20:25,9	le jour de l'Indépendance
366	Jane	aud	20:25,3	20:27,6	oui ou Thanksgiving
367	Claire	aud	20:27,3	20:35,8	ah d'accord eh ben alors David le jour de l'Indépendance est-ce que tu peux me raconter un petit peu l'histoire/
368	David	aud	20:36,6	20:42,8	oui euh (1.9) dans le mille cent
369	Claire	aud	20:42,8	20:45,8	qu'est-ce que c'est que ça/ (rires)
370	Jane	aud	20:45,5	20:46,3	(rires)
371	David	aud	20:46,3	20:53,0	(rire) soixante (2.2) oui soixante
372	Claire	aud	20:53,4	20:54,3	écris [écris-le
373	David	aud	20:53,8	20:54,8	[dix-huit
374	Claire	aud	20:54,8	20:56,2	mille sept cent
375	sil		20:56,1	20:57,3	(1.1)
376	David	aud	20:57,3	20:59,6	mille sept cent soixante
377	Claire	aud	20:59,5	21:03,9	mille sept cent soixante dix-huit oui c'est bien ok
378	David	cla	21:00,7	21:01,8	1778
379	David	aud	21:03,9	21:24,4	oui euh les Etats-Unis ou les régions euh gagnent l'Indépendance euh:: (2.4) euh::: et le les Etats-Unis a séparé avec les Bretagne
380	Claire	aud	21:24,4	21:30,9	les Etats-Unis ont célébré avec [la Bre- la Grande-Bretagne (0.7) non/
381	David	aud	21:28,4	21:28,8	[oh
382	David	aud	21:31,0	21:34,3	ah non non a sé- ont séparé
383	Claire	aud	21:34,2	21:38,1	ah d'accord se sont séparés oui
384	David	aud	21:38,1	21:46,0	oui gagne l'Indépendance euh avec euh la guerre révoluti- révolutionnaire
385	Claire	aud	21:46,0	21:46,5	ouai
386	sil		21:46,6	21:47,6	(1.1)
387	David	aud	21:47,7	22:04,5	oui et alors euh maintenant nous célebrons célebrons euh le jour d'Indépendance pour célébrer euh:: (1.5) euh l'indentité {naʃional}
388	David	aud	22:04,6	22:06,3	[et la culture des
389	Claire	aud	22:04,6	22:07,4	[l'identité l'identité/
390	David	aud	22:07,3	22:08,9	ah oui nationale
391	Claire	aud	22:08,1	22:09,0	c'est bien
392	sil		22:09,0	22:13,2	(4.1)
393	David	aud	22:13,1	22:21,2	euh oui et il y a beaucoup de nourriture euh peut être les pi- pique nique euh
394	Jane	aud	22:21,2	22:22,5	des hamburgers
395	Claire	aud	22:22,5	22:22,9	ah

396	David	aud	22:23,0	22:23,3	oui
397	Claire	aud	22:23,3	22:24,8	(rire)
398	Jane	aud	22:23,3	22:25,8	(rire)
399	Claire	aud	22:25,8	22:30,6	et quel jour quel jour exact quel est le jour exact/
400	sil		22:30,6	22:31,9	(1.3)
401	David	aud	22:31,9	22:34,5	euh quatre juillet
402	Claire	aud	22:34,5	22:40,9	d'accord le quatre [juillet très bien et euh:: les gens ne travaillent pas alors
403	David	aud	22:36,0	22:36,4	[oui
404	sil		22:40,9	22:43,2	(2.3)
405	David	aud	22:43,2	22:46,0	euh oui les gens les gens ne travaillent pas
406	Claire	aud	22:45,9	22:51,7	d'accord ok est-ce que pour toi David par exemple c'est un jour important/
407	sil		22:51,7	22:54,6	(2.9)
408	David	aud	22:54,6	23:10,7	oui c'est un jour important parce que parce qu'il y a beaucoup de fêtes avec les drapeaux américains et oui et j'adore la nourriture les pique-nique les fêtes oui
409	Claire	aud	23:10,7	23:18,3	c'est c'est un moment que c'est un moment que tu passes avec tes amis par exemple ou en famille/
410	David	aud	23:18,3	23:22,6	oui euh mes amis et ma famille
411	Claire	aud	23:22,3	23:23,0	d'accord
412	David	aud	23:23,0	23:27,8	oui oui ens[emble il est une grande fête
413	Claire	aud	23:25,2	23:25,6	[d'accord
414	Claire	aud	23:28,4	23:33,1	merci David et toi Jane tu m'as dit Thanksgiving c'est ça/
415	sil		23:33,1	23:34,4	(1.3)
416	Jane	aud	23:34,4	23:43,6	oui Thanksgiving euh:: l'histoire euh:: le::: $(1.1) euh le pilgrims
		gst	23:42,4	23:43,6	*$froncement de sourcil tête levée vers le haut$* 
418	Claire	aud	23:43,6	23:44,3	le quoi/
419	Jane	aud	23:44,3	23:46,2	euh:::[pilgrims/
420	Claire	aud	23:44,8	23:54,2	écris [écris-moi le mot tu peux m'écrire les mots si c'est difficile et on va voir ensemble (1.0) pilgrims qu'est-ce que c'est que ça/
421	Jane	cla	23:50,6	23:52,2	pilgrims
422	Jane	aud	23:54,2	23:55,0	pilgrims
423	Claire	aud	23:54,5	23:58,0	(rires) (inaud.) c'est ça (rires)
424	Jane	aud	23:55,6	23:57,0	(rires)
425	Jane	aud	23:58,3	24:09,0	euh::: les personnes qui euh veut le euh le indépendance euh religieuse
426	Claire	aud	24:09,0	24:09,5	oui
427	sil		24:09,6	24:10,5	(0.9)

428	Jane	aud	24:10,5	24:48,7	euh que le l'églé anglais en en la euh l'Angleterre I'm sorry pardon euh et ils onT (inaud) ils sonT venus à aux Etats-Unis et euh les colonés colonies et euh les pilgrims et euh les habitanTS natifs
429	Claire	aud	24:48,7	25:01,9	les donc les alors les comment dire les natifs américains c'est ça/ donc [en français en français on dit les indiens d'Amérique les indiens d'Amérique
430	Jane	aud	24:54,4	24:55,6	[oui oui
431	Claire	cla	24:58,3	25:04,6	les Indiens d'Amérique
432	Jane	aud	25:03,8	25:08,0	ok euh les pilgrims [euh les pilgrims
433	Claire	aud	25:06,0	25:20,5	[et les pilgrims qu'est-ce que c'est que les pilgrims/ qu'est-ce que c'est que ça/ c'est les pèlerins/ c'est ceux qui voyagent/ est-ce que c'est les gens qui viennent de l'Angleterre non/ c'est est-ce que tu peux est-ce que tu peux me décrire/
434	sil		25:20,5	25:23,1	(2.6)
435	Jane	aud	25:23,1	25:23,2	oh
436	Claire	aud	25:23,6	25:24,2	vas-y dis-moi
437	Jane	aud	25:24,2	25:34,9	euh les pilgrims sonT venus aux Etats Unis de
438	Jane	cla	25:24,2	25:43,2	les pilgrims sont venus aux Etats-Unis de l'Angleterre
439	Claire	aud	25:43,2	26:07,0	((en lisant sur le chat)) les pilgrims sont venus aux Etats Unis de l'Angleterre d'accord peut être que c'est le mot pèlerin mais je suis pas sure pèlerin pèlerin peut être que c'est ce mot mais euh Jane pour la prochaine fois ou sur le blog tu chercheras le mot pilgrim et [tu tu me donneras la traduction d'accord/
440	Claire	cla	25:52,5	25:56,0	pèlerin
441	Jane	aud	26:04,1	26:04,7	[ok
442	sil		26:07,1	26:08,2	(1.2)
443	Claire	aud	26:08,3	26:08,8	[ok/
444	Jane	aud	26:08,3	26:09,0	[oui oui
445	sil		26:09,0	26:10,6	(1.7)
446	Claire	aud	26:10,6	26:12,4	pareil pour Jane ok
447	Jane	aud	26:12,7	26:24,9	ok euh les pèlerins et les indiens d'Amérique euh onT mangé une grande euh grande
448	David	aud	26:25,2	26:25,6	repas
449	Jane	aud	26:25,6	26:26,6	repas/
		gst	26:25,6	26:26,6	$*se tourne vers David*$
451	David	aud	26:26,6	26:27,1	oui
452	Jane	aud	26:27,1	26:48,8	grand repas euh ensemble et Thanksgiving célebrer célèbre euh le le tradition de ça repoS $ça repoS/$ [ça dîner
		gst	26:45,8	26:47,1	$*se tourne vers David*$
454	Claire	aud	26:46,3	26:48,2	[les traditions
455	Claire	aud	26:49,3	26:49,9	le repas/

456	sil		26:49,9	26:51,6	(1.6)
457	David	aud	26:51,6	26:52,6	oui le repas
458	Jane	aud	26:52,6	26:53,4	le repas
459	Claire	aud	26:53,1	26:53,4	oui
460	David	aud	26:53,6	26:54,5	oui et:::
461	Jane	aud	26:55,2	26:55,7	et
462	Claire	aud	26:56,4	27:05,2	le dîner c'est ça/ le dîner [attends le dîner (1.0) tu voulais dire ça ou pas Jane, est-ce que c'est ça le/
463	David	aud	26:59,3	26:59,9	[oui
464	Claire	cla	27:01,9	27:04,1	le dîner
465	Jane	aud	27:05,2	27:07,1	oui euh le [din-
466	Claire	aud	27:06,2	27:11,9	[ok le dinner c'est le repas &(1.0) c'est la même chose d'accord
467	Claire	cla	27:08,7	27:11,4	&le repas
468	Jane	aud	27:11,0	27:26,8	le repas oui euh so (1.6) et euh:::: (2.0) euh maintenant euh nouS mangions euh euh le le dinde le dinde
469	Claire	aud	27:26,5	27:27,0	nous mangeons
470	David	aud	27:27,0	27:27,5	oui
471	Claire	aud	27:27,6	27:28,5	nous mangeons
472	Jane	aud	27:28,5	27:29,0	dinde
473	Claire	aud	27:29,6	27:30,7	oui la dinde
474	Jane	cla	27:29,6	27:30,6	dinde
475	Jane	aud	27:30,4	27:32,4	nous mangeons le [dinde
476	Claire	aud	27:31,6	27:33,0	[la dinde oui
477	Jane	aud	27:33,5	27:48,1	la dinde euh les euh les pommes au terre euh les autres euh fruits et euh:: vegetals/
478	Claire	aud	27:48,0	27:49,6	$légumes légumes$
	jane	gst	27:48,0	27:49,7	$*se tourne vers David*$
480	Jane	aud	27:49,6	27:51,3	légumes légumes
481	David	aud	27:49,6	27:50,7	légumes
482	Claire	aud	27:51,3	27:52,1	(rire)
483	David	aud	27:52,1	27:54,2	légumes les haricots verts
484	Claire	cla	27:52,1	27:53,5	légumes
485	Jane	aud	27:53,4	27:55,2	et le pain et
486	David	aud	27:55,4	27:55,9	du pain
487	Jane	aud	27:55,9	27:56,5	du pain
488	Claire	aud	27:56,5	27:57,0	ok
489	sil		27:57,0	28:00,7	(3.7)
490	Claire	aud	28:00,7	28:04,5	d'accord et quel jour se déroule Thanksgiving/
491	sil		28:04,5	28:07,2	(2.7)
492	Jane	aud	28:07,2	28:13,9	euh je:: (3.4) euh répétez [I'm sorry
493	Claire	aud	28:12,9	28:16,1	[quel quel jour dans l'année on fête/
494	Jane	aud	28:16,2	28:22,0	oh euh peut être le vingt et un de novembre
495	Claire	aud	28:21,9	28:23,3	vingt et un novembre/
496	David	aud	28:22,8	28:23,4	vingt et un/
497	sil		28:23,4	28:24,7	(1.2)
498	David	aud	28:24,7	28:26,0	vingt et un n'est-ce pas/
499	sil		28:26,0	28:27,2	(1.2)
500	Claire	aud	28:27,2	28:27,9	vingt et un

501	Jane	aud	28:27,9	28:28,6	dix-sept/
502	David	aud	28:28,9	28:29,8	vingt sept
503	Jane	aud	28:29,9	28:32,9	vingt sept oui/ je je ne sais pas
504	David	aud	28:32,7	28:35,0	euh en fait vingt trois
505	Jane	aud	28:35,0	28:37,7	le trois semaine de novembre
506	Claire	aud	28:37,4	28:39,3	troisième semaine de novembre
507	Jane	aud	28:39,1	28:51,9	oui toujours euh toujours une euh une euh:: euh:: euh (2.5) euh jeudi [jeudi sorry oh pardon
508	Claire	aud	28:50,1	28:50,6	[le jeudi
509	Claire	aud	28:52,3	28:52,9	le jeudi
510	David	aud	28:52,9	28:54,7	oui oui cha- chaque année
511	Claire	aud	28:54,4	28:59,5	chaque année c'est [le jeudi de la troisième semaine de novembre
512	Jane	aud	28:55,5	28:56,7	[Thanksgiving
513	sil		28:59,5	29:00,9	(1.5)
514	Jane	aud	29:01,0	29:01,4	[oui
515	Claire	aud	29:01,1	29:01,7	[ok
516	Jane	aud	29:01,7	29:05,1	(rire)
517	Claire	aud	29:01,7	29:03,6	(rire)
518	Claire	aud	29:03,7	29:04,8	d'accord très bien
519	Claire	aud	29:05,5	29:15,4	très bien bon ben c'est bien euh et est-ce que toi tu le fêtes avec tes amis ou pas ou avec ta famille ou/
520	Jane	aud	29:15,0	29:22,6	non ma famille euh ma famille et moi euh mangions euh ensemble
521	Claire	aud	29:22,4	29:23,3	((en chuchotant)) mangeons mangeons
522	Jane	aud	29:23,6	29:26,4	mangeons mangeons mangeons
523	Claire	aud	29:26,0	29:26,5	(rire)
524	Jane	aud	29:26,5	29:27,0	(rire)
525	Claire	aud	29:27,0	29:29,6	oui donc toi avec ta famille/
526	Jane	aud	29:30,5	29:31,0	hmm
527	Claire	aud	29:31,0	29:31,7	ok d'accord
528	Jane	aud	29:31,8	29:32,1	oui
529	Claire	aud	29:32,2	29:35,3	et c'est une grande fête aussi euh/
530	sil		29:35,4	29:37,7	(2.3)
531	Jane	aud	29:37,7	29:42,1	hum:: (1.1) hm::: (1.2) oui
532	Claire	aud	29:42,0	29:44,2	est-ce que pour toi c'est une fête importante/
533	sil		29:44,2	29:46,6	(2.4)
534	Jane	aud	29:46,6	30:05,8	euh:: (3.3) c'est une fête importante parce que euh c'est une tradition euh des c'est tradition américaine l'histoire et euh
535	sil		30:05,8	30:06,8	(1.0)
536	Claire	aud	30:06,9	30:07,6	d'accord
537	Jane	aud	30:06,9	30:07,3	oui
538	David	aud	30:07,5	30:07,9	oui
539	Claire	aud	30:07,7	30:10,5	et toi David pour toi [c'est important/
540	David	aud	30:09,6	30:23,6	[oui j'adore parc oui c'est très important parce que parce qu'il y a beaucoup de nourriture et on peut voir la famille euh oui en vacances oui

541	Claire	aud	30:23,7	30:29,8	d'accord très bien merci (1.5) alors est-ce que vous avez les images/
542	sil		30:29,8	30:31,7	(1.8)
543	David	aud	30:31,7	30:32,0	[oui
544	Claire	aud	30:31,7	30:38,3	[les images vous [les avez/ (0.8) alors il y a une image spéciale pour Jane n'est-ce pas/
545	Jane	aud	30:32,4	30:33,0	[oui
546	Jane	aud	30:38,3	30:41,4	(rire)
547	Claire	aud	30:38,6	30:41,3	(rire)
548	Claire	aud	30:41,4	30:54,3	Zizou est là avec nous tous toutes les fois maintenant Zizou va être là avec nous (1.4) tu sais tu sais Zizou tu sais que Zinédine Zidane en France on l'appelle Zizou (1.3) tu sais ça on [dit Zizou
549	David	aud	30:53,4	30:54,3	[ah [oui
550	Jane	aud	30:53,6	30:54,0	[Zizou
551	Claire	aud	30:54,8	30:55,7	(rire)
552	Jane	aud	30:56,1	30:57,9	(rire)
553	Claire	aud	30:58,2	31:22,3	alors à partir des photographies d'accord là à partir des photographies choisissez toujours ensemble Jane et David ah la personnalité qui représente le plus la France (1.4) quel est pour vous d'après vous euh la personnalité qui représente le plus la France d'abord est-ce que vous connaissez tous les personnages
554	sil		31:22,3	31:23,7	(1.4)
555	Claire	aud	31:23,7	31:25,8	est-ce que vous les connaissez ces personnages
556	sil		31:25,8	31:27,2	(1.5)
557	David	aud	31:27,2	31:27,7	euh
558	Jane	aud	31:27,7	31:28,1	non
559	Claire	aud	31:28,0	31:28,4	non/
560	David	aud	31:28,2	31:28,6	non
561	Jane	aud	31:28,9	31:29,5	euh
562	David	aud	31:29,7	31:32,6	en fait euh:: je euh je
563	Jane	aud	31:33,3	31:35,5	le le deuxième [personne
564	David	aud	31:34,7	31:38,8	[je je connais oui je connais un deux trois
565	Claire	aud	31:38,6	31:40,9	dites-moi [dites-moi les noms dites-moi les noms
566	Jane	aud	31:39,2	31:39,8	[trois
567	David	aud	31:41,2	31:41,6	cinq
568	Jane	aud	31:42,3	31:44,0	euh [Nicolas Saskozy
569	David	aud	31:42,6	31:44,0	[Nicolas Sarkozy
570	Claire	aud	31:43,7	31:45,2	ah ça for[cément ah
571	Jane	aud	31:44,6	31:48,6	[euh Monica Monica Belucci
572	Claire	aud	31:48,8	31:55,6	ah non ouai moi aussi j'ai cru que [c'était Monica mais en fait c'est Isabelle Isabelle Adjani
573	Jane	aud	31:50,7	31:51,1	[non
574	sil		31:55,6	31:56,9	(1.2)

575	David	aud	31:56,9	31:57,3	ah
576	Claire	aud	31:57,0	31:58,8	(inaud) c'est c'est vrai que sur cette pho-
577	Jane	aud	31:57,1	31:57,5	oh
578	Jane	aud	31:59,0	32:01,1	je ne connais pas hum
579	David	aud	32:01,1	32:01,9	Gérard Dépardieu
580	Jane	aud	32:01,9	32:02,9	Zi- Zizou
581	Claire	aud	32:03,4	32:04,6	ou[ai: c'est bien
582	David	aud	32:03,5	32:03,8	[oui
583	sil		32:04,6	32:05,6	(1.0)
584	Jane	aud	32:05,6	32:06,0	et
585	David	aud	32:06,3	32:07,4	euh Catherine [Deneuve
586	Claire	aud	32:07,0	32:16,1	[oui Catherine Deneuve c'est une actrice (1.0) [tu peux tu peux lui montrer tu peux lui montrer David qui est Catherine Deneuve tu peux montrer à Jane s'il te plait
587	David	aud	32:10,8	32:12,3	[euh Gérard Dé-
588	sil		32:16,1	32:17,3	(1.1)
589	David	aud	32:17,3	32:19,8	((en montrant à Jane)) euh ici c'est Catherine [Deneuve
590	Claire	aud	32:19,1	32:19,5	[voilà
591	Jane	aud	32:20,0	32:20,7	oh: (rire)
592	David	aud	32:21,0	32:23,1	est-ce qu'il y a Gérard Depardieu
593	Claire	aud	32:22,8	32:27,9	oui y a Gérard Depardieu est-ce que tu le connais Jane Gérard Depardieu [oui
594	Jane	aud	32:27,6	32:27,9	[oui
595	sil		32:27,9	32:29,6	(1.6)
596	Claire	aud	32:29,5	33:01,0	c'est un acteur aussi (1.4) ok et alors donc il y a Zizou ensuite à côté (0.8) euh il y a une fille blonde elle est blonde [d'accord et elle elle s'appelle Ludivine Saignier et elle est actrice voilà à côté il y a Vincent Cassel (1.5) euh juste à côté de Ludivine il y a Vincent Cassel et c'est un acteur aussi un très bon acteur [français ah mais d'ailleurs c'est le mari de Monica Bellucci
597	David	aud	32:41,2	32:41,7	[oui
598	Jane	aud	32:41,2	32:41,7	[oui
599	David	aud	32:57,7	32:58,0	[ah
600	Claire	aud	33:03,4	33:13,4	(inaud.) voilà Vincent Cassel qui est Français euh est le mari de Monica Bellucci et elle elle est de quelle origine Monica Bellucci
601	sil		33:13,4	33:15,6	(2.3)
602	David	aud	33:15,6	33:16,8	italienne
603	Jane	aud	33:16,4	33:17,0	[italien
604	Claire	aud	33:16,4	33:19,1	[oui elle mange beaucoup de pasta (rire)
605	Jane	aud	33:19,3	33:20,9	(rire)
606	David	aud	33:20,0	33:20,8	(rire)
607	Claire	aud	33:21,0	33:29,5	ensuite Catherine Deneuve ok Nicolas Sarkozy à côté de Nicolas Sarkozy il y a::: Marion Cotillard et c'est une actrice
608	Jane	aud	33:29,9	33:30,5	oh:::

609	Claire	aud	33:30,5	33:31,3	[ah::::
610	David	aud	33:30,5	33:32,8	[ah oui oui [elle a gagné
611	Jane	aud	33:31,5	33:33,2	[gagner un os[car
612	Claire	aud	33:32,8	33:34,3	[ben oui bien sûr
613	Jane	aud	33:34,3	33:35,5	(rire)
614	Claire	aud	33:35,5	33:36,9	ah c'est bien vous êtes au courant
615	David	aud	33:36,7	33:39,5	elle est très jeune dans la dans l'[image
616	Claire	aud	33:38,9	33:41,5	[oui oui elle est elle fait plus jeune c'est vrai
617	Jane	aud	33:41,8	33:42,6	c'est différent
618	Claire	aud	33:42,7	34:00,4	elle est différente et puis il y a Gérard Depardieu et Isabelle Adjani Isabelle Adjani c'est une actrice aussi d'accord mais [sur cette photo sur ette photo elle ressemble à Monica Belluci parce que moi aussi quand j'ai vu la photo j'ai dit mais c'est Monica Belluci mais bon voilà
619	David	aud	33:51,6	33:52,0	[oui
620	David	aud	34:00,5	34:06,3	je pense que Isabelle a l'air d'une autre [actrice aux Etats-Unis
621	Claire	aud	34:04,6	34:06,7	[Isabelle ah d'accord
622	David	aud	34:06,9	34:07,2	oui
623	Claire	aud	34:07,2	34:08,0	ok et qui/
624	David	aud	34:08,8	34:11,3	(inaud.) euh Jeniffer Aflec
625	Claire	aud	34:11,3	34:12,6	Jeniffer Aflec
626	Jane	aud	34:12,8	34:15,4	Jenifer Connelly (rire)
627	Claire	aud	34:15,4	34:17,0	ah Jeniffer C- ah oui
628	Jane	aud	34:17,1	34:18,6	la femme de Ben Aflec
629	Claire	aud	34:19,2	34:21,4	oui c'est vrai elle ressemble elle se ressemble
630	David	aud	34:21,4	34:23,0	(inaud.)
631	Claire	aud	34:23,0	34:34,5	alors d'après vous et d'après les photos euh euh quelle est la personnalité donc quelle est la la personne sur ces photos qui représente le plus la France/
632	sil		34:34,6	34:39,3	(4.7)
633	Claire	aud	34:39,3	34:42,4	est-ce que vous comprenez (inaud) [oui vas-y Jane
634	Jane	aud	34:40,4	34:41,1	[pour moi
635	Jane	aud	34:42,5	34:54,2	euh je pense que Nicolas Sarkozy est le plus français euh parce que il est le présidenT [et:::
636	Claire	aud	34:52,2	34:54,2	[ok le président le président
637	sil		34:54,2	34:55,6	(1.4)
638	Jane	aud	34:55,6	34:56,3	[président
639	Claire	aud	34:55,7	35:01,3	[voilà parce que tu as dit tu as dit présidente c'est président ok c'est bon [ok
640	Jane	aud	35:00,7	35:20,7	[président euh de France et euh il est la euh il est très euh très con- con- [connais connais connu euh dans dans le monde
641	Claire	aud	35:14,9	35:16,5	[connu connu

642	sil		35:20,7	35:23,3	(2.6)
643	Claire	aud	35:23,3	35:30,1	et tu penses que pour que Nicolas Sarkozy est plus connu que Gérard Depardieu par exemple
644	sil		35:30,1	35:31,9	(1.8)
645	Jane	aud	35:31,9	35:38,3	hmm il est connu pour euh les autres raisons
646	David	aud	35:38,4	35:39,2	oui les politiques
647	Jane	aud	35:39,3	35:47,0	les politiques et euh Gérard Depardieu est très populaire euh très célébré
648	Claire	aud	35:46,7	35:48,4	très célèbre célèbre
649	Jane	aud	35:49,0	35:55,4	très célèbre pour euh les cultures populaires et les films [et autres
650	Claire	aud	35:53,9	35:54,3	[oui::
651	Claire	aud	35:55,5	35:55,8	d'accord
652	David	aud	35:55,7	35:56,3	oui
653	Claire	aud	35:56,4	35:58,5	ok et toi David qu'est-ce que tu penses/
654	David	aud	35:59,1	36:06,2	euh:: à mon avis je pense que Marion Coti[llard qui est très française
655	Claire	aud	36:04,1	36:07,9	[aha ha ha (rire) oui
656	David	aud	36:08,0	36:21,8	parce que elle représente la France pour euh aux Etats-Unis parce que euh parce qu'elle est euh parce qu'elle est très cé- cé[lèbre oui
657	Claire	aud	36:20,3	36:21,8	[célèbre c'est bien oui
658	David	aud	36:22,4	36:38,0	oui (1.1) et euh les gens qui qui s- qui sont allés euh au cinéma pour euh pour voir euh le film de Marion Cotillard
659	sil		36:38,0	36:39,5	(1.5)
660	Claire	aud	36:39,5	36:43,4	d'accord et est-ce que vous vous avez vu un film avec Marion Cotillard/
661	sil		36:43,4	36:44,9	(1.5)
662	David	aud	36:44,9	36:45,2	oui
663	Jane	aud	36:45,5	36:45,9	non
664	Claire	aud	36:45,8	36:47,7	(rire) toi David oui
665	David	aud	36:47,7	36:48,5	(rire)
666	Jane	aud	36:47,7	36:48,5	(rire)
667	Claire	aud	36:49,0	36:49,9	c'est [quel film/
668	David	aud	36:49,2	36:49,5	[oui
669	David	aud	36:50,3	36:54,3	moi (1.1) euh:: (1.6) la [Môme
670	Claire	aud	36:53,9	36:55,4	[oui d'accord ok
671	David	aud	36:55,7	37:08,2	oui la Môme et euh l'autre l'autre film euh (1.5) avec un autre ho- euh un autre acteur euh la mort euh je ne sais pas
672	Claire	aud	37:07,8	37:08,3	la mort
673	David	aud	37:09,0	37:13,2	la la mort euh euh [je ne sais pas
674	Claire	aud	37:12,6	37:13,2	[d'accord
675	sil		37:13,2	37:15,6	(2.4)
676	David	aud	37:15,6	37:16,5	euh la la Môme
677	Claire	aud	37:16,8	37:23,3	bon ben c'est bien bon ben Jane [pour la prochaine fois tu regardes un film avec Marion Cotillard
678	David	aud	37:19,6	37:19,8	[oui
679	Jane	aud	37:23,3	37:24,7	(1.5)

680	Claire	aud	37:24,7	37:27,0	non je rigole ah c'est pas vrai ah c'est pas vrai
681	David	aud	37:27,0	37:29,9	(rire)
682	Jane	aud	37:27,0	37:29,9	(rire)
683	Claire	aud	37:27,2	37:28,5	(rire)
684	Claire	aud	37:29,9	38:02,3	ok et euh donc là on a plusieurs classements en fait il y a ben oui Nikolas Sarkozy donc c'est la politique euh après il y a beaucoup d'acteurs et Zinédine Zidane donc lui c'est c'est le sport donc d'après vous [d'après vous (1.8) euh la politique et le cinéma par exemple euh c'est c'est important euh pour reconnaître quelqu'un du pays en fait
685	David	aud	37:46,6	37:47,0	[oui
686	sil		38:02,3	38:04,2	(1.9)
687	David	aud	38:04,2	38:04,7	oui
688	Claire	aud	38:05,2	38:05,5	ok
689	Jane	aud	38:05,5	38:05,8	oui
690	Claire	aud	38:05,7	38:35,8	d'accord donc alors une petite question est-ce que moi Claire d'accord euh est-ce que je corresponds à l'image que vous avez eue des Français (2.5) est-ce que est-ce que moi par exemple euh est-ce que je comment dire euh (1.5) est-ce que je su- j'ai le type français
691	sil		38:35,8	38:37,9	(2.1)
692	Jane	aud	38:37,8	38:38,3	hmm
693	sil		38:38,3	38:40,0	(1.7)
694	Claire	aud	38:40,0	38:40,4	[oui
695	David	aud	38:40,0	38:44,1	[oui (0.9) bien sûr oui parce que
696	Claire	aud	38:44,8	38:47,9	Jane tu n'as pas compris [vas-y David explique
697	David	aud	38:46,6	38:47,1	[Jane
698	Jane	aud	38:47,8	38:55,1	euh je (1.8) je je compris euh (1.6) je pense (rire)
699	Claire	aud	38:55,1	38:55,4	oui
700	Jane	aud	38:56,1	38:56,4	euh
701	sil		38:56,4	38:57,7	(1.3)
702	Claire	aud	38:57,7	39:01,3	est-ce que oui vous pensez que moi j'ai le type euh le type français
703	sil		39:01,3	39:05,9	(4.5)
704	Claire	aud	39:05,9	39:08,8	(rire) et pour vous pour vous le type français c'est quoi/
705	sil		39:08,8	39:11,4	(2.6)
706	Jane	aud	39:11,4	39:13,1	euh (rire)
707	Claire	aud	39:12,9	39:13,7	(rire)
708	Jane	aud	39:14,2	39:26,2	euh le type français c'est euh euh les vêtements très en mode [la mode euh
709	Claire	aud	39:23,5	39:26,2	[à la mode les vêtements à la mode oui
710	sil		39:26,2	39:29,7	(3.5)
711	Jane	aud	39:29,7	39:32,2	euh la fumer beaucoup (rire)
712	Claire	aud	39:32,2	39:33,4	les gens qui fument/
713	sil		39:33,5	39:34,8	(1.4)
714	Claire	aud	39:34,9	39:35,7	ah d'accord

715	Jane	aud	39:36,2	39:39,7	oui les les stéréotypes des Français (inaud.)
716	Claire	aud	39:39,8	39:42,3	d'accord donc pour vous les Français fument beaucoup
717	sil		39:42,3	39:43,9	(1.6)
718	David	aud	39:43,9	39:44,6	(rire)
719	Claire	aud	39:44,7	39:46,2	(rire)
720	Jane	aud	39:46,4	39:47,6	(rire)
721	Claire	aud	39:47,6	40:04,4	ben si c'est possible vous pouvez euh vous pouvez imaginer ça c'est pas un problème donc les vêtements la cigarette et puis (1.5) est-ce que vous pensez que les Français ont les les cheveux blonds ou les cheveux noirs ou
722	sil		40:04,4	40:05,8	(1.4)
723	Jane	aud	40:05,8	40:06,4	hm::
724	David	aud	40:06,8	40:38,5	je pense que ce n'est pas importanT euh je pense que l'identité nationale euh est reflète les au- euh {naʃional} français français euh reflète les autres pays euh par exemple les pays d'origine et et c'est c'est très [différent (0.8) pour la F- F- beaucoup d'[immigré d'immigration
725	Claire	aud	40:32,8	40:33,4	[oui
726	Claire	aud	40:36,7	40:37,2	[voilà
727	Jane	aud	40:39,0	40:39,6	[hmm
728	Claire	aud	40:39,0	40:52,4	[alors c'est vrai que effectivement il n'y a pas un type français [exact parce que voilà il y a beau[coup il y a beaucoup d'immigrés en France et je pense que c'est la même chose aux Etats-Unis
729	David	aud	40:44,2	40:44,5	[oui
730	Jane	aud	40:46,1	40:46,6	[oui
731	sil		40:52,4	40:54,6	(2.1)
732	David	aud	40:54,5	41:03,0	oui [oui parce que beaucoup de d'immigration aux Etats-Unis et en France peut être
733	Jane	aud	40:54,7	40:55,0	[oui
734	Jane	aud	41:03,1	41:03,5	hm
735	Claire	aud	41:03,7	41:24,8	d'accord euh bon alors là c'est bientôt la fin et on n'a pas fait tous les toutes les activités est-ce que vous pouvez pas maintenant ah mais vous le ferez après il faut aller sur le blog d'accord avec [l'adresse vous la connaissez apprentissageenligne.blog
736	Claire	cla	41:17,0	41:32,7	apprentissageenligne.blogspot.com
737	David	aud	41:18,7	41:19,0	[oui
738	Claire	aud	41:26,5	41:31,1	spot blogspot.com d'accord donc

739	Claire	aud	41:31,7	42:01,0	vous [irez vous irez sur le blog et il y a une on a mis des vidéo d'accord il y a des petites vidéo et [euh ben comme là on a pas le temps euh pendant la semaine vous vous regarderez les vidéos et puis par exemple [sur mon blog vous me direz ce que vous avez pensé de la vidéo si la vidéo elle est bien ou elle est pas bien ou est-ce qu'elle est amusante ou très nulle ou d'accord
740	David	aud	41:31,8	41:32,1	[oui
741	David	aud	41:40,8	41:41,1	[oui
742	Jane	aud	41:48,3	41:48,9	[hmm
743	David	aud	42:01,0	42:02,0	(rire)
744	Jane	aud	42:01,0	42:02,0	(rire)
745	Claire	aud	42:02,0	42:13,6	il y a deux [vidéos il y a il y a une chanson je crois c'est comme une chanson un petit clip [et après il y a une publicité d'accord donc ça [ça
746	David	aud	42:03,1	42:03,6	[oui
747	David	aud	42:09,0	42:09,3	[oui
748	Jane	aud	42:09,3	42:09,7	[hmm
749	Jane	aud	42:13,1	42:13,4	[hmm
750	David	aud	42:13,6	42:17,0	quelle euh quelle [chanson
751	Claire	aud	42:16,5	42:18,4	[quelle chanson vous verrez c'est la surprise
752	sil		42:18,4	42:19,6	(1.2)
753	David	aud	42:19,6	42:21,3	ah oui merci
754	Claire	aud	42:20,9	42:36,5	d'accord et puis sur le blog et vous me direz si c'est bien ou si c'est pas bien ok (1.2) alors donc là comme il reste pas beaucoup de temps je vais vous dire (1.3) on va faire un petit bilan vous comprenez le mot bilan
755	sil		42:36,5	42:38,2	(1.7)
756	Claire	aud	42:38,3	42:39,1	le bilan
757	Claire	cla	42:39,4	42:42,2	le bilan
758	Claire	aud	42:41,5	42:42,2	le bilan
759	David	aud	42:42,8	42:43,9	ah non [je ne comprends pas
760	Jane	aud	42:43,0	42:43,5	[non
761	Claire	aud	42:43,2	43:04,6	[le bilan ça veut dire un résumé de ce que s'est passé maintenant d'accord (1.3) c'est-à-dire s'il y a eu des petits problèmes ou pas pendant l'interaction d'accord alors moi j'ai juste vu quelque chose euh Jane tu m'as dit tout à l'heure qu'ils sonT venus
762	David	aud	42:56,0	42:56,7	ah oui
763	sil		43:04,6	43:06,5	(1.9)
764	Claire	aud	43:06,5	43:06,9	alors
765	Jane	aud	43:07,6	43:08,4	ils [sont
766	Claire	aud	43:07,9	43:21,4	[voilà sont venus d'accord [parce que tout à l'heure quand tu as parlé tu as dit ils sonT venus tu as mis le t à la fin ils sonT [alors que c'est [ils sont venus ok

767	Jane	aud	43:11,0	43:12,4	[ils sont oui
768	David	aud	43:18,0	43:18,6	[hmm
769	Jane	aud	43:18,7	43:19,2	[hmm
770	Jane	aud	43:22,0	43:23,4	ils sont venus oui
771	Claire	aud	43:23,4	43:27,0	euh alors vous pouvez répéter le mot chanteur
772	sil		43:27,0	43:29,1	(2.1)
773	Jane	aud	43:29,1	43:31,2	chanteur chanteur
774	Claire	aud	43:31,4	43:32,1	et toi David
775	sil		43:32,1	43:34,3	(2.1)
776	Claire	aud	43:34,3	43:34,8	[chanteur
777	David	aud	43:34,3	43:34,8	[chanteur
778	Jane	aud	43:34,9	43:35,8	chanteur
779	Claire	aud	43:35,5	43:41,4	ok euh qu'est-ce que j'ai vu aussi grand repas un grand repas
780	sil		43:41,4	43:43,1	(1.7)
781	Jane	aud	43:43,1	43:44,1	un grand repas
782	Claire	aud	43:43,7	43:45,2	oui ok toi David
783	David	aud	43:45,9	43:46,7	grand [repas
784	Claire	aud	43:46,3	43:46,9	[grand repas
785	sil		43:46,9	43:48,3	(1.4)
786	David	aud	43:48,3	43:49,4	un grand repas
787	Claire	aud	43:48,7	44:05,7	oui parce que à chaque fois 'fin assez souvent qu'il y a cette faute par exemple souvent ou grand (1.6) là on dit souvent et grand on dit pas le la lettre t ou la lettre d d'accord s'il y a par exemple
788	Claire	cla	43:54,4	43:56,6	souvent
789	Claire	cla	44:05,7	44:12,6	grande
790	David	aud	44:05,7	44:07,3	sou- grand
791	Claire	aud	44:06,9	44:07,4	grand
792	Jane	aud	44:08,9	44:09,3	souvent
793	Claire	aud	44:09,3	44:13,7	-de s'il y a un e on dit grande ok
794	David	aud	44:13,9	44:14,2	oui
795	Jane	aud	44:13,9	44:14,4	hmm
796	Claire	aud	44:14,3	44:36,0	donc ça c'est vrai que quand on parle vite euh des fois on oublie ok (1.3) d'accord donc ça c'est [pour la prononciation bah c'est bien au niveau de la grammaire ça s'est bien passé euh juste une petite chose David les [Etats-Unis se sont séparés les Etats Unis
797	Jane	aud	44:21,5	44:22,0	[oui
798	David	aud	44:31,5	44:31,9	[oui
799	Claire	cla	44:36,6	44:43,9	les Etats-Unis se sont séparés
800	David	aud	44:37,0	44:38,9	oui les Etats-Unis [se sont séparés
801	Claire	aud	44:37,9	44:42,9	[voilà c'est bien se sont séparés ok d'accord
802	Claire	aud	44:44,3	44:46,1	ok bon ben c'est cool
803	sil		44:46,1	44:47,3	(1.2)

804	Claire	aud	44:47,4	45:06,6	(rire) donc euh ben là je pense pas que je vous mettrai des exercices cette semaine sur le blog parce que y a pas trop trop de problèmes mais simplement je voudrais vraiment que vous regardiez les vidéos d'accord le clip et la publicité et vous me faites et vous [m'écrivez un petit commentaire
805	David	aud	45:04,9	45:05,4	[oui
806	sil		45:06,7	45:08,8	(2.1)
807	Claire	aud	45:08,8	45:09,1	ok
808	David	aud	45:09,3	45:09,7	[oui
809	Jane	aud	45:09,3	45:09,7	[oui
810	Claire	aud	45:09,7	45:15,9	ok ben c'est cool et là vous avez encore du français ou vous allez aller dans un autre cours maintenant
811	sil		45:15,8	45:17,4	(1.5)
812	Claire	aud	45:17,4	45:18,1	qu'est-ce que vous faites maintenant
813	Jane	aud	45:18,7	45:19,4	oui
814	sil		45:19,4	45:20,9	(1.5)
815	David	aud	45:20,9	45:25,3	euh j'ai besoin de trava[iller après la classe
816	Claire	aud	45:23,1	45:23,5	[ouai
817	Jane	aud	45:25,8	45:39,4	euh j'ai deux cours d'histoire et une cours de euh les études des euh des f- fEmmes et euh gender
818	Claire	aud	45:39,5	45:40,4	vas-y écris-moi le mot
819	sil		45:40,4	45:42,9	(2.4)
820	Jane	aud	45:42,9	45:46,8	les étu- euh les études des
821	Claire	aud	45:47,2	45:47,9	[des femmes
822	David	aud	45:47,2	45:47,9	[des femmes
823	Jane	cla	45:47,9	45:56,4	les études des femmes et "genders"
824	Jane	aud	45:48,3	45:48,7	des
825	David	aud	45:48,7	45:50,5	des femmes et des hommes
826	Jane	aud	45:50,3	45:54,8	des femmes et::: (2.0) gender
827	Claire	aud	45:55,1	46:02,1	des études des femmes et genders je connais p- je sais pas le mot (0.9) euh
828	Jane	aud	46:02,6	46:07,9	ge- gender est euh les hommes et [les femmes les deux
829	Claire	aud	46:06,0	46:06,4	[ok
830	David	aud	46:07,6	46:10,9	relations des des hommes et deS femmes
831	Claire	aud	46:10,2	46:10,8	d'accord
832	Jane	aud	46:10,2	46:10,8	hmm
833	sil		46:10,9	46:12,4	(1.5)
834	Jane	aud	46:12,3	46:15,0	oui je ne sais pas oui
835	David	aud	46:15,5	46:16,6	dans la société
836	Claire	aud	46:16,1	46:19,7	ok et ben je vous souhaite une très très bonne journée
837	sil		46:19,7	46:21,8	(2.1)
838	David	aud	46:21,8	46:23,6	merci bonne journée
839	Claire	aud	46:23,6	46:33,0	moi c'est moi c'est le soir maintenant donc maintenant je vais aller m- [je vais aller manger [je vais aller manger et puis je vais rentrer chez moi voilà

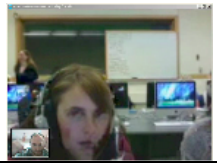
840	David	aud	46:27,4	46:29,1	[ah oui bien sur
841	Jane	aud	46:28,5	46:29,0	[hm
842	Jane	aud	46:33,6	46:34,5	(rire)
843	Claire	aud	46:33,6	46:36,7	(rire) chacun son tour (rire)
844	Jane	aud	46:37,3	46:38,0	(rire)
845	Claire	aud	46:38,0	46:39,5	bon [à très comment
846	David	aud	46:38,6	46:39,7	[vous n'avez pas mangé
847	sil		46:39,7	46:41,1	(1.3)
848	David	aud	46:41,1	46:43,2	euh vous n'avez pas mangé aujourd'hui
849	Claire	aud	46:42,5	46:47,7	si j'ai mangé à midi mais là maintenant c'est le soir donc c'est pour [ça
850	David	aud	46:47,1	46:47,7	[ah
851	sil		46:47,7	46:49,3	(1.7)
852	Claire	aud	46:49,4	46:49,8	bon
853	David	aud	46:50,0	46:51,5	qu'est-ce que vous avez mangé/
854	Claire	aud	46:50,7	46:55,4	qu'est-ce que j'ai mangé aujourd'hui j'ai mangé j'ai j'ai mangé du poulet chiken
855	sil		46:55,4	46:56,2	(0.8)
856	Claire	aud	46:56,2	46:58,6	(rire)
857	Jane	aud	46:56,2	46:58,6	(rire)
858	David	aud	46:59,4	47:00,4	oui bien sûr
859	Jane	aud	47:00,4	47:01,3	wouau
860	David	aud	47:02,0	47:03,4	du poulet et (inaud.)
861	sil		47:03,4	47:05,1	(1.7)
862	David	aud	47:05,1	47:05,9	intéressant
863	Jane	aud	47:06,3	47:08,5	(inaud) rire
864	Claire	aud	47:08,4	47:10,3	bon ben à très très bientôt
865	sil		47:10,3	47:12,5	(2.2)
866	David	aud	47:12,1	47:13,1	ah à très bientôt
867	Claire	aud	47:12,5	47:15,1	oui très bonne journée merci beaucoup
868	sil		47:15,1	47:16,5	(1.4)
869	Jane	aud	47:16,5	47:18,1	merciii
870	David	aud	47:16,6	47:17,1	merci
871	Claire	aud	47:17,2	47:18,3	bye bye
872	sil		47:18,3	47:19,4	(1.1)
873	Jane	aud	47:19,4	47:20,1	bye

2.7. Transcription de la séance 6 – Groupe 1

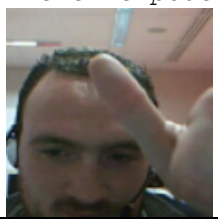
Acteurs : Jack - tuteur ; Alison et Linda – apprenantes.

Tdp	Acteur	Mode	Temps		Transcription
1	Jack	aud	01:08,9	01:14,5	on va commencer alors aujourd'hui le thème c'est les voyages
2	sil		01:14,5	01:19,8	(5.2) ((le professeur du côté américain lance le logiciel d'enregistrement))
3	Jack	aud	01:19,7	01:20,3	merci
4	sil		01:20,2	01:21,9	(1.7)
5	Alison	aud	01:21,9	01:22,3	oui
6	Jack	aud	01:22,7	01:23,3	vous m'entendez/
7	Alison	aud	01:24,0	01:26,9	oui mais l'image ne bouge pas
8	Linda	aud	01:24,2	01:24,6	oui
9	Jack	aud	01:27,3	01:27,5	ah
10	sil		01:27,6	01:45,9	(18.2) ((interruption de la session))
11	Jack	aud	01:45,9	01:46,8	euh:::
12	sil		01:46,8	01:54,1	(7.2)
13	Jack	aud	01:54,0	01:56,4	là c'est bon vous me voyez là oui super
14	Alison	aud	01:55,2	01:55,5	oui
15	Alison	aud	01:56,2	01:56,6	oui
16	sil		01:56,6	01:58,1	(1.5)
17	Jack	aud	01:58,1	02:11,0	super euh alors aujourd'hui le thème c'est les voyages et vous avez gagné un voyage toutes les deux vous partez ensemble vous avez gagné un voyage de quinze jours (1.3) dans une magnifique maison
18	sil		02:11,0	02:12,1	(1.1)
19	Alison	aud	02:12,1	02:12,7	oui
20	sil		02:12,7	02:13,4	(0.7)
21	Jack	aud	02:13,4	02:16,2	alors vous allez vous connaissez l'adresse du blog
22	sil		02:16,2	02:17,2	(1.0)
23	Alison	aud	02:17,2	02:17,6	ah oui
24	Jack	aud	02:17,8	02:23,0	oui euh allez sur le blog s'il vous plaît pour aller voir la maison la photo de la maison
25	sil		02:23,0	02:53,0	(29.9) ((les apprenantes cherchent l'adresse du blog. Elle demandent à leur enseignante))
26	Jack	cla	02:48,0	02:56,3	www.aprentissageenligne.blogspot.com
27	Jack	aud	02:52,9	02:54,3	c'est bon c'est bon c'est bon je le fais
28	sil		02:56,3	02:58,0	(1.6)
29	Jack	aud	02:58,0	02:59,6	je viens de vous envoyer l'adresse
30	sil		02:59,6	03:01,3	(1.8)
31	Linda	aud	03:01,4	03:02,4	ah d'accord merci
32	Jack	aud	03:02,8	03:03,2	de rien
33	sil		03:03,2	03:07,6	(4.4)
34	Linda	aud	03:07,6	03:08,7	oh shit oh non
35	Jack	aud	03:08,9	03:10,7	oh::: s'il vous plaît
36	Linda	aud	03:11,6	03:13,0	oh désolée
37	Jack	aud	03:12,2	03:14,4	(rire)
38	sil		03:14,4	03:24,3	(9.8)

39	Alison	aud	03:24,3	03:25,2	oh oui
40	sil		03:25,2	03:26,3	(1.0)
41	Jack	aud	03:26,3	03:26,6	oui/
42	Alison	aud	03:27,0	03:28,9	nous sommes chez le blog
43	Jack	aud	03:29,6	03:30,0	sur le
44	Alison	aud	03:29,8	03:32,0	oui sur le blog
45	sil		03:32,0	03:34,7	(2.6)
46	Jack	aud	03:34,7	03:36,0	est-ce que vous voyez la photo
47	Alison	aud	03:36,4	03:36,9	oui
48	sil		03:36,9	03:38,5	(1.6)
49	Alison	aud	03:38,5	03:38,8	oui
50	sil		03:38,8	03:40,2	(1.4)
51	Jack	aud	03:40,2	03:49,0	donc vous devez décider ensemble où est cette cette maison donc vous avez gagné un voyage de quinze jours
52	Alison	aud	03:49,0	03:49,4	oui
53	sil		03:49,4	03:50,5	(1.0)
54	Jack	aud	03:50,4	03:57,7	vous devez me dire où est cette maison (1.7) dans quel pays dans quel continent
55	sil		03:57,7	03:58,8	(1.1)
56	Alison	aud	03:58,8	03:59,3	ah oui
57	sil		03:59,3	04:00,8	(1.4)
58	Jack	aud	04:00,8	04:02,1	et vous devez le décider ensemble
59	Alison	aud	04:02,6	04:03,5	ah d'accord
60	sil		04:03,5	04:06,7	(3.1)
61	Jack	aud	04:06,7	04:08,4	alors euh Alison d'après toi/
62	Alison	aud	04:09,0	05:18,6	euh (1.4) euh je pense que c'est un endroit (1.3) euh (0.9) avec un climat euh très chaud (0.9) parce qu'il y a les arbres et les fleurs (1.0) ah et (0.9) peut-être euh c'est (1.6) un maison euh (1.0) dans euh un pays tropical (0.8) euh mais aussi le maison (2.4) le maison euh a une intérieur euh très (0.9) euh oriental et un peu (1.1) euh comme euh l'arabe euh c'est peut-être au Maroc ou euh (3.4) oui (0.8) ah au Maroc
63	sil		05:18,6	05:21,8	(3.3)
64	Jack	aud	05:21,9	05:24,5	d'accord et Linda tu es d'accord/
65	sil		05:24,5	05:25,7	(1.2)
66	Linda	aud	05:25,7	05:58,7	oui c'est euh (1.7) il y a des bâtimenT qui sonT (1.7) euh très (0.8) un peu vieux et euh (2.1) hum (1.0) ils ont (1.3) euh l'{arkitektyr} euh euh (1.7) {erab} oui comme Maroc je suis en d'accord oui
67	Jack	aud	05:56,2	05:56,6	d'accord
68	Jack	aud	05:59,2	06:05,6	d'accord et donc vous vous gagnez un voyage au Maroc vous partez à quel moment à quelle saison/
69	sil		06:05,6	06:07,6	(1.9)
70	Linda	aud	06:07,6	06:17,9	euh n- nous par- (1.1) -tirionS euh en été *probablement*

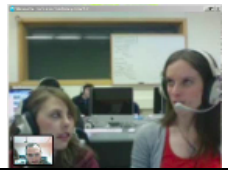
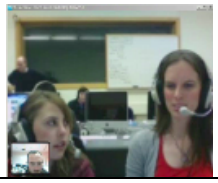
71	Jack	gst	06:17,2	06:18,0	*lève deux pouces* 
72	Alison	aud	06:18,3	06:21,4	non mais c'est trop chaud (0.9) en été
73	Linda	aud	06:21,5	06:23,0	en pri- printemps
74	Alison	aud	06:23,1	06:27,4	oui je pense en printemps ou l'automne
75	Linda	aud	06:28,0	06:28,4	oui
76	sil		06:28,4	06:30,0	(1.6
77	Jack	aud	06:30,1	06:31,1	l'automne ou le printemps/
78	sil		06:31,2	06:32,9	(1.7)
79	Alison	aud	06:32,9	06:33,5	le printemps
80	sil		06:33,5	06:34,2	(7.5)
81	Jack	aud	06:34,2	06:34,7	printemps
82	Linda	aud	06:34,8	06:36,4	euh le printemps oui
83	Alison	aud	06:35,9	06:36,3	oui
84	Jack	aud	06:36,9	06:40,6	oui et ou euh donc vous y vous y allez comment
85	sil		06:40,6	06:43,0	(2.3)
86	Linda	aud	06:43,0	06:45,0	nous prenons une avion
87	Jack	aud	06:45,8	06:50,7	un avion d'accord et euh qu'est-ce que vous prenez comme bagage alors/
88	sil		06:50,7	06:51,9	(1.2)
89	Linda	aud	06:51,9	06:53,4	beaucoup de vêtements
90	Alison	aud	06:53,1	07:00,0	(rire) euh je je prenais euh
91	Jack	aud	07:00,4	07:01,5	non c'est pas comme ça
92	sil		07:01,5	07:03,0	(1.4)
93	Alison	aud	07:03,0	07:03,8	je prendrais
94	sil		07:03,8	07:04,5	(6.5)
95	Jack	aud	07:04,5	07:05,3	oui super
96	Alison	aud	07:05,7	07:27,9	je prendrais euh (2.3) un petit bagage parce que euh je voudrais acheter les vêtements (1.4) euh peut-être à euh Casablanca ou les autres villes oui avec les marchés
97	sil		07:27,9	07:29,2	(1.3)
98	Jack	aud	07:29,2	07:43,3	d'accord euh et si vous deviez prendre si vous deviez choisir un objet (1.6) un objet que vous que vous emmenez obligatoirement euh en avec vos vacances c'est quoi cet objet/
99	sil		07:43,3	07:44,9	(1.6)
100	Linda	aud	07:44,9	07:45,9	pour prendre/
101	sil		07:45,9	07:46,7	(8.0)
102	Jack	aud	07:46,7	07:54,1	oui y a y a un objet que vous que vous ne devez pas oublier ça serait quel objet/
103	sil		07:54,1	07:56,0	(1.8)
104	Alison	aud	07:56,0	07:57,7	je pense une {kamara}
105	sil		07:57,7	07:58,6	(0.8)
106	Jack	aud	07:58,6	07:59,0	une caméra/
107	Alison	aud	07:59,1	08:03,5	pour pour prendre les photos (1.4) [pour prendre des photos oui

108	Jack	aud	08:02,0	08:02,4	[d'accord
109	sil		08:03,5	08:04,6	(1.1)
110	Jack	aud	08:04,6	08:10,6	d'accord alors si pou- si c'est pour prendre des photos en français on on dit c'est un appareil photo
111	Alison	aud	08:11,2	08:12,6	[un appareil photo
112	Jack	aud	08:11,5	08:12,0	[une caméra
113	Jack	aud	08:13,1	08:14,6	et une caméra c'est pour faire des films
114	Alison	aud	08:15,3	08:15,7	ah oui
115	sil		08:15,7	08:16,8	(1.1)
116	Alison	aud	08:16,8	08:17,4	[c'est bon aussi
117	Jack	aud	08:16,8	08:17,7	[et toi Linda
118	Linda	aud	08:18,2	08:25,1	et je pense que un appareil photo c'est c'est une bonne idée
119	Jack	aud	08:26,0	08:35,9	c'est une bonne idée d'accord et vous y a pas de un vêtement ou je sais pas votre brosse à dent/ (2.1) ou des choses comme ça
120	Linda	aud	08:35,8	08:42,3	oui mais on peut ache[ter une brosse à dent parti
121	Alison	aud	08:38,8	08:39,2	[oui
122	sil		08:42,3	08:43,4	(1.1)
123	Jack	aud	08:43,4	08:51,2	d'accord bon si si vous voulez et euh donc donc c'est alors c'est au Maro- vous partez au Maroc alors
124	sil		08:51,2	08:52,3	(1.1)
125	Alison	aud	08:52,3	08:52,6	oui
126	Jack	aud	08:53,1	08:55,1	oui mais vous pensez que la maison est au Maroc/
127	sil		08:55,1	08:57,5	(2.4)
128	Alison	aud	08:57,5	08:58,4	peut-être
129	sil		08:58,4	08:59,5	(1.1)
130	Jack	aud	08:59,5	09:01,1	peut-être vous en êtes pas sures/
131	sil		09:01,1	09:02,4	(1.2)
132	Alison	aud	09:02,4	09:06,5	hm je ne suis pas sure mais c'est un peu ambigu
133	sil		09:06,5	09:07,9	(1.4)
134	Jack	aud	09:07,9	09:08,3	pourquoi/
135	sil		09:08,3	09:09,4	(1.1)
136	Alison	aud	09:09,4	09:18,4	parce que (1.6) je pense que je trouve que Maroc est très sèche oui/
137	Jack	aud	09:18,5	09:19,7	oui c'est sec
138	Alison	aud	09:19,1	09:37,8	c'est vraiment sec et il y a beaucoup d'arbres verts dans les photos et donc c'est peut-être le Maroc mais peut-être (1.2) le Maroc est trop sec pour (0.8) avoir les arbres et les fleurs comme ça
139	Jack	aud	09:38,5	09:43,1	d'accord et toi alors Linda tu es s- tu es oui Linda tu es sure que c'est le Maroc/
140	sil		09:43,1	09:44,0	(1.0)
141	Linda	aud	09:44,0	09:56,7	je ne suis pas sure mais (1.0) euh je n'ai euh (0.8) je ne suis pas allée au Maroc (0.9) alors je je ne suis pas sure

142	Jack	aud	09:57,4	10:05,0	ben do- donnez-moi une autre proposition un un autre pays auquel vous pensez Linda donne-moi un autre pays
143	Linda	aud	10:05,4	10:21,8	je pense que c'est en Afrique ou (0.8) euh peut-être (1.6) euh en Inde non pas pas en Inde
144	sil		10:21,9	10:23,7	(1.9)
145	Alison	aud	10:23,8	10:24,7	c'est difficile
146	Jack	aud	10:25,2	10:27,1	ah oui oui je sais bien c'est normal
147	sil		10:27,1	10:30,1	(3.0)
148	Jack	aud	10:30,1	10:31,3	en en en Afrique/
149	Linda	aud	10:32,0	10:44,0	en Afrique probablement comme en Algérie ou au Maro- au Maroc ou euh (2.3) oui
150	Jack	aud	10:44,8	11:08,0	oui bon d'accord alors donc vous partez avec votre vous partez donc quinze jours dans dans cette maison et lorsque vous arrivez pendant pendant le voyage vous avez eu des des problèmes c'est-à-dire que entre Los-Angeles et le Maroc vous avez loupé une correspondance vous comprenez rater rater une correspondance/
151	sil		11:08,0	11:09,4	(1.4)
152	Alison	aud	11:09,5	11:10,0	oui
153	Jack	aud	11:10,5	11:19,3	oui d'accord très bien et donc vous téléphonez à vos parents ou à vos proches et vous racontez votre votre problème
154	sil		11:19,3	11:23,9	(4.5)
155	Jack	aud	11:23,9	11:32,4	alors on va imaginer donc Alison on va imaginer que tu que tu que tu téléphones à tes parents et que tu racontes ton voyage
156	Alison	aud	11:33,3	11:33,7	oui
157	Jack	aud	11:33,7	11:36,1	entre Los-Angeles et le Maroc
158	sil		11:36,1	11:37,9	(1.8)
159	Alison	aud	11:37,9	12:18,4	bon d'accord euh bonjour papa et maman euh Linda et moi nous avons eu des problèmes et nous avons raté une correspondance (1.2) euh euh nous avons (9.5) monté (1.2) nous sommeS montées euh dans l'avion en Los-Angeles *et euh ::* nous sommeS allées au (1.5) est-ce que où (rires) où est-ce que nous avons raté la la correspondance/
160	Jack	gst	12:04,1	12:06,5	**lève le pouce** 
161	sil		12:18,4	12:19,3	(0.9)
162	Jack	aud	12:19,3	12:20,1	à toi d'imaginer

163	Alison	aud	12:19,8	13:17,3	c'est c'est à New-York euh et à New-York parce que c'est très difficile les les aéroports à New-York euh euh et nous avons raté euh la correspondance à New-York parce que il y a un problème avec le vent et le pilote (1.4) a besoin euh a eu besoin [de prendre un autre *(2.1)* un autre rue pour aller à New-York et et donc l'avion est arrivé en retarD et euh nous avons ra- raté la correspondance à Casablanca (0.7) oui
164	Jack	gst	12:57,5	12:58,2	
165	sil		13:17,3	13:18,6	(1.3)
166	Jack	aud	13:18,6	13:22,2	très bien la correspondance (1.0) la correspondance pour Casablanca
167	Jack	cla	13:21,8	13:23,4	pour
168	Alison	aud	13:22,8	13:24,2	oui pour Casablanca
169	Jack	aud	13:24,9	13:37,2	d'accord et toi Linda tu fais euh tu fais la même chose sauf que tu racontes comment comment tu décris comment est la maison comment est la chambre comment est l'environnement au Maroc
170	sil		13:37,2	13:39,9	(2.7)
171	Linda	aud	13:39,9	13:42,8	euh quelle est la question/
172	Jack	aud	13:42,9	14:04,5	euh donc maintenant que vous êtes arrivées à Casablanca au Maroc tu tu appelles tes parents pour décrire euh l'environnement [pour décrire la maison la chambre l'hôtel ce qu'il y a autour enfin des choses comme ça
173	Linda	aud	13:57,5	13:58,5	[oh d'accord
174	sil		14:04,5	14:06,0	(1.5)
175	Linda	aud	14:06,0	15:51,4	euh allo mama papa euh Alison et moi nous sommes arivées à Casablanca et c'est très sympa ici euh il y a beaucoup de petites maisons et euh les nous so nouS restonS euh danS (1.6) euh (1.0) dans une une petite appartement euh et (2.0) euh il y a beaucoup des (1.5) euh (2.3) des euh couleurS danS les décos euh (0.9) et aussi il fait très chaud ici mais euh (1.2) nous aimonS euh (1.6) euh Casablanca parce que il y a euh beaucoup de fleurs et euh des jardins et nouS prenons beaucoup de photoS (1.6) que j'env- euh j'en- je vous enver- (1.0) je vous envoyera (0.9) envoyerai quand j'ai j'ai j'ai le temps oui
176	Jack	cla	15:47,8	15:57,6	je vous enverrai
177	sil		15:51,4	15:52,3	(0.9)
178	Jack	aud	15:52,3	15:54,2	d'accord j t'écris la bonne forme
179	sil		15:54,2	15:55,6	(1.4)
180	Linda	aud	15:55,6	15:55,9	quoi/
181	Jack	aud	15:56,5	15:57,2	je j'ai écrit

182	sil		15:57,6	15:58,4	(0.8)
183	Linda	aud	15:58,4	15:59,1	ah oh
184	Jack	aud	15:59,3	16:00,3	que je vous enverrai
185	sil		16:00,3	16:01,5	(1.2)
186	Linda	aud	16:01,5	16:03,4	que je vous enverrai
		gst	16:01,5	16:03,4	*$regard dirigé vers le clavardage$*
187	Jack	cla	16:03,3	16:15,3	que je vous enverrai dès que j'ai du temps
188	Jack	aud	16:04,0	16:13,7	dès que dès que j'ai du temps ((tape)) donc voilà je t'écris toute la phrase
189	Linda	aud	16:14,8	16:15,3	d'accord
190	sil		16:15,3	16:16,5	(1.1)
191	Jack	aud	16:16,5	16:23,8	voilà (0.8) très bien est-ce qu'on vous a donné une feuille (1.0) euh::: une feuille avec les activités/
192	sil		16:23,8	16:25,6	(1.9)
193	Alison	aud	16:25,6	16:27,9	ah oui nous avons la feuille
194	sil		16:27,9	16:29,4	(1.5)
195	Jack	gst	16:27,9	16:32,6	**montre aux apprenantes la feuille**
196	Alison	aud	16:29,4	16:29,8	oui
197	Linda	aud	16:30,2	16:30,6	oui
198	Jack	aud	16:31,0	16:45,4	super super super donc vous restez dans cette maison pendant deux jours (2.9) pendant deux jours vous restez autour de cette maison et vous devez euh faire les activités
199	Alison	aud	16:46,2	16:46,4	oui
200	Jack	aud	16:46,2	17:01,7	vous devez euh définir les activités que vous::: voulez faire (2.2) donc ensemble vous devez décider le matin qu'est-ce que vous faites euh::: où et comment vous allez vous déplacer pendant deux jours
201	sil		17:01,8	17:03,0	(1.3)
202	Alison	aud	17:03,0	17:04,4	d'accord c'est bon
203	Jack	aud	17:04,0	17:06,4	donc au premier jour le matin vous faites quoi/
204	sil		17:06,4	17:08,3	(1.8)
205	Alison	aud	17:08,3	18:03,0	euh:::::: (3.5) nous pourrions euh:: nous pourrions euh prendre un petit déjeuner oui sur le jardin (1.6) euh (1.6) et::: (2.3) et nous::: euh (1.8) s::: euh (1.1) nous nous amuserions (0.7) euh avec *euh ::* la::: ((0.9) euh les animaux et les les (1.0) beaux arbres les beaux arbres et:: les fleurs et::: nous:: §(2.5) voirions§ oui c'est bon/ voirions
206	Jack	gst	17:43,3	17:44,6	

	alison	gst	17:58,0	18:00,9	*§cherche la forme correcte/se tourne vers Linda§* 
208	Jack	aud	18:02,4	18:04,4	nous verrions non nous verrions
	alison	gst	18:02,4	18:03,5	*§regard vers le tuteur/froncement de sourcils§* 
210	Jack	cla	18:03,8	18:06,9	verrions
211	Alison	aud	18:05,0	18:13,6	verrions (0.8) nous verrions euh tous euh dans la maison et et euh en déhors de la maison
212	sil		18:13,6	18:14,4	(0.8)
213	Jack	aud	18:14,4	18:16,3	d'accord tu es d'accord Linda
214	Linda	aud	18:16,9	18:17,3	oui
215	sil		18:17,3	18:18,1	(0.8)
216	Jack	aud	18:18,1	18:21,7	oui tu tu ne v- ne veux pas proposer autre chose/
217	sil		18:21,7	18:23,5	(1.8)
218	Linda	aud	18:23,5	18:25,5	euh non (rire)
219	Jack	aud	18:25,6	18:26,0	(rire)
220	Linda	aud	18:25,8	18:47,7	j'ai- j'aime prendre le petit déjeuner (0.8) quand je euh je me lève (1.1) euh mais après nous (0.8) plus tard (1.1) euh nous (0.9) hum pourrait faire une promenade à vélo euh à la ville
221	Jack	cla	18:46,6	18:49,4	nous pourrions
222	sil		18:47,7	18:49,3	(1.6)
223	Jack	aud	18:49,3	18:49,6	oui
224	sil		18:49,6	18:51,0	(1.3)
225	Linda	aud	18:50,9	19:13,7	et:: nous::: (0.8) euh (1.1) pourrai- euh pourrions euh acheter euh les petits choses ou::: euh::: (1.1) euh(1.0) nous pourro- pourrions voir tous les sites et euh parler avec des gens oui
226	Jack	aud	19:13,8	19:16,9	d'accord c'est le matin ou l'après-midi
227	sil		19:16,9	19:17,8	(0.9)
228	Linda	aud	19:17,7	19:18,5	l'[après-midi
229	Jack	aud	19:17,9	19:18,5	[parce que la la
230	Jack	aud	19:19,0	19:24,2	l'après-midi d'accord donc vous voulez visiter les sites et rencontrer des gens
231	sil		19:24,2	19:24,8	(0.7)
232	Linda	aud	19:24,8	19:25,1	oui
233	Jack	aud	19:25,7	19:27,5	c'est ça et le soir alors quel spectacle/
234	sil		19:27,5	19:30,0	(2.4)
235	Alison	aud	19:30,0	19:34,5	(rire) je ne sais pas (rire) pendant le soir
236	Linda	aud	19:34,8	19:39,6	euh nous pourrions voir un film marocain
237	Alison	aud	19:40,2	19:42,5	ah oui c'est bon je suis d'accord

238	Linda	aud	19:42,9	19:43,3	oui
239	Jack	aud	19:42,9	19:43,6	(rire)
240	sil		19:43,6	19:44,8	(1.2)
241	Jack	aud	19:44,8	19:51,0	d'accord où ça euh:: dans un cinéma dehors au bord de la plage
242	Alison	aud	19:51,6	19:53,2	euh dans un cinéma
243	Jack	aud	19:53,8	19:54,6	dans un cinéma
244	Alison	aud	19:55,0	19:55,5	oui
245	sil		19:55,5	19:56,6	(1.2)
246	Jack	aud	19:56,6	19:57,8	oui tout simplement/
247	sil		19:57,8	19:58,5	(0.7)
248	Alison	aud	19:58,5	19:59,0	oui
249	Jack	aud	19:59,5	20:08,0	d'accord ben si vous voulez et le et le lendemain matin alors activité sportive (1.2) quel sport quel sport vous voulez faire au Maroc/
250	sil		20:08,0	20:09,5	(1.4)
251	Alison	aud	20:09,5	20:10,9	le matin (rire)
252	Jack	aud	20:11,3	20:13,0	oui le matin oui oui le matin
253	Alison	aud	20:12,6	20:16,1	quel sport existe au Maroc/
254	Jack	aud	20:16,9	20:17,6	eh ben
255	Alison	aud	20:17,3	20:39,7	euh (1.2) euh nous (0.9) euh nous ferions (0.8) euh nous ferions euh:: (1.8) euh::: *(1.6)* de la foot (1.4) [nous jourions jouerions euh de la foot
256	Jack	gst	20:31,0	20:32,3	
257	Jack	aud	20:34,2	20:34,7	[du foot
258	Jack	cla	20:37,8	20:39,0	du foot
259	sil		20:39,7	20:40,5	(0.8)
260	Jack	aud	20:40,5	20:41,2	du foot
261	Alison	aud	20:40,8	20:44,0	euh du foot à à la palge
262	sil		20:44,0	20:45,0	(1.1)
263	Jack	cla	20:45,1	20:53,1	nous jouerions du foot
264	Jack	aud	20:45,1	20:54,4	d'accord euh lequel foot/ (2.1) le:: vous savez qu'en France le foot on appelle le foot pour nous c'est le soccer
265	Alison	aud	20:55,0	20:56,0	oui oui je sais
266	Jack	aud	20:56,0	20:56,3	oui
267	Alison	aud	20:56,4	20:57,3	j'aime le soccer
268	Jack	aud	20:56,6	20:59,9	donc c'est le donc c'est le le foot comme en Europe
269	sil		20:59,9	21:01,0	(1.1)
270	Alison	aud	21:01,0	21:01,3	oui
271	Jack	aud	21:01,8	21:04,2	d'accord très bien super sur la plage
272	Alison	aud	21:04,7	21:05,1	oui
273	sil		21:05,1	21:06,1	(1.0)
274	Jack	aud	21:06,1	21:07,1	tu es d'accord Linda/
275	Linda	aud	21:07,7	21:18,9	oui j'aime le foot aussi mais aussi nous euh nous pourrions faire (0.9) euh faire de l'équitation

276	Alison	aud	21:19,3	21:19,9	ah oui
277	Linda	aud	21:20,4	21:22,1	euh sur le plage
278	Alison	aud	21:22,5	21:30,8	(rire) nous sommes très sportives (rire)
279	Jack	aud	21:26,6	21:27,6	(rire)
280	Linda	aud	21:28,3	21:39,3	bien q- (1.3) euh que je âgée (1.3) j'ai peur de [faire de l'équat- l'équa-
281	Alison	aud	21:36,6	21:38,1	[tu as peur de cheval
282	Alison	aud	21:39,9	21:43,3	oh non (rire) [c'est facile Linda
283	Linda	aud	21:40,8	21:42,2	[euh dans une autre
284	Linda	aud	21:43,2	21:48,2	dans une autre pays parce que (1.6) il n'est pas
285	Alison	aud	21:48,1	21:49,1	c'est dangereux
286	Linda	aud	21:49,2	21:50,7	c'est dangereux oui
287	sil		21:50,7	21:51,6	(0.9)
288	Jack	aud	21:51,7	21:53,8	le le cheval c'est dangereux/
289	Linda	aud	21:54,2	22:03,2	les les chevals euh (1.5) peut être ne sont pas dociles (rire) oui
290	Alison	aud	22:01,0	22:01,7	(rire)
291	Jack	aud	22:01,9	22:02,9	(rire)
292	sil		22:03,2	22:05,2	(1.9)
293	Jack	aud	22:05,2	22:12,1	et euh:: si si si on est si vous êtes au Maroc vous êtes à côté de la plage donc vous voulez pas faire des choses dans l'eau
294	sil		22:12,1	22:14,6	(2.5)
295	Alison	aud	22:14,5	22:25,2	euh (1.5) j'aime rega- j'aime regarder la mer mais je ne voudrais entrer dans la mer (rire)
296	Jack	aud	22:25,4	22:25,9	dans l'eau
297	Linda	aud	22:26,2	22:27,4	je suis [en d'accord je
298	Alison	aud	22:26,7	22:27,1	[dans l'eau
299	Jack	aud	22:27,7	22:28,1	oui
300	sil		22:28,1	22:28,9	(0.7)
301	Linda	aud	22:28,9	22:35,0	nous:: nous euh:: (2.1) bron-zé-rons
302	Alison	aud	22:35,6	22:36,3	bronzi-
303	Linda	aud	22:36,6	22:37,8	bronzérons
304	Jack	aud	22:37,8	22:38,7	(rire)
305	Alison	aud	22:38,7	22:39,8	bronzérions
306	Linda	aud	22:40,2	22:41,8	bronzér-rions
307	Jack	cla	22:40,2	22:42,6	bronzérions
308	sil		22:41,8	22:42,8	(1.0)
309	Jack	aud	22:42,7	22:43,5	super
		gst	22:43,2	22:44,1	
311	sil		22:43,5	22:45,0	(1.5)
312	Linda	aud	22:45,0	22:49,6	euh (2.4) euh mais nager
313	Alison	aud	22:50,2	22:51,0	(rire)
314	Jack	aud	22:51,5	22:51,9	non/
315	Linda	aud	22:52,5	22:53,1	non
316	Jack	aud	22:52,9	22:53,6	pas na- non
317	sil		22:53,6	22:54,4	(0.8)
318	Linda	aud	22:54,4	22:56,2	il y a beaucoup de sale dans

319	Alison	aud	22:56,7	22:57,5	oh oui
320	Linda	aud	22:57,0	22:58,0	dans la mer
321	Alison	aud	22:58,0	23:02,8	pour les che- les cheveux c'est très mauvais (rire)
322	Linda	aud	23:01,5	23:01,9	oui
323	sil		23:02,7	23:04,1	(1.3)
324	Jack	aud	23:04,0	23:07,5	ben vous pouvez faire du du ski nautique
325	sil		23:07,5	23:08,5	(1.0)
326	Linda	aud	23:08,5	23:08,8	(rire)
327	Alison	aud	23:09,3	23:14,6	euh (0.8) euh je voudrais (1.8)
328	Linda	aud	23:14,6	23:15,0	non
329	Jack	aud	23:15,6	23:16,1	non
330	Alison	aud	23:16,0	23:29,5	je pense pas je voudrais faire du scooter de mer je pense que c'est (1.1) moins dangereux que euh faire du ski nautique
331	Jack	aud	23:21,9	23:22,3	oui
332	Linda	aud	23:29,5	23:30,9	et moins physique
333	Alison	aud	23:30,9	23:52,0	et moins physique oui (rire) mais nous jou- jouri- jouerions (rire) la foot et nous ferions la l'équitation et donc euh (0.8) faire du scooter de mer est (rire) idéal
334	Jack	aud	23:31,7	23:32,4	(rire)
335	sil		23:52,0	23:53,1	(1.2)
336	Jack	aud	23:53,1	23:54,7	d'accord et l'après-midi alors
337	sil		23:54,7	23:58,0	(3.2)
338	Jack	aud	23:58,0	24:00,7	le le deuxième jour l'après-midi vous faites quoi/
339	Linda	aud	24:01,4	24:08,0	hum (6.2) nous:::
340	sil		24:08,0	24:10,1	(2.1)
341	Alison	aud	24:10,1	24:20,8	je préférais euh de me reposer euh (1.3) chez:: (1.6) chez nous
342	Linda	aud	24:21,2	24:21,6	oui
343	sil		24:21,6	24:23,9	(2.3)
344	Jack	aud	24:23,9	24:24,7	ah oui vous
345	Alison	aud	24:24,3	24:25,3	je oui
346	sil		24:25,3	24:26,5	(1.3)
347	Jack	aud	24:26,6	24:27,1	pourquoi/
348	sil		24:27,1	24:29,4	(2.3)
349	Linda	aud	24:29,4	24:48,0	euh parce que nous euh (1.6) euh nous::: (1.0) euh souhaiterons (0.8) euh (1.9) dans la nuit pour a- aller au clubS et d'autres choses
350	Alison	aud	24:48,5	24:50,6	à une grande fête peut être
351	Linda	aud	24:50,2	25:12,3	euh à une grande fête marocai- marocaine et euh (1.9) danS la l'après-mid- oh oh (1.8) à l'après-midi nous euh::: (2.0) devrait prendre une sieste
352	Alison	aud	25:12,6	25:14,8	oui je suis avec toi
353	sil		25:14,8	25:17,2	(2.4)
354	Jack	aud	25:17,2	25:18,7	vous vous êtes pas sportives ah
355	sil		25:18,7	25:20,0	(1.3)
356	Linda	aud	25:20,0	25:21,0	oui (rire)
357	Jack	aud	25:21,0	25:22,2	(rire) non/

358	Alison	aud	25:21,9	25:30,3	non (rire) non euh nous aimons faire du shopping et et [des autres choses oui (rire)
359	Linda	aud	25:28,5	25:29,9	[et se bronzer
360	sil		25:30,3	25:31,7	(1.3)
361	Linda	aud	25:31,6	25:32,1	oui
362	Jack	aud	25:32,0	25:35,0	du shop- du shopping et faire quoi d'autres/
363	Linda	aud	25:35,0	25:35,9	bronzer
364	Alison	aud	25:36,2	25:37,9	et se se bronzer (rire)
365	sil		25:38,0	25:39,0	(1.1)
366	Jack	aud	25:39,0	25:45,6	d'accord euh alors le soir repas gastronomique plus une fête (2.1) c'est ça
367	Alison	aud	25:45,3	25:45,6	oui
368	Jack	aud	25:46,4	26:03,9	oui/ d'accord la euh::: imaginez que pendant cette fête vous rencontrez des français (2.0) et ils ont et ils ont euh::: ils ont des à priori sur vous sur les Américains des Etats-Unis est-ce que vous comprenez à priori
369	sil		26:03,9	26:07,2	(3.3)
370	Alison	aud	26:07,2	26:09,2	c'est les stéréotypes comme ça
371	Linda	aud	26:07,2	26:07,9	((se retournant vers Alison)) c'est quoi/
372	Jack	cla	26:08,2	26:10,7	à priori
373	Jack	aud	26:09,2	26:10,3	voilà c'est pareil oui
374	Alison	aud	26:11,0	26:11,2	oui
375	Jack	cla	26:11,3	26:15,6	stéréotype
376	Jack	aud	26:11,3	26:21,3	d'après vous quels stéréotypes ils peuvent ouf excusez-moi quels stéréotypes ils peuvent euh::: (1.1) ils peuvent dire sur vous les Americ- sur vous les Américains
377	Jack	cla	26:16,3	26:19,7	stéréotype
378	sil		26:21,3	26:23,2	(1.9)
379	Alison	aud	26:23,2	26:36,6	ils penseraient euh que nous (1.4) que nous (1.0) parlerions très fort et::: avec la voix haut (1.0) oui c'est
380	Jack	aud	26:36,6	26:37,5	la la voix haute
381	Alison	aud	26:37,9	26:38,9	oui la voix haute
382	sil		26:38,9	26:40,1	(1.2)
383	Jack	aud	26:40,1	26:43,0	d'accord (2.0) et encore
384	sil		26:43,0	26:45,1	(2.0)
385	Linda	aud	26:45,0	27:13,8	euh peut être ils pensent que nous avons beaucoup d'argent mais nous sommes étudiantes c'est ils sont pauvres (1.1) et::: aussi hum (1.5) ils pensent que (0.9) euh (1.1) nous (1.2) euh (1.6) euh (1.0) nous ne sommes pas aventureuses
386	Alison	aud	26:52,6	26:53,1	oui
387	sil		27:13,8	27:15,0	(1.1)
388	Alison	aud	27:15,0	27:15,3	oui
389	Jack	aud	27:15,3	27:16,5	vous vous n'êtes pas
390	Linda	aud	27:17,1	27:18,2	aventureuses
391	Jack	aud	27:18,8	27:20,8	aventureuse oui aventureuse

392	Linda	aud	27:20,9	27:37,6	aventureuse euh mais nous:::: euh nous voudrait apprendre euh (2.1) euh tout (1.9) euh de l'autre culture
393	Jack	cla	27:28,6	27:30,4	aventureuses
394	sil		27:37,5	27:40,2	(2.7)
395	Jack	aud	27:40,2	27:43,1	vous ne (0.8) je n'ai pas co- je n'ai pas entendu excuse moi
396	Linda	aud	27:43,3	27:47,8	nous voudrions apprendre tout de l'autre culture
397	Jack	aud	27:48,5	27:51,0	ah d'accord (1.2) et est-ce que c'est vrai/
398	sil		27:51,0	27:54,4	(3.3)
399	Linda	aud	27:54,3	27:54,6	quoi/
400	Jack	aud	27:55,2	27:56,5	est-ce que est-ce que c'est vrai
401	sil		27:56,5	27:58,2	(1.7)
402	Linda	aud	27:58,2	27:59,0	oui je pense
403	Jack	aud	27:59,6	28:02,8	oui tu penses que c'est vrai vous savez pas
404	sil		28:02,8	28:03,8	(1.0)
405	Linda	aud	28:03,8	28:08,6	et euh (1.3) euh sauf nager oui
406	sil		28:08,6	28:09,5	(0.9)
407	Jack	aud	28:09,5	28:10,1	d'accord
408	Linda	aud	28:10,4	28:11,1	(rire)
409	Jack	aud	28:11,2	28:26,3	et et et donc ces Français vous les invitez aux Etats-Unis euh::: quelle::: quelle ville vous conseillerez à visiter (1.1) euh celle que celle que vous conseillez et celle que vous souhaitez qu'ils évitent
410	sil		28:26,3	28:28,9	(2.5)
411	Alison	aud	28:28,9	28:31,0	c'est en France ou c'est aux [Etats-Unis/
412	Jack	aud	28:30,4	28:33,6	[non c'est c'est aux Etats-unis vous les invitez aux Etats-Unis
413	Alison	aud	28:33,0	28:35,1	ah oui oui
414	Jack	aud	28:35,3	28:38,6	vous leur vous leur conseillez quelle ville et vous leur dites d'éviter quelle ville
415	sil		28:38,7	28:41,3	(2.6)
416	Alison	aud	28:41,3	28:52,3	euh (2.9) ils doit euh visiter euh New York (1.6) visiter New York
417	Jack	aud	28:52,0	28:53,4	oui (0.9) oui
418	Alison	aud	28:53,5	29:05,7	et ils doit éviter euh::: (3.0) Austin il doit éviter Austin Texas
419	Jack	aud	29:03,7	29:04,8	(rire)
420	Jack	aud	29:06,4	29:06,8	oui
421	Alison	aud	29:06,8	29:12,2	parce que je déteste Texas (1.3) et::: oui (rire)
422	sil		29:12,2	29:13,1	(0.8)
423	Jack	aud	29:13,1	29:15,0	oui d'accord et et toi Linda
424	sil		29:15,0	29:15,9	(0.9)

425	Linda	aud	29:15,9	29:39,3	euh::: on peut (1.4) euh pourrait aller euh (0.9) en montagnes comme (1.1) les:: (1.0) the Rocky Mountains les montagnes Rocky je ne sais pas oui euh pour faire du camping (0.9) si vous aimez les campings
426	Jack	aud	29:40,0	29:40,5	oui
427	Linda	aud	29:40,2	29:52,0	et::: il y a beaucoup de forêts aux Etats-Unis qui sont très (1.3) euh très beaux
428	sil		29:52,0	29:52,9	(0.9)
429	Jack	aud	29:52,9	29:53,2	belles
430	Linda	aud	29:53,7	30:00,3	belles très belles et (1.1) euh ce n'est pas très cher aussi
431	Jack	cla	29:56,8	29:57,5	belle
432	sil		30:00,3	30:01,3	(0.9)
433	Jack	aud	30:01,3	30:18,0	d'accord (1.5) d'accord et comme une autre activité par exemple ils ils pourraient faire quoi (0.9) ces Français (2.8) une une activité ou un endroit qu'il faut absolument visiter autre que la forêt ou New-York
434	sil		30:18,0	30:19,4	(1.4)
435	Alison	aud	30:19,4	30:20,4	euh::::
436	sil		30:20,4	30:26,2	(5.8)
437	Jack	aud	30:26,3	30:26,6	non
438	Alison	aud	30:26,6	30:28,2	je ne sais pas non
439	Linda	aud	30:28,6	30:29,5	une autre activité
440	Alison	aud	30:29,9	30:47,2	oui [parce que toutes les activités sont très sportives et New York c'est une grande ville euh (1.0) ils euh pourraient euh faire du shopping en:: Union oui c'est Union Square
441	Jack	aud	30:30,6	30:30,9	[oui
442	sil		30:47,2	30:48,4	(1.2)
443	Linda	aud	30:48,4	30:49,1	Union Squ-
444	Alison	aud	30:49,5	30:49,8	oui
445	Linda	aud	30:50,3	30:51,8	non c'est (inaud.)
446	Alison	aud	30:50,9	31:12,3	Times Square en Times Square (1.0) [et:::: (1.0) oui (1.9) et peut être euh ils pourraient euh voir euh la:::: statue de liberté (2.1) [oui/ parce que [parce que elle vient de la France
447	Jack	aud	30:52,7	30:53,0	[ah
448	Jack	aud	31:08,4	31:08,7	[oui
449	Linda	aud	31:08,9	31:10,1	[représente la Fran-
450	Jack	aud	31:12,7	31:13,6	oui je sais
451	Alison	aud	31:13,7	31:19,8	oui et:: (1.4) hm::: c'est tout
452	Linda	aud	31:19,7	31:38,4	si vous aimez la culture comme l'arT ou à la la cuisine nous euh on pourrait aller au musée et puis euh au restaurant parce que il y a beaucoup de restaurants
453	Alison	aud	31:39,1	31:39,5	oui
454	Linda	aud	31:39,8	31:47,1	(grand mère?) euh après euh (1.1) magnifique oui

455	Jack	aud	31:47,2	31:54,0	d'accord et euh (rire) et vous conseillerez de de visiter la ville de San Francisco/
456	sil		31:54,0	31:56,6	(2.7)
457	Alison	aud	31:56,6	31:57,2	oui
458	Jack	aud	31:57,7	31:58,1	oui/
459	Alison	aud	31:58,4	31:59,6	oui San-Francisco
460	Jack	aud	31:59,7	32:00,1	oui/
461	Alison	aud	32:00,3	32:00,8	oui
462	Linda	aud	32:00,8	32:01,2	oui
463	Jack	aud	32:01,3	32:03,0	pour visiter la baie de San Francisco
464	sil		32:03,0	32:04,4	(1.4)
465	Alison	aud	32:04,4	32:05,5	euh je ne comprends pas
466	Jack	aud	32:06,2	32:09,9	est-ce que donc si les Français viennent aux Etats-Unis
467	Alison	aud	32:09,9	32:10,4	oui
468	Jack	aud	32:11,1	32:19,4	euh est-ce que vous euh vous voudrez voudriez qu'ils visitent la baie de San-Francisco
469	Alison	aud	32:19,8	32:21,0	ah oui bien sûr
470	Jack	aud	32:21,1	32:21,3	oui/
471	Alison	aud	32:21,7	32:22,0	oui
472	Jack	aud	32:22,4	32:24,1	oui bien sûr c'est c'est joli
473	Alison	aud	32:24,4	32:39,0	oui c'est très joli mais il fait froid toujours et:: oui c'est très différent (1.1) de euh New York et:: (1.2) oui et Maroc bien sûr
474	sil		32:39,0	32:39,8	(8.4)
475	Jack	aud	32:39,8	32:40,3	bien sûr
476	Alison	aud	32:40,7	32:41,0	oui
477	Jack	aud	32:41,8	32:50,1	alors je vais vous donner l'adresse d'un blog que vous allez visiter je vous l'écris (2.6)
478	sil		32:51,3	32:57,8	(6.5)
479	Jack	aud	32:57,9	33:10,2	et je vais ça va ça on va vous donner la réponse on va vous dire ou et (1.6) où était la maison dont vous avez vu les photos (2.6) est-ce que vous avez compris/
480	Alison	aud	33:11,0	33:11,6	ah oui
481	Jack	aud	33:11,2	33:19,4	la la mais- la les photographies qu'on vous a montrées on on va vous dire où elles étaient (0.9) donc allez-y cliquez sur ce lien
482	sil		33:19,5	33:31,3	(11.8)
483	Jack	aud	33:31,3	33:32,5	est-ce que ça marche
484	sil		33:32,5	33:35,2	(2.7)
485	Jack	aud	33:35,2	33:35,8	oui ça marche
486	sil		33:35,8	33:41,7	(5.8)
487	Alison	aud	33:41,7	33:42,6	((lit sur le blog))où sommes nous
488	sil		33:42,6	33:44,1	(1.5)
489	Jack	aud	33:44,1	33:44,5	alors
490	Alison	aud	33:45,2	33:45,7	oui

491	Jack	aud	33:45,9	33:57,3	voilà mais où sommes nous alors les photos qu'on vous a montrées (1.9) voilà la maison elle est (3.1) est-ce que vous voyez où elle est dans quel pays elle est/
492	Alison	aud	33:57,7	33:58,5	non
493	Jack	aud	33:59,3	33:59,7	non
494	Alison	aud	34:00,0	34:00,6	non
495	sil		34:00,6	34:02,1	(1.4)
496	Jack	aud	34:02,1	34:05,3	en fait elle est cette maison elle est en France elle est à côté de Lyon
497	Alison	aud	34:05,8	34:06,5	ah::::::
498	Linda	aud	34:06,5	34:07,1	ah d'accord
499	sil		34:07,2	34:08,0	(0.8)
500	Alison	aud	34:08,0	34:09,5	c'est très intéressant
501	Jack	aud	34:10,1	34:12,2	oui c'est pour ça qu'on vous a montré ces photos
502	Alison	aud	34:12,4	34:12,8	ah oui
503	Jack	aud	34:12,8	34:21,4	c'est que vous vous pensez qu'elle était qu'elle était au Maroc mais en fait elle est elle est en France à côté des montagnes à côté des montagnes appelées les Alpes
504	Alison	aud	34:21,6	34:31,9	ah:::: mais pourquoi euh ce ce maison a un intérieur très oriental et très arabe
505	sil		34:31,9	34:33,7	(1.8)
506	Jack	aud	34:33,6	34:49,2	ben justement vous vous regarderez vous avez un lien (1.0) vous avez un lien marqué et vous pouvez euh (1.1) où y aura tous les renseignements sur le le bl- sur le blog on va vous mettre tous les renseignements sur cette sur cette maison
507	sil		34:49,1	34:52,1	(3.0)
508	Jack	aud	34:52,1	34:52,9	vous avez compris/
509	Alison	aud	34:53,1	34:54,7	non désolée
510	Jack	aud	34:54,4	34:58,1	non d'accord y a pas de c'est c'est moi qui parle mal
511	Alison	aud	34:57,5	34:59,7	ah oui cliquer sur le lien
512	Jack	aud	35:00,4	35:02,3	voilà cliquez sur le lien et vous verrez
513	sil		35:02,3	35:04,2	(1.9)
514	Alison	aud	35:04,2	35:06,2	euh (0.9) ah oui
515	sil		35:06,2	35:09,7	(3.5)
516	Alison	aud	35:09,7	35:12,2	lé la cassa maures
517	sil		35:12,2	35:13,2	(1.0)
518	Jack	aud	35:13,2	35:14,2	la casa maures
519	Alison	aud	35:14,6	35:15,4	la casa maures
520	sil		35:15,4	35:18,4	(2.9)
521	Alison	aud	35:18,3	35:19,4	c'est un monument/
522	sil		35:19,4	35:20,6	(1.2)
523	Jack	aud	35:20,5	35:21,5	c'est une maison
524	Alison	aud	35:21,7	35:22,1	ah oui
525	sil		35:22,1	35:23,2	(1.1)
526	Jack	aud	35:23,1	35:27,3	c'est une maison qui se situe à Grenoble Grenoble c'est à côté des Alpes
527	Alison	aud	35:27,1	35:28,3	ah oui:::::::

528	sil		35:28,3	35:31,7	(3.4)
529	Jack	aud	35:31,6	35:39,5	alors main- maintenant que vous savez que la maison se situe en France qu'est-ce que vous pouvez faire comme activités/
530	Alison	aud	35:40,4	36:07,2	euh:: (2.0) bien sûr euh (0.9) nous:: euh n'irions pas à la plage (0.8) euh peut être euh nous euh pourrions euh (1.7) euh faire euh de l'escalade (0.8) ou euh faire de l'alpinisme
531	sil		36:07,1	36:08,4	(1.2)
532	Jack	aud	36:08,4	36:09,2	oui super
533	Alison	aud	36:09,5	36:09,8	oui
534	Jack	aud	36:10,3	36:14,0	d'a- d'accord et toi Linda tu pourrais faire quoi/
535	Linda	aud	36:14,1	36:30,5	euh nous pourrions faire une randonnée en montagne (1.1) euh (1.1) et:: (1.1) euh:: j'aimerais manger un petit café local (1.0) loc- locaux
536	sil		36:30,5	36:31,3	(0.8)
537	Jack	aud	36:31,3	36:32,2	local local
538	Alison	aud	36:32,2	36:33,0	local
539	Jack	aud	36:32,3	36:35,7	donc tu voudrais tu voudrais manger dans un café local/
540	sil		36:35,7	36:36,7	(1.0)
541	Alison	aud	36:36,7	36:37,0	quoi
542	sil		36:37,0	36:37,9	(0.9)
543	Jack	aud	36:37,9	36:39,1	tu voudrais manger c'est ça
544	sil		36:39,1	36:39,9	(0.7)
545	Linda	aud	36:39,9	36:40,7	euh je
546	Jack	aud	36:40,9	36:42,7	non (0.5) tu voudrais faire quoi
547	sil		36:42,7	36:43,9	(1.1)
548	Linda	aud	36:43,9	36:45,0	je manger
549	Alison	aud	36:45,1	36:45,9	manger
550	Jack	aud	36:46,0	36:46,6	manger
551	Linda	aud	36:46,0	36:47,0	manger oui
552	Jack	aud	36:47,0	36:54,4	ma- manger oui (1.7) manger oui ((en essayant d'écrire sur le clavadardage)) oups ça marche pas (1.2) manger
553	Jack	cla	36:54,8	36:56,4	manger
554	Alison	aud	36:55,9	36:56,4	(rire)
555	Jack	aud	36:56,7	36:57,0	non/
556	Linda	aud	36:57,7	36:59,3	oui manger
557	Jack	aud	37:00,0	37:12,1	manger d'accord (0.8) euh je crois que je vais devoir vous laisser (1.8) donc demain demain on va vous mettre plus de photos sur cette maison dans sur le blog
558	Alison	aud	37:11,7	37:12,7	ah::: bon
559	sil		37:12,7	37:13,9	(1.2)

560	Jack	aud	37:13,9	37:44,2	pour que vous ayez plus de renseignements pour vous voyez où est où était cette maison (2.1) euh:: moi je dois vous dire que là aujourd'hui vraiment vous avez très très bien travaillé les verbes (0.9) la la conjugaison des verbes c'était vraiment bien (0.6) vous avez vraiment bien travaillé le conditionnel vous c'était vraiment très très bien (1.1) donc y a vous avez très bien travaillé (0.6) donc vraiment le l'utilisation du condi- des verbes au conditionnel c'était super
561	sil		37:44,2	37:45,0	(0.8)
562	Alison	aud	37:45,1	37:45,6	merci
563	Jack	aud	37:45,6	37:56,8	c'était vraiment super (1.6) ok (1.1) après sur le vocabulaire vous (1.5) c'était sup- y avait pas de problèmes tout allait bien
564	Alison	aud	37:57,0	37:57,5	(rire)
565	sil		37:57,4	37:59,7	(2.3)
566	Jack	aud	37:59,7	38:03,8	donc on vous mettra les informations sur le blog et puis on se voit la semaine prochaine
567	Alison	aud	38:04,2	38:04,8	oui
568	Alison	aud	38:05,3	38:06,7	c'est le dernier oui
569	Jack	aud	38:05,7	38:06,2	d'accord
570	Linda	aud	38:07,1	38:07,7	au rev-
571	Jack	aud	38:07,5	38:09,6	je sais moi moi aussi je suis triste
572	Alison	aud	38:09,6	38:10,1	(rire)
573	Linda	aud	38:10,1	38:10,7	(rire)
574	Alison	aud	38:10,9	38:11,3	oui
575	Jack	aud	38:11,7	38:12,6	à la semaine prochaine
576	Alison	aud	38:12,6	38:13,5	au revoir
577	Linda	aud	38:13,0	38:13,5	au revoir
578	Jack	aud	38:14,0	38:14,6	au revoir

2.8. Transcription de la séance 6 – Groupe 3

Acteurs : Rachel - tuteur ; Amy et David – apprenants

Tdp	Acteur	Mode	Temps		Transcription
1	Rachel	aud	00:00,5	00:01,0	allô
2	sil		00:01,0	00:05,7	(4.7)
3	Rachel	aud	00:05,7	00:06,2	allô
4	sil		00:06,2	00:08,7	(2.5)
5	Rachel	aud	00:08,7	00:09,1	allô
6	sil		00:09,1	00:18,9	(9.7)
7	Amy	aud	00:18,9	00:20,1	est-ce que vous nous entendez/
8	Rachel	aud	00:20,0	00:22,6	oui je vous entends vous m'entendez moi/
9	sil		00:22,6	00:23,6	(1.0)
10	Philip	aud	00:23,6	00:24,0	oui
11	Rachel	aud	00:24,4	00:25,3	d'accord ça va/
12	sil		00:25,3	00:28,0	(2.7)
13	Philip	aud	00:28,0	00:28,9	oui ça va bien
14	Amy	aud	00:28,9	00:29,6	ça va bien
15	Rachel	aud	00:29,6	00:32,0	vous vous avez changé d'heure (rire)
16	sil		00:32,0	00:36,3	(4.3)
17	Rachel	aud	00:36,3	00:39,4	vous avez changé d'heure l'heure a changé
18	sil		00:39,4	00:40,2	(0.8)
19	Philip	aud	00:40,2	00:40,6	oui
20	Amy	aud	00:40,6	00:41,0	oui
21	sil		00:41,0	00:41,6	(0.6)
22	Rachel	aud	00:41,6	00:52,0	d'accord donc:: hum l'heure a changé donc je n'ai pas lu encore je n'ai pas lu ce que vous devez faire donc je dois improviser
23	sil		00:52,0	00:55,5	(3.5)
24	Rachel	aud	00:55,5	00:59,0	I have to improvise because I haven't what you have to do yet
25	Amy	aud	00:59,6	01:00,1	oh::
26	Philip	aud	01:00,1	01:00,4	oh
27	Rachel	aud	01:01,0	01:01,8	oui oui oui
28	Rachel	aud	01:01,8	01:15,0	donc (rire) alors (1.0) on va on va commencer avec::: (3.0) première chose il faut aller sur le blog
29	sil		01:15,0	01:16,8	(1.7)
30	Rachel	aud	01:16,8	01:18,7	allez sur le blog je vous donne le lien
31	sil		01:18,7	01:19,8	(1.0)
32	Amy	aud	01:19,8	01:20,2	oui
33	Rachel	aud	01:20,2	01:23,0	alors ne bougez pas je vous donne le lien
34	sil		01:23,0	01:33,0	(10.0)
35	Rachel	aud	01:33,0	01:44,0	donc (1.5) aujourd'hui (1.9) aujourd'hui (1.8) on travaille (2.2) sur les voyages
36	Rachel	cla	01:33,3	01:52,5	AUJOURD'HUI ON VA TRAVAILLER SUR LES VOYAGES
37	sil		01:52,5	01:54,3	(1.8)
38	Rachel	aud	01:54,3	02:02,3	donc le blog c'est::: (1.5) apprentissage je dois chercher ah je suis désolée
39	sil		02:02,3	02:09,0	(6.7)
40	Rachel	aud	02:09,0	02:13,6	vous avez fait quoi ce week-end vous pouvez me raconter pendant ce temps (rire)
41	Philip	aud	02:13,6	02:14,3	(rire)
42	Amy	aud	02:13,6	02:14,3	(rire)

43	sil		02:14,3	02:16,4	(2/0)
44	Rachel	aud	02:16,3	02:18,4	alors qu'est-ce que vous avez fait/
45	sil		02:18,4	02:20,3	(2.0)
46	Philip	aud	02:20,3	02:21,1	ce week-end/
47	Rachel	aud	02:21,1	02:21,5	oui
48	sil		02:21,5	02:24,7	(3.1)
49	Philip	aud	02:24,7	02:27,0	hm j'ai relaxé
50	sil		02:27,0	02:27,8	(0.8)
51	Rachel	aud	02:27,8	02:28,9	d'accord (rire)
52	sil		02:28,9	02:32,0	(3.1)
53	Rachel	aud	02:32,0	02:32,6	et toi Amy/
54	Amy	aud	02:32,4	02:33,6	j'ai étudié un peu
55	Amy	aud	02:33,6	02:40,4	(1.1) et::: (1.4) hu:::m (1.3) c'est tu (rire)
56	Rachel	aud	02:40,4	02:45,0	c'est tout (.) euh::: (2.2) vous ne l'aviez pas/
57	sil		02:45,0	02:47,8	(2.7)
58	Rachel	aud	02:47,8	02:49,0	vous me voyez/ non ah/
59	sil		02:49,1	02:50,0	(0.9)
60	Philip	aud	02:50,0	02:50,2	non
61	Rachel	aud	02:50,3	02:59,5	non ah et non j'ai pas remarqué y a pas de oui comme on était pas prêt y a pas de de webcam (0.8) attendez une seconde
62	sil		02:59,5	03:01,1	(1.6)
63	Amy	aud	03:01,1	03:01,4	oui
64	sil		03:01,4	03:59,0	(57.5)
65	Rachel	aud	03:59,0	04:04,0	j'ai mis une webcam normalement il doit y avoir l'image bientôt
66	sil		04:04,0	04:14,8	(10.7)
67	Philip	aud	04:14,8	04:15,6	nous sommes
68	sil		04:15,6	04:19,7	(4.1)
69	Rachel	aud	04:19,7	04:21,0	oui Philip qu'est-ce que tu dis/
70	sil		04:21,0	04:24,5	(3.5)
71	Philip	aud	04:24,5	04:26,0	nous sommes sur le blog
72	sil		04:26,0	04:26,8	(0.8)
73	Rachel	aud	04:26,8	04:30,3	oh merci d'accord donc normalement il y a des photos
74	sil		04:30,3	04:40,7	(10.4)
75	Amy	aud	04:40,7	04:42,7	nous n'avons pas xxx
76	sil		04:42,7	04:47,2	(4.5)
77	Rachel	aud	04:47,2	04:52,0	en fait il y a je vais vous expliquer ((l'image vidéo apparaît)) ah ça y est ouh je suis blanche dis donc (rire)
78	sil		04:52,0	05:05,9	(13.9)
79	Rachel	aud	05:06,0	05:09,1	euh je vais raccrocher je vais vous rappeler d'accord
80	sil		05:09,1	05:10,1	(1.1)
81	Amy	aud	05:10,1	05:10,5	oui
82	Rachel	aud	05:11,1	05:11,9	a tout de suite
83	sil		05:11,9	05:56,8	(44.9)
84	Rachel	aud	05:56,8	05:57,5	((l'image vidéo de Rachel apparaît))ah ça y est
85	sil		05:57,4	06:00,1	(2.6)
86	Rachel	aud	06:00,1	06:00,7	((l'image vidéo des apprenants apparaît)) bonjour
87	sil		06:00,7	06:03,8	(3.1)

88	Rachel	aud	06:03,8	06:04,3	ça va/
89	Rachel	aud	06:05,2	06:20,0	bon y a des problèmes mais ça devrait aller euh:::: (2.0) d'accord alors en fait su:::r je crois sur le blog il y a une adresse (1.0) il faut cliquer dessus donc attendez je vais vous dire
90	sil		06:20,0	06:40,5	(20.5)
91	Amy	aud	06:40,6	06:41,0	moving
92	sil		06:41,0	06:44,0	(3.0)
93	Rachel	aud	06:44,0	06:46,7	ah oui euh un problème de webcam
94	sil		06:46,7	06:47,5	(0.8)
95	Philip	aud	06:47,5	06:49,9	oui votre vidéo arrêté
96	sil		06:49,9	06:50,8	(0.9)
97	Rachel	aud	06:50,8	06:52,6	s'est arrêté bon c'est pas grave
98	Philip	aud	06:52,9	06:53,2	oui
99	Amy	aud	06:53,6	06:53,9	oui
100	Philip	aud	06:53,9	06:57,1	mais euh où est-ce que nous euh vous direz que nous cliquons
101	sil		06:57,1	06:58,3	(1.2)
102	Rachel	aud	06:58,3	06:59,5	alors en fait euh:::::
103	Amy	aud	06:59,5	07:00,9	oui ça va
104	Philip	aud	07:01,3	07:02,0	oui ça marche
105	Rachel	aud	07:01,7	07:02,3	d'accord
106	sil		07:02,3	07:04,7	(2.3)
107	Rachel	aud	07:04,7	07:16,2	le blog (2.0) euh:: xxxx passez vos vacances (2.0) oh::: là là là y a des problèmes techniques pardon
108	sil		07:16,2	07:18,3	(2.1)
109	Philip	aud	07:18,3	07:19,2	(pas grave?)
110	Rachel	aud	07:18,3	07:20,6	xxxxxxx
111	Amy	aud	07:20,8	07:22,3	(rire)
112	Philip	aud	07:20,8	07:21,7	(rire)
113	sil		07:22,3	07:24,0	(1.7)
114	Rachel	aud	07:24,1	07:29,6	euh l'adresse (1.8) vous êtes allés sur apprentissage en ligne
115	sil		07:29,6	07:30,7	(1.1)
116	Philip	aud	07:30,7	07:31,0	oui
117	Rachel	aud	07:31,2	07:31,6	point
118	Amy	aud	07:31,4	07:31,7	oui
119	Rachel	aud	07:31,8	07:33,2	blogspot point com
120	sil		07:33,2	07:34,2	(1.0)
121	Philip	aud	07:34,2	07:34,6	oui
122	sil		07:34,6	07:35,3	(0.7)
123	Rachel	aud	07:35,3	07:38,7	oui (.) normalement il y a des photos sur les voyages
124	sil		07:38,7	07:39,5	(0.8)
125	Philip	aud	07:39,5	07:41,0	oui il y a [beaucoup
126	Rachel	aud	07:40,6	07:41,6	[oui vous les voyez/
127	Philip	aud	07:42,2	07:42,5	oui
128	sil		07:42,4	07:43,5	(1.0)
129	Rachel	aud	07:43,5	07:49,4	d'accord (.) donc en fait il faut que vous regardiez les photos regardez les photos ensemble
130	sil		07:49,4	07:50,5	(1.0)
131	Amy	aud	07:50,5	07:50,7	oui

132	Rachel	aud	07:51,0	08:08,5	et:::: (3.0) décidez où vous voulez aller (2.1) donc quelle destination (1.3) et quand vous voulez partir (2.2) et il faut aussi me dire (.) qu'est-ce que vous allez prendre comme bagage
133	sil		08:08,5	08:09,7	(1.2)
134	Rachel	aud	08:09,7	08:13,8	donc regardez les photos essayez de deviner où c'est vous pouvez inventer
135	sil		08:13,8	08:15,1	(1.4)
136	Rachel	aud	08:15,1	08:19,3	décidez ensemble où vous voulez partir quand et avec quoi d'accord
137	sil		08:19,3	08:20,9	(1.6)
138	Philip	aud	08:20,9	08:22,0	ok (.) [d'accord
139	Amy	aud	08:21,8	08:22,0	[oui
140	Rachel	aud	08:22,3	08:22,7	très bien
141	sil		08:22,7	08:32,7	(10.0)
142	Rachel	aud	08:32,7	08:36,4	donc je vois la première photo on voit u::ne (.) c'est quoi/
143	sil		08:36,4	08:37,7	(1.3)
144	Amy	aud	08:37,8	08:42,2	(rire) (1.3) euh:: c'est un fleur (.) je pense je ne sais pas
145	sil		08:42,2	08:45,2	(3.0)
146	Rachel	aud	08:45,2	08:52,9	regardez toutes les photos et:::: (1.3) expliquez où vous voulez aller (.) vous pensez que c'est où
147	Amy	aud	08:53,5	08:57,2	hu::m (1.0) j'aime la dernière photo
148	sil		08:57,2	08:58,1	(0.9)
149	Rachel	aud	08:58,1	08:58,5	oui
150	Amy	aud	08:59,0	09:10,3	parce que (0.9) j'aime les couleurs (1.1) et::: (0.8) je pense que c'est:: (0.8) hu::m (0.9) je pense qu'il y a beaucoup de soleil
151	sil		09:10,3	09:11,8	(1.5)
152	Rachel	aud	09:11,8	09:12,2	oui::
153	Amy	aud	09:12,2	09:26,3	et:: (.) c'est (.) très beau (1.3) ici et je je pris (0.7) hu:::m (1.4) (rire) des shor-short (0.8) probablement pour beaucoup de soleil
154	Rachel	aud	09:27,4	09:29,2	as tu prends des shorts (rire)
155	Amy	aud	09:29,1	09:29,8	((en riant)) oui
156	Philip	aud	09:29,8	09:30,3	(rire)
157	Amy	aud	09:30,4	10:11,2	les t-shirts je pense (0.7) oui je ne sais pas (.) parce que je pense que ça dépend (0.8) hu::m (0.9) en:::: le pays parce que (0.5) quelquefois il y a (1.0) hu:::m mode de (1.2) leurs vêtements (1.8) hum par exemple (0.8) hum (1.2) dans quelques pays (0.8) hum (0.8) hum ce n'est-ce pas approprié pour les femmes (0.7) hu::m (1.0) euh:: (1.5) euh mettre (0.7) les::: très courtes shorts (rire)
158	sil		10:11,1	10:12,2	(1.0)
159	Rachel	aud	10:12,2	10:12,5	oui
160	Amy	aud	10:12,9	10:13,1	oui
161	sil		10:13,1	10:13,9	(0.8)
162	Rachel	aud	10:13,9	10:16,5	et pourquoi/ (.) pourquoi c'est pas approprié/
163	Amy	aud	10:17,2	10:22,2	hu:::m (0.9) euh quelquefois c'est parce que (0.6) leur religion

164	sil		10:22,2	10:23,6	(1.4)
165	Rachel	aud	10:23,6	10:24,8	oui::: (rire)
166	Amy	aud	10:24,9	10:25,4	(rire)
167	sil		10:25,4	10:26,4	(0.9)
168	Amy	aud	10:26,4	10:31,9	et quelquefois c'est la culture (1.0) le pays (0.8) du pays
169	Rachel	aud	10:31,9	10:36,3	quelquefois c'est le temps il fait trop froid pour être en short
170	Amy	aud	10:36,8	10:38,0	oui (rire)
171	sil		10:38,0	10:40,6	(2.6)
172	Rachel	aud	10:40,6	10:46,0	et::: (1.3) oui continuez un petit peu toi Philip tu voudrais aller où/ (rire)
173	Philip	aud	10:46,1	10:47,7	hu::m je voudrais aller
174	Rachel	aud	10:47,8	10:49,7	(inaud.) photo que tu aimes bien
175	Philip	aud	10:50,3	10:52,3	hum j'aime la première photo
176	Rachel	aud	10:52,9	10:53,4	oui
177	Philip	aud	10:53,9	11:07,0	parce que (.) hum je pense (0.8) que ça c'est l'Afrique ou l'Amérique du Sud (0.6) hum c'est comment on dit (0.7) euh:: (1.2) comment dit-on jungle (pron ang) (rire)
178	Amy	aud	11:06,5	11:07,0	(rire)
179	Rachel	aud	11:07,7	11:09,1	la jungle c'est [pareil
180	Philip	aud	11:08,7	11:10,2	[oui (0.6) la jungle
181	Rachel	aud	11:09,9	11:11,3	c'est pareil jungle oui
182	Philip	aud	11:11,9	11:26,1	et (.) ici je peux faire de la randonnée (1.0) et:: (1.5) c'est (0.5) parce que je je voudrais être avec la nature (0.6) pour les vacances (1.4) et::
183	Rachel	aud	11:26,0	11:26,4	d'accord
184	Philip	aud	11:26,7	11:36,9	hum (1.7) oui (2.4) et je porterai des shorts (0.7) et:: (1.0) des chemises aussi
185	sil		11:36,9	11:37,9	(1.0)
186	Rachel	aud	11:37,8	11:47,9	[d'accord (1.1) et si vous deviez::: (1.1) imaginons que vous pouvez amener (1.1) **un seul objet vous prenez quoi/**
		gst	11:45,7	11:48,3	**montre un doigt**
188	Philip	aud	11:37,9	11:38,5	[xxx
189	sil		11:47,9	11:49,7	(1.8)
190	Amy	aud	11:49,8	11:50,6	hm::::
191	Rachel	aud	11:50,9	11:53,8	un objet que vous aimez beaucoup vous prenez quoi/
192	Amy	aud	11:53,5	12:05,7	un seul objet (.) probablement (1.5) hm::: (5.5) hm je ne sais pas
193	sil		12:05,7	12:08,2	(2.5)
194	Rachel	aud	12:08,2	12:09,1	tu ne sais pas
195	Amy	aud	12:09,5	12:13,7	(rire) hu::m (1.2) mes vêtements (rire)
196	Philip	aud	12:14,0	12:14,4	(rire)

197	Amy	aud	12:14,9	12:28,1	(rire) (0.8) ou::: hum (2.7)je pense que c'est d'accord si (1.0) euh:: je n'apporte rien avec moi comme
198	Rachel	aud	12:28,2	12:31,4	c'est pas grave c'est pas grave si tu n'apportes rien avec toi/
199	Amy	aud	12:31,7	12:32,1	oui
200	sil		12:32,1	12:32,9	*(0.8)
	rachel	gst	12:32,2	12:35,1	**fait oui de la tête**
202	Rachel	aud	12:32,9	12:33,1	hmm
203	sil		12:33,1	12:35,0	(1.9)
204	Amy	aud	12:35,0	12:36,3	oui je ne sais pas
205	Rachel	aud	12:36,8	12:39,0	et toi Philip un objet que tu aimes beaucoup
206	Philip	aud	12:39,5	12:46,3	euh:: pendant mes vacances (1.9) euh:: (0.9) je crois que ma guitare
207	sil		12:46,3	12:48,1	(1.8)
208	Rachel	aud	12:48,1	12:49,2	ah oui oui [voilà
209	Philip	aud	12:48,7	12:49,1	[oui
210	Rachel	aud	12:49,8	12:50,4	d'accord
211	sil		12:50,4	12:52,2	(1.8)
212	Rachel	aud	12:52,2	13:01,2	et::: euh ensuite alors attendez je lis un peu parce que (.) vous savez que je ne connais pas trop aujourd'hui *(0.7) na na na na*
		gst	12:57,2	13:01,2	**regarde son document**
214	sil		13:01,2	13:02,4	(1.2)
215	Rachel	aud	13:02,3	13:11,9	et vous partiriez quand (0.9) précisez par exemple (0.9) et:: oui à quelle euh quelle période de l'année par exemple vous partiriez quand
216	sil		13:11,8	13:13,9	(2.1)
217	Amy	aud	13:13,9	13:17,6	euh pour moi probablement hum l'automne
218	Rachel	aud	13:18,5	13:19,2	hmm
219	Amy	aud	13:19,4	13:38,2	parce que:: hu::m (1.3) je pense que c'est (0.8) dans un pays très::: chaud (0.7) et l'automne est (0.9) parfait pour (1.0) les (1.1) les (0.6) comment dit-on temperature (pron ang)
220	sil		13:38,2	13:39,3	(1.1)
221	Rachel	aud	13:39,4	13:40,5	température pareil
222	Amy	aud	13:40,8	13:41,9	température oui
223	sil		13:41,9	13:43,2	(1.2)
224	Amy	aud	13:43,2	13:43,6	je pense
225	sil		13:43,6	13:44,5	(0.9)
226	Rachel	aud	13:44,5	13:45,0	d'accord
227	sil		13:45,0	13:46,7	(1.7)
228	Rachel	aud	13:46,7	13:57,9	très bien (0.7) on va continuer::: donc ensuite (2.7) je découvre en même temps que vous (.) alors
229	sil		13:57,9	14:12,3	*(14.3)*
	rachel	gst	13:57,9	14:12,2	**lit son document**
231	Rachel	aud	14:12,3	14:13,7	alors euh:::
232	sil		14:13,7	14:25,6	(11.8)
	rachel	gst	14:13,7	14:25,6	**lit son document**

234	Rachel	aud	14:25,5	14:58,4	donc imaginons (0.9) vous avez choisi (1.4) une destination vous avez choisi un pays (0.6) et maintenant vous êtes arrivés vous êtes tous les deux arrivés (1.1) et vous avez eu des problèmes pendant le voyage (1.8) il y a eu des problèmes (1.6) donc (1.5) par exemple vous avez raté (1.9) une correspondance est-ce que vous connaissez ce mot rater une correspondance
235	Amy	aud	14:58,4	14:58,8	hm:
236	Philip	aud	14:58,7	14:58,9	non
237	Rachel	aud	14:59,9	15:03,2	non par exemple quand on prend l'avion
238	Rachel	aud	15:03,2	15:20,1	(1.4) par exemple si je veux si je suis à Lyon et je veux aller à:: Francisco (2.1) je veux m'arrêter:: à New York je fais Lyon New York (1.0) New York San Francisco
239	sil		15:20,1	15:21,2	(1.1)
240	Philip	aud	15:21,2	15:21,8	oh ok
241	Rachel	aud	15:22,2	15:23,9	à New York c'est une correspondance
242	sil		15:23,9	15:24,7	(0.8)
243	Philip	aud	15:24,7	15:25,3	o::k
244	sil		15:25,3	15:26,1	(0.8)
245	Amy	aud	15:26,0	15:26,3	oui
246	Rachel	aud	15:26,5	15:30,8	là imaginons vous l'avez raté vous avez raté votre deuxième vol
247	sil		15:30,8	15:32,0	(1.2)
248	Philip	aud	15:32,0	15:33,5	ouh:: pas bien
249	Rachel	aud	15:33,9	15:34,4	pas bien
250	sil		15:34,4	15:35,2	(0.8)
251	Philip	aud	15:35,2	15:36,1	pas bien (rire)
252	Amy	aud	15:35,8	15:36,2	(rire)
253	sil		15:36,2	15:37,6	(1.5)
254	Rachel	aud	15:37,6	15:47,6	donc euh::: (2.8) essayez d'imaginer par exemple vous téléphonez à votre famille et vous racontez vos problèmes
255	sil		15:47,6	15:48,6	(1.0)
256	Philip	aud	15:48,6	15:49,1	(rire)
257	Amy	aud	15:48,6	15:49,1	(rire)
258	sil		15:49,1	15:50,1	(1.0)
259	Rachel	aud	15:50,1	15:51,8	vos problèmes pendant le voyage
260	sil		15:51,8	15:53,6	(1.8)
261	Amy	aud	15:53,6	15:54,0	oui
262	sil		15:54,0	15:56,2	(2.2)
263	Rachel	aud	15:56,2	16:05,8	vous pouvez vous pouvez vous pouvez dire pour de vrai aussi si si vous est (inaud.) quand vous voyagez
264	sil		16:05,8	16:07,9	(2.1)
265	Philip	aud	16:07,9	16:08,2	comment/
266	sil		16:08,2	16:09,9	(1.7)
267	Amy	aud	16:09,8	16:10,2	[c'est
268	Rachel	aud	16:09,8	16:10,6	[vous avez compris
269	sil		16:10,6	16:12,3	(1.6)
270	Philip	aud	16:12,3	16:13,8	la vidéo a arrêté
271	Amy	aud	16:14,2	16:14,6	un peu
272	Philip	aud	16:14,8	16:15,5	oui un peu
273	Amy	aud	16:15,6	16:15,8	un peu

274	sil		16:15,8	16:17,2	(1.4)
275	Philip	aud	16:17,2	16:17,8	et l'audio aussi
276	sil		16:17,8	16:18,9	(1.1)
277	Amy	aud	16:18,9	16:20,0	ça va maintenant mais
278	Rachel	aud	16:20,4	16:20,8	ça va/
279	Philip	aud	16:21,1	16:21,8	oui ça va bien
280	sil		16:21,9	16:24,2	(2.4)
281	Rachel	aud	16:24,2	16:39,5	donc oui imaginons (1.0) euh:: (1.2) euh vous vous appelez vous téléphonez à votre famille pour pour raconter les problèmes que vous avez eus pendant le voyage vous pensez à::: vous pensez à des problèmes
282	sil		16:39,5	16:41,0	(1.5)
283	Amy	aud	16:41,0	16:42,7	oui oui (.) oui
284	sil		16:42,7	16:43,6	(0.9)
285	Rachel	aud	16:43,6	16:45,4	qu'est-ce qui peut se passer je vous écoute
286	sil		16:45,4	16:46,5	(1.1)
287	Amy	aud	16:46,5	17:33,1	(rire) hu::m (1.8) hu::m (2.0) mon correspondance est dans (1.5) euh::: (1.7) hum l'Angleterre et::: (1.4) hu:::m (2.2) (rire) je suis allée euh faire du shopping dans (0.8) dans les magasins (0.6) et:: (rire) et::: (0.8) hu::m (0.6) j'ai aimé (1.0) une jupe et::: je mets le le le jupe et:: (1.1) j'oublie le temps (1.5) (rire)
288	Rachel	aud	17:33,6	17:34,2	ça arrive
289	Amy	aud	17:34,7	17:35,3	(rire)
290	sil		17:35,3	17:37,3	(2.0)
291	Rachel	aud	17:37,4	17:38,3	oui faut faire attention
292	sil		17:38,3	17:39,3	(1.0)
293	Amy	aud	17:39,2	17:39,6	oui
294	Rachel	aud	17:39,6	17:40,6	et toi Philip/
295	Philip	aud	17:41,0	17:49,9	euh:: (1.0) oui je mon correspondance est en (0.8) JFK (0.6) euh::
296	Rachel	aud	17:49,9	17:50,2	oui
297	Philip	aud	17:50,2	17:55,0	j'ai seulement §un heure§ (0.8) pour faire le correspondance
298	Philip	gst	17:53,8	17:55,5	*§montre un doigt§*
299	Rachel	aud	17:55,6	17:56,3	oh là là
300	Philip	aud	17:56,5	18:03,7	oui et:: (0.7) j'ai beaucoup de faim (0.7) et::: (0.7) j'achète (0.8) beaucoup de nourriture
301	Amy	aud	18:03,8	18:04,4	(rire)
302	Philip	aud	18:04,9	18:10,1	et (rire) (0.7) je relaxais (0.9) en l'aéroport
303	sil		18:10,1	18:11,1	(0.9)
304	Rachel	aud	18:11,1	18:12,3	je me suis reposé
305	Philip	aud	18:12,6	18:14,1	je me suis reposé
306	Philip	aud	18:14,1	18:26,5	(1.3) hu:::m (1.6) et aussi j'ai joué ma guitare (1.3) [et::: (1.1) j'ai oublié que j'ai une autre destination (rire)

307	Rachel	aud	18:22,0	18:22,2	[avec
308	Amy	aud	18:26,8	18:27,6	(rire)
309	sil		18:27,6	18:28,5	(0.9)
310	Rachel	aud	18:28,5	18:29,3	t'as oublié la jungle
311	Philip	aud	18:30,0	18:30,3	oui
312	Rachel	aud	18:30,3	18:47,7	et::: (1.5) par exemple est-ce que (2.2) si vous partez::: (1.1) très très très loin (2.3) et que l'heure vous savez l'heure ce n'est pas partout pareille (0.9) l'heure est pas la même dans le monde
313	Philip	aud	18:48,4	18:48,8	oui
314	Rachel	aud	18:48,7	18:55,2	est-ce que vous avez est-ce que le décalage horaire ça vous dérange/ (0.8) vous comprenez le décalage horaire
315	sil		18:55,2	18:57,2	(2.0)
316	Philip	aud	18:57,2	18:57,4	hum
317	Amy	aud	18:57,8	18:58,1	non
318	Rachel	aud	18:57,8	19:09,0	par exemple à Lyon aujourd'hui à Lyon il est dix sept heures quarante cinq (0.8) mais à Berkeley il est (1.2) neuf heures c'est ça/[quarante sept
319	Philip	aud	19:08,5	19:08,7	[oui
320	Amy	aud	19:08,9	19:09,1	oui
321	Rachel	aud	19:09,6	19:15,4	oui (.) donc c'est le décalage horaire (0.8) y a neuf heures de euh dix heures de différence (1.0)
322	sil		19:15,4	19:16,3	(0.9)
323	Philip	aud	19:16,3	19:16,6	wouau
324	Rachel	aud	19:17,4	19:18,4	c'est ça le décalage horaire
325	sil		19:18,4	19:20,9	(2.5)
326	Rachel	aud	19:20,9	19:28,7	donc est-ce que est-ce que vous avez déjà euh (1.0) vous ave- vous êtes déjà allé dans un autre pays où où l'heure n'était pas là même
327	Philip	aud	19:29,0	19:29,3	oui
328	Amy	aud	19:29,3	19:29,6	oui
329	sil		19:29,6	19:30,4	(0.8)
330	Rachel	aud	19:30,4	19:36,4	oui et comment (2.6) vous avez l'habitude ou c'est difficile/
331	sil		19:36,3	19:37,3	(0.9)
332	Philip	aud	19:37,2	19:37,7	(rire)
333	Amy	aud	19:37,2	19:37,7	(rire)
334	sil		19:37,7	19:38,5	(0.8)
335	Amy	aud	19:38,5	19:40,0	euh c'est un peu difficile
336	Rachel	aud	19:40,7	19:41,1	oui
337	sil		19:41,1	19:41,9	(0.8)
338	Amy	aud	19:41,9	19:42,2	oui
339	sil		19:42,2	19:43,1	(0.9)
340	Rachel	aud	19:43,2	19:43,7	d'accord
341	sil		19:43,7	19:46,2	(2.5)
342	Rachel	aud	19:46,2	20:04,4	euh:: (1.0) on continue sur::: (2.0) donc on disait vous êtes arrivés dans (1.1) votre lieu de vacances vous êtes en vacances vous êtes arrivés dans le pays (1.7) est où c'est où est-ce que vous allez habiter (.) vous pensez que vous allez habiter où/
343	sil		20:04,4	20:06,6	(2.2)
344	Amy	aud	20:06,6	20:07,4	hm:::

345	Rachel	aud	20:07,7	20:08,6	quand vous êtes en vacances
346	sil		20:08,6	20:10,7	(2.8)
347	Amy	aud	20:10,7	20:16,0	probablement dans (1.4) une auberge de jeunesse
348	sil		20:16,0	20:17,0	(0.9)
349	Rachel	aud	20:17,0	20:17,4	oui::
350	sil		20:17,4	20:18,5	(1.0)
351	Rachel	aud	20:18,3	20:18,9	pour[quoi/
352	Amy	aud	20:18,5	20:21,0	[ou (1.5) ou:::
353	Rachel	aud	20:21,7	20:21,9	oui
354	Amy	aud	20:22,4	20:28,1	si euh ce n'est-ce pas trop cher (.) probablement en chalet
355	sil		20:28,1	20:29,3	(1.2)
356	Rachel	aud	20:29,3	20:29,9	wouau
357	Philip	aud	20:30,2	20:31,1	(rire)
358	Amy	aud	20:30,2	20:31,2	(rire)
359	sil		20:31,2	20:32,4	(1.2)
360	Rachel	aud	20:32,4	20:34,8	un chalet à mon avis c'est cher (rire)
361	sil		20:34,8	20:39,5	(4.6) ((son strident))
362	Rachel	aud	20:39,5	20:40,9	oh ho ho
363	Philip	aud	20:41,4	20:41,8	(rire)
364	sil		20:41,8	20:45,5	(3.7)
	amy	gst	20:41,8	20:45,5	$*enlève ses casques*$
366	Rachel	aud	20:45,5	20:45,9	ouh là
367	Philip	aud	20:46,3	20:47,6	je ne sais pas qu'est ce que se passe
368	sil		20:47,6	20:50,2	(2.6)
	amy	gst	20:47,6	20:50,2	$*remet ses casques*$
370	Rachel	aud	20:50,1	20:51,0	xxxxxx
371	Philip	aud	20:51,6	20:52,3	(rire)
372	sil		20:52,3	20:53,7	(1.4)
373	Rachel	aud	20:53,7	20:55,8	et:: et toi Philip tu habiterais où/
374	Philip	aud	20:56,2	21:01,6	hum (0.7) j'habiterai dans un sac de couchage en la jungle (rire)
375	Rachel	aud	21:00,7	21:02,7	(rire)
376	Philip	aud	21:02,8	21:03,2	oui
377	sil		21:03,2	21:04,1	(0.9)
378	Amy	aud	21:04,0	21:04,6	(rire)
379	Rachel	aud	21:04,9	21:07,5	tu tu dormirais dans un sac de couchage
380	Philip	aud	21:07,9	21:10,5	oui j'habitais ici aussi
381	Rachel	aud	21:10,5	21:14,8	parce que habiter dans un sac de couchage c'est un petit peu difficile
382	sil		21:14,8	21:15,4	(0.6)
383	Amy	aud	21:15,4	21:15,8	(rire)
384	Philip	aud	21:15,9	21:25,4	oui mais (0.8) hum (0.8) je vais mettre de la nourriture [et (0.8) oune salle de bain dehors
385	Amy	aud	21:22,0	21:22,3	[(rire)
386	Rachel	aud	21:26,1	21:27,8	oui la salle de bain dehors
387	Philip	aud	21:28,0	21:28,6	(rire) oui
388	Rachel	aud	21:29,5	21:31,7	c'est bien tu es très proche de la nature
389	Philip	aud	21:31,9	21:33,2	(rire) oui
390	sil		21:33,2	21:34,6	(1.4)
391	Rachel	aud	21:34,6	21:37,2	alors que Amy elle elle aime plus
392	Amy	aud	21:37,8	21:38,5	(rire)
393	Rachel	aud	21:38,5	21:40,4	un chalet Amy elle [veut un chalet

394	Amy	aud	21:39,6	21:40,0	[oui
395	Philip	aud	21:41,3	21:42,5	c'est plus cher pour moi
396	Rachel	aud	21:42,3	21:46,4	elle fait du shoping pendant que Philip joue de la guitare et dort dans la jungle
397	Philip	aud	21:45,9	21:46,6	(rire)
398	Amy	aud	21:46,3	21:48,9	(rire)
399	Rachel	aud	21:46,7	21:47,3	c'est pas pareil
400	Philip	aud	21:48,3	21:48,9	(rire)
401	Rachel	aud	21:49,4	21:50,0	(rire)
402	sil		21:50,0	21:51,8	(1.8)
403	Rachel	aud	21:51,8	22:14,0	d'accord et::: (2.0) après donc normalement vous avez euh:::: (5.0) si vous êtes dans le même pays vous êtes ensemble dans le même pays (2.5) et je crois vous avez une fiche un tableau un tableau pour vous aidez
404	sil		22:14,0	22:14,7	*(0.7)
	rachel	gst	22:14,0	22:16,7	**montre le support papier à l'écran**
406	Amy	aud	22:14,7	22:15,0	oui
407	sil		22:15,0	22:15,7	(0.7)
408	Rachel	aud	22:15,7	22:16,1	oui/
409	Amy	aud	22:16,4	22:16,6	oui*
410	Philip	aud	22:16,7	22:17,0	oui
411	Rachel	aud	22:16,8	22:48,7	donc essayez tous les deux de faire le programme de la journée ce que vous pouvez faire ce que vous pouvez voir (1.9) sur une journée (2.0) ce que vous pouvez visiter quelles activités vous pouvez faire (2.0) et:: vous avez des:: des phrases en français vous pouvez dire si on allait si on faisait par exemple je sais pas moi Philip il dirait si on allait faire une randonnée dans la jungle
412	Philip	aud	22:49,2	22:50,2	(rire)
413	Amy	aud	22:49,2	22:50,2	(rire)
414	sil		22:50,2	22:52,3	(2.1)
415	Rachel	aud	22:52,3	22:56,9	donc vous avez un tableau pour le matin l'après-midi le soir
416	sil		22:56,9	22:57,7	(0.7)
417	Amy	aud	22:57,6	22:57,9	oui
418	sil		22:58,0	22:59,1	(1.1)
419	Philip	aud	22:59,1	23:00,4	(inaud.) quel pays/
420	sil		23:00,4	23:01,0	(0.6)
421	Rachel	aud	23:01,0	23:11,3	alors vous choisissez un pays tous les deux (1.6) c'est plus simple choisissez un pays tous les deux et:: que vous connaissez comme ça vous pouvez donner de vrais exemples
422	sil		23:11,3	23:12,5	(1.2)
423	Amy	aud	23:12,5	23:13,2	euh::
424	Philip	aud	23:13,4	23:13,9	la Chine/
425	sil		23:13,9	23:15,8	(1.9)
426	Amy	aud	23:15,8	23:16,1	sure (ang.)
427	Philip	aud	23:16,3	23:16,6	(rire)
428	Amy	aud	23:16,8	23:17,2	(rire)

429	sil		23:17,2	23:18,1	(0.9)
430	Philip	aud	23:18,1	23:18,6	[euh
431	Amy	aud	23:18,1	23:52,5	[euh:: (1.2) nous choisissons la Chine et::: (rire) (1.3) et::: (2.1) hm: (1.5) euh:: pour moi je veux (1.1) je veux voir les (1.5) hum des les:: (2.6) euh comment dit-on (1.3) hum::: (1.6) $(inaud. ang)
		gst	23:51,0	23:55,8	$*se tourne vers Paul*
433	Philip	aud	23:52,7	23:53,0	quoi
434	sil		23:53,0	23:55,8	(2.8)
435	Amy	aud	23:55,8	24:05,4	euh::::: comme (1.4) euh le grand (1.6) wall de Chine (rire)
436	Rachel	aud	24:05,7	24:07,7	la grande muraille de Chine
437	Amy	aud	24:07,4	24:08,9	murelle de Chine
438	Rachel	aud	24:09,3	24:10,1	muraille
439	Amy	aud	24:09,8	24:11,3	et les choses comme ça
440	sil		24:11,3	24:12,6	(1.3)
441	Rachel	aud	24:12,7	24:13,2	d'accord
442	Amy	aud	24:13,8	24:16,7	la ville (1.6) etc
443	Rachel	cla	24:16,6	24:29,8	la grande muraille de Chine
444	sil		24:16,7	24:18,7	(2.0)
445	Rachel	aud	24:18,7	24:20,5	tu es déjà allée en Chine pour de vrai/
446	sil		24:20,6	24:22,0	(1.4)
447	Amy	aud	24:22,0	24:23,8	non pas moi
448	Rachel	aud	24:23,0	24:24,2	non et toi Philip/
449	Philip	aud	24:24,3	24:24,8	non
450	Rachel	aud	24:25,3	24:26,5	non plus d'accord
451	sil		24:26,5	24:27,5	(0.9)
452	Amy	aud	24:27,5	24:32,6	est-ce est-ce que tu es allée en Chine/
453	Rachel	aud	24:32,2	24:32,8	oui
454	Amy	aud	24:33,0	24:33,5	oui/
455	Philip	aud	24:33,4	24:34,5	oui wouaou
456	Amy	aud	24:34,6	24:36,3	est-ce que vous aimez/
457	Rachel	aud	24:36,8	24:42,6	novembre et décembre deux mille sept [c'était l'hiver dernier (0.9) [oui
458	Amy	aud	24:40,1	24:41,4	[oh wouaou
459	Philip	aud	24:42,4	24:42,7	[où/
460	sil		24:42,7	24:43,9	(1.2)
461	Rachel	aud	24:43,9	24:46,2	j'étais euh xxxx
462	sil		24:46,2	24:47,3	(1.2)
463	Philip	aud	24:47,3	24:48,3	wouau (rire)
464	Rachel	aud	24:48,3	24:55,7	voilà oui c'était très bien et en en Chine qu'est-ce que vous voulez voir d'autres qu'est-ce que vous voulez faire/
465	sil		24:55,6	24:57,5	(1.9)
466	Philip	aud	24:57,5	25:05,2	hum je voudrais hum promener un peu de ce mur-muraille (rire)
467	Amy	aud	25:05,6	25:05,9	oui
468	Philip	aud	25:06,2	25:06,6	[mais pas t-
469	Rachel	aud	25:06,2	25:07,2	[sur la muraille/
470	Philip	aud	25:07,3	25:12,2	oui et (rire) mais pas tout le muraille
471	Amy	aud	25:12,6	25:13,4	(rire)
472	Rachel	aud	25:12,7	25:15,2	(inaud.) beaucoup (rire)
473	sil		25:15,3	25:16,1	(0.8)
474	Philip	aud	25:16,1	25:17,4	seulement un kilomètre

475	Rachel	aud	25:17,7	25:18,1	oui
476	Philip	aud	25:17,8	25:21,1	et euh aussi je voudrais aller au Beijing
477	sil		25:21,1	25:22,4	(1.3)
478	Rachel	aud	25:22,4	25:22,8	[oui
479	Amy	aud	25:22,4	25:22,8	[oui
480	Rachel	aud	25:23,3	25:31,8	alors en français en fait (1.1) euh on l'appelle encore euh (2.2) Pékin
481	Rachel	cla	25:31,3	25:33,5	Pékin
482	Philip	aud	25:33,7	25:34,8	ça c'est le Beijing/
483	Rachel	aud	25:35,5	25:37,4	en français oui on dit encore comme ça
484	Philip	aud	25:36,8	25:38,2	oui le Pékin
485	Rachel	aud	25:38,6	25:46,3	mais ça va bientôt changer je crois (0.9) je crois que bientôt on va utiliser le le mot chinois donc Beijing
486	sil		25:46,2	25:47,3	(1.1)
487	Philip	aud	25:47,3	25:53,9	oh ok (1.3) alors hum j'irai au (1.2) Pékin
488	sil		25:53,9	25:54,7	(0.8)
489	Rachel	aud	25:54,7	25:55,3	à Pékin
490	Philip	aud	25:55,6	26:03,2	à Pékin et je mangerai des ses nourritures [que j'ai écouté que c'est très bien
491	Amy	aud	26:01,1	26:05,4	[oui oui oui je veux manger la cuisine de Chine
492	Philip	aud	26:05,5	26:06,4	la cuisine
493	Amy	aud	26:06,1	26:07,3	[la cuisine chinoise
494	Rachel	aud	26:06,1	26:08,3	[vous allez (inaud.) quoi comme cuisine/
495	Philip	aud	26:08,9	26:10,0	(rire)
496	Amy	aud	26:08,9	26:10,0	(rire)
497	Rachel	aud	26:10,4	26:13,7	y a des choses y a des choses je pense qu'il n'y a pas aux Etats-Unis
498	Philip	aud	26:14,2	26:14,9	oui (rire)
499	Amy	aud	26:14,8	26:15,4	oui
500	Rachel	aud	26:15,7	26:17,1	vous allez manger du chien/
501	sil		26:17,1	26:18,1	(1.0)
502	Philip	aud	26:18,1	26:18,6	oui
503	Amy	aud	26:18,1	26:18,8	(rire)
504	sil		26:18,8	26:20,1	(1.3)
505	Philip	aud	26:20,1	26:24,6	j'aime la (rire) j'aime la cuisine qui est étranger étranger
506	Rachel	aud	26:25,2	26:26,5	ah::: d'accord
507	Amy	aud	26:26,6	26:28,8	est-ce que vous aimez manger le chien/
508	Philip	aud	26:29,0	26:29,6	(rire)
509	Rachel	aud	26:29,8	26:31,4	j'ai pas j'ai pas essayé
510	Philip	aud	26:32,4	26:33,1	(rire)
511	Amy	aud	26:32,4	26:33,1	(rire)
512	Rachel	aud	26:32,5	26:35,1	je n'ai pas goûté je n'ai pas mangé du chien
513	Philip	aud	26:35,8	26:36,5	pourquoi/
514	Rachel	aud	26:36,0	26:39,0	à Makao et Hong-Kong c'est interdit *pas de chien
		gst	26:39,7	26:40,8	**montre gst interdit**

516	Philip	aud	26:39,6	26:40,5	(rire)
517	Amy	aud	26:39,6	26:40,5	(rire)
518	Rachel	aud	26:40,1	26:41,6	(inaud.) non c'est vrai
519	Philip	aud	26:42,2	26:43,0	(rire)
520	sil		26:43,0	26:43,8	(0.8)
521	Amy	aud	26:43,8	26:55,2	si vous avez euh (1.3) le hum (1.6) le possibili[té le choix de manger un chien (rire)
522	Rachel	aud	26:50,7	26:52,0	[la possibilité
523	Rachel	aud	26:55,9	26:57,4	((en faisant non de la tête)) non non je mange [pas le
524	Amy	aud	26:56,6	26:58,6	[non (rire)
525	sil		26:58,6	26:59,6	(1.0)
526	Philip	aud	26:59,7	27:00,7	oh (rire)
527	sil		27:00,7	27:02,0	(1.2)
528	Amy	aud	27:02,0	27:02,6	(rire)
529	Rachel	aud	27:02,6	27:04,4	les chats non plus les chats non
530	Philip	aud	27:04,7	27:05,7	(rire)
531	Amy	aud	27:04,7	27:05,7	(rire)
532	sil		27:05,7	27:08,4	(2.7)
533	Rachel	aud	27:08,4	27:11,7	et::: la Chine vous savez la Chine c'est très très grand
534	Philip	aud	27:12,2	27:12,6	oui
535	Rachel	aud	27:12,6	27:19,8	et et y a tout y a tout en Chine y a le désert y a la montagne y a la mer vous vous iriez où/
536	sil		27:19,8	27:23,0	(3.2)
537	Amy	aud	27:23,0	27:24,4	je veux voir tut
538	Rachel	aud	27:24,4	27:25,6	tu veux voir tout
539	Amy	aud	27:26,1	27:27,5	oui (rire)
540	Rachel	aud	27:26,2	27:26,8	(rire)
541	sil		27:27,4	27:29,2	(1.8)
542	Philip	aud	27:29,2	27:35,3	je crois que la plage (0.6) euh (0.8) ici c'était très intéressant aussi
543	sil		27:35,3	27:36,3	(1.0)
544	Rachel	aud	27:36,3	27:36,8	comment/
545	Philip	aud	27:37,0	27:38,9	la plage en la Chine
546	Rachel	aud	27:38,7	27:40,2	oui la plage (0.7) oui
547	sil		27:40,2	27:41,5	(1.3)
548	Philip	aud	27:41,5	27:43,4	à la Hong-Kong aussi l'île
549	sil		27:43,4	27:45,0	(1.6)
550	Rachel	aud	27:45,0	28:16,1	c'est vrai (0.8) et::: (1.3) on va::: continuer:: ensu:::ite (1.0) donc disons que (3.7) vous êtes donc en (1.5) en vacances (0.7) et vous rencontrez des Français (1.7) vous rencontrez des Français en vacances (1.0) et:: euh::: (1.6) ils ils ont beaucoup de stéréotypes sur les Etats-Unis
551	Philip	aud	28:16,8	28:17,2	(rire)
552	Rachel	aud	28:17,8	28:18,5	vous comprenez/
553	Amy	aud	28:19,0	28:19,5	[oui
554	Philip	aud	28:19,0	28:19,4	[oui
555	sil		28:19,4	28:21,2	(1.8)

556	Rachel	aud	28:21,2	28:36,8	donc euh:::: (1.9) pour pour enlever les stéréotypes vous les inviter chez vous aux Etats-Unis (2.2) et et par exemple quel conseils vous pouvez leur donner euh s'il veulent visiter San-Francisco
557	sil		28:36,8	28:41,8	(5.0)
558	Philip	aud	28:41,9	28:55,3	hu::m (1.4) je lui dis que ils devront ont la tête ouverte (1.2) le §(1.1) hu::m comment dit-on open mind§
		gst	28:54,4	28:55,4	§*se tourne vers Amy*§
560	Rachel	aud	28:50,6	28:51,0	euh
561	Rachel	aud	28:55,9	28:58,5	oui il faut être ouvert d'esprit
562	sil		28:58,5	28:59,3	(0.7)
563	Amy	aud	28:59,3	29:00,2	((à peine audible)) ouvert d'esprit
564	Philip	aud	28:59,3	29:00,2	ouvert d'esprit
565	Rachel	aud	29:00,4	29:00,8	oui
566	sil		29:00,8	29:03,3	(2.5)
567	Rachel	cla	29:03,3	29:10,0	être ouvert d'esprit
568	Rachel	aud	29:03,3	29:10,0	être (0.9) ouvert d'esprit (1.4) oui à San Francisco surtout (0.6) [faut être très ouvert d'esprit
569	Philip	aud	29:08,9	29:09,5	[oui (rire)
570	Amy	aud	29:09,4	29:09,6	oui
571	sil		29:10,0	29:10,9	(0.9)
572	Philip	aud	29:10,9	29:11,2	oui
573	Rachel	aud	29:11,3	29:28,6	et::: (2.1) donc et et pour qu'est-ce qu'il pou- qu'est-ce qu'ils pourraient visiter (1.1) pas seulement pas seulement à San-Francisco comme comme vous êtes des Etats-Unis vous voulez vous voulez leur faire aimer les Etats-Unis qu'est-ce qu'ils peuvent visiter aux Etats-Unis/
574	sil		29:28,6	29:30,9	(2.3)
575	Amy	aud	29:30,9	29:31,4	hm:::
576	sil		29:31,4	29:32,4	(1.0)
577	Rachel	aud	29:32,4	29:35,6	pour qu'ils aiment les Etats-Unis un petit peu parce que (rire)
578	Philip	aud	29:35,7	29:36,0	oui
579	Amy	aud	29:36,0	29:46,1	probablement les parcs nationales (1.3) parce que ils sont très beaux (1.2) et peut être
580	Rachel	aud	29:46,1	29:47,2	parc nationaux oui
581	Amy	aud	29:47,1	29:58,8	les Français (1.5) aiment peut être je ne sais pas probablement parce que (.) tout le monde aime le parc national ici aux Etats-Unis (1.0) je pense
582	Rachel	aud	29:59,4	30:05,1	hmm (1.7) et::: (0.9) Philip toi qu'est-ce que tu conseilles
583	Philip	aud	30:05,6	30:08,6	la plage surtout (rire)
584	Amy	aud	30:08,0	30:08,6	(rire)
585	Rachel	aud	30:09,3	30:09,8	[eh ben tant mieux

586	Philip	aud	30:09,3	30:20,1	parce que (0.7) oui (0.7) c'est très belle et euh (0.8) je:: (0.6) je leur peux enseigner comme faire du surf (rire)
587	Amy	aud	30:19,7	30:20,2	(rire)
588	sil		30:20,1	30:21,6	(1.5)
589	Philip	aud	30:21,7	30:21,9	oui
590	sil		30:22,0	30:23,2	(1.1)
591	Rachel	aud	30:23,2	30:38,2	et comment vous pouvez aussi leur montrer que (1.8) que ce qu'ils pensent sur les Etats-Unis c'est pas vrai (1.8) qu'est-ce que qu'est-ce que vous pouvez dire (0.7) vous savez des fois on dit les Français ils aiment pas les Américains
592	sil		30:38,2	30:39,7	(1.5)
593	Philip	aud	30:39,7	30:39,9	oui
594	Rachel	aud	30:39,9	30:44,2	c'est vrai y en a y en a (.) qu'est-ce que vous pouvez leur dire à ces gens-là/
595	sil		30:44,1	30:45,9	(1.7)
596	Amy	aud	30:45,9	30:59,0	hm::: (0.6) les Américains (0.7) hu::m (1.5) ne sont pas (1.2) hu:::m trop mal trop malheureuses
597	sil		30:59,0	30:59,8	(0.8)
598	Rachel	aud	30:59,8	31:00,7	malheureux (rire)
599	Philip	aud	31:01,1	31:01,8	(rire)
600	Amy	aud	31:01,3	31:01,6	[oui
601	Rachel	aud	31:01,3	31:02,7	[mauvais peut être (.) oui
602	Amy	aud	31:02,8	31:03,7	oui oui
603	Rachel	aud	31:04,1	31:04,4	oui
604	sil		31:04,4	31:06,3	(1.9)
605	Amy	aud	31:06,4	31:09,2	hum (1.4) je pense je ne sais pas
606	sil		31:09,2	31:10,0	(0.8)
607	Rachel	aud	31:10,0	31:12,0	oui (0.6) d'autres arguments
608	sil		31:12,0	31:14,0	(2.0)
609	Philip	aud	31:14,0	31:16,9	hum que nous (1.2) euh::
610	Rachel	aud	31:17,1	31:22,9	euh par exemple je vous dis ah les Américains ils sont pas intelligents ils sont tous bêtes voila
611	Amy	aud	31:23,1	31:23,7	(rire)
612	Philip	aud	31:24,2	31:26,4	il y a des personnes comme ça mais
613	Rachel	aud	31:26,9	31:27,3	oui y en a
614	Philip	aud	31:27,4	31:32,1	oui oui (0.8) hum (1.4) mais euh::
615	sil		31:32,1	31:33,4	(1.4)
616	Amy	aud	31:33,4	31:34,0	(rire)
617	Philip	aud	31:34,4	31:39,6	nous nous aimons (.) beaucoup de pays (0.8) et des cultures
618	sil		31:39,6	31:41,2	(1.6)
619	Rachel	aud	31:41,2	31:41,5	oui
620	Philip	aud	31:41,5	31:46,9	et (.) il y a des personnes qui sont stupides dans tous les pays (0.7) aussi
621	sil		31:46,9	31:48,0	(1.0)
622	Rachel	aud	31:48,0	31:51,2	tout à fait exactement c'est ce que j'allais dire aussi
623	Philip	aud	31:51,8	31:52,3	(rire)
624	Amy	aud	31:52,4	31:52,8	(rire)
625	Rachel	aud	31:52,9	31:54,4	en France aussi y a des gens bêtes

626	sil		31:54,4	31:55,1	(0.7)
627	Amy	aud	31:55,1	31:55,6	(rire)
628	Philip	aud	31:55,1	31:55,6	(rire)
629	Rachel	aud	31:55,6	32:30,2	des gens intelligents y en a partout (1.0) euh::: (1.0) en revanche par contre maintenant euh par exemple:: donc vos amis (.) vous rencontrez des Français et (1.1) ils ils veulent aller aux Etats-Unis (.) donc tout a l'heure je vous ai demandé (2.3) vous leur donnerez où est-ce qu'ils iraient dans quelle ville vous les (1.2) quelle ville vous leur conseillez (.) mais maintenant j'aimerais savoir (2.1) qu'est-ce qu'il ne faut pas qu'ils fassent à votre avis
630	sil		32:30,2	32:33,7	(3.5)
631	Philip	aud	32:33,7	32:34,1	qu'est-ce qu-
632	Rachel	aud	32:33,8	32:37,5	c'est-à-dire qu'est-ce qu'il faut qu'est-ce qu'il faut éviter quand on est aux Etats -Unis
633	sil		32:37,5	32:39,4	(1.9)
634	Rachel	aud	32:39,4	32:40,8	vous comprenez c'est un peu [difficile
635	Philip	aud	32:40,5	32:40,8	[oui
636	sil		32:40,8	32:41,5	(0.7)
637	Rachel	aud	32:41,5	32:43,2	oui/ (.) qu'est-ce qu'il faut éviter/
638	sil		32:43,2	32:47,7	(4.4)
639	Amy	aud	32:47,7	32:48,3	je ne sais pas
640	Philip	aud	32:48,7	32:49,2	hu::m
641	sil		32:49,2	32:50,2	(1.0)
642	Rachel	aud	32:50,2	32:50,9	tu as compris Philip/
643	sil		32:50,9	32:51,8	(0.9)
644	Philip	aud	32:51,8	32:52,7	oui euh
645	Rachel	aud	32:52,4	32:53,9	tu peux expliquer à Amy/
646	sil		32:53,9	32:55,2	(1.3)
647	Philip	aud	32:55,2	33:04,0	qu'est-ce que ils euh (.) ils (1.0) euh (1.1) qu'est-ce que tu crois que ils ne devons faire (1.1) ne devaient faire
648	Amy	aud	33:04,7	33:06,2	oh pour les Français/
649	Philip	aud	33:06,4	33:06,7	oui
650	Philip	aud	33:07,6	33:10,2	les choses qui sont très mal aux Etats Unis
651	Rachel	aud	33:10,4	33:10,7	voilà
652	Philip	aud	33:10,6	33:11,1	xx
653	Rachel	aud	33:11,3	33:12,2	qu'il faut pas faire qu'il faut pas faire
654	Philip	aud	33:12,3	33:14,9	les villes (0.8) ou les personnes
655	Amy	aud	33:14,3	33:35,3	il faut pas faire (rire) visiter (0.8) hum (1.3) (rire) (1.3) euh:::: (1.3) les (.) les le (0.8) le trop (0.8) country (rire) (1.3) (rire) avec les (rire)
656	Rachel	aud	33:35,8	33:36,5	tu as dit quoi/
657	sil		33:36,5	33:37,8	(1.3)
658	Amy	aud	33:37,8	33:50,1	(rire) le le (0.9) le::: (1.2) les personnes les trop (0.8) trop hu::m $country like (rire) trop:::$

659	Amy	gst	33:47,1	33:47,9	*$montre gst entre guillemets$*
660	Rachel	aud	33:50,8	33:51,6	ah paysan
661	sil		33:51,6	33:53,3	(1.7)
662	Amy	aud	33:53,3	33:55,2	euh::: je pense
663	sil		33:55,2	33:57,9	(2.7)
664	Amy	aud	33:57,9	33:59,6	je sais pas (rire)
665	sil		33:59,6	34:00,8	(1.2)
666	Rachel	aud	34:00,9	34:09,4	tu veux dire euh par exemple dans les les états (2.1) continental united states
667	Amy	aud	34:09,8	34:12,4	(rire) oh oui je pense
668	Rachel	aud	34:13,0	34:13,6	oui d'accord
669	sil		34:13,6	34:14,2	(0.6)
670	Amy	aud	34:14,2	34:14,9	(rire)
671	Rachel	cla	34:15,6	34:19,0	les paysans
672	Rachel	aud	34:17,2	34:17,8	paysans
673	sil		34:18,9	34:20,5	(1.5)
674	Rachel	aud	34:20,5	34:21,1	country
675	sil		34:21,1	34:22,4	(1.3)
676	Philip	aud	34:22,4	34:22,8	oui
677	Amy	aud	34:23,2	34:23,9	((à peine audible)) paysans
678	Philip	aud	34:24,1	34:24,7	les paysans
679	Rachel	aud	34:24,7	34:28,6	parce que ces gens là ne sont pas ouverts d'esprit c'est ça/
680	Philip	aud	34:29,1	34:30,1	oui oui
681	Amy	aud	34:29,6	34:30,2	oui oui oui
682	Rachel	aud	34:30,8	34:37,4	d'accord (1.3) est-ce que c'est est-ce que c'est ces gens-là que vous appelez comme ça (0.8) vous les appelez comme ça/
683	Rachel	cla	34:36,4	34:39,5	(redheads?)
684	sil		34:37,4	34:39,2	(1.7)
685	Philip	aud	34:39,2	34:40,5	hum (0.6) oui
686	Amy	aud	34:40,5	34:41,5	oui oui (rire)
687	Rachel	aud	34:41,5	34:42,5	oui d'accord
688	Philip	aud	34:42,8	34:43,8	(ces personnes?)
689	Amy	aud	34:43,9	34:44,5	(rire)
690	sil		34:44,5	34:45,6	(1.0)
691	Rachel	aud	34:45,6	34:46,2	d'accord
692	Amy	aud	34:46,9	34:48,7	les Français il faut
693	Philip	aud	34:49,5	34:49,8	oui
694	Amy	aud	34:49,8	34:52,4	pas les Français rencontrer
695	Philip	aud	34:52,3	34:54,3	ils feront beaucoup de stéréotypes
696	Amy	aud	34:54,6	34:54,9	oui
697	sil		34:55,0	34:56,0	(1.0)
698	Rachel	aud	34:56,0	34:59,5	qu'est-ce qu'ils disent ces gens-là qu'est-ce qu'ils disent par exemple sur les Français
699	sil		34:59,5	35:01,4	(1.9)
700	Amy	aud	35:01,4	35:02,0	euh::::

701	Rachel	aud	35:01,8	35:06,5	les paysans (0.8) xxxxx qu'est-ce qu'ils disent sur les Français ces gens
702	sil		35:06,5	35:08,0	(1.5)
703	Amy	aud	35:08,0	35:08,6	hu:::m
704	Philip	aud	35:09,3	35:10,0	les Américains
705	Amy	aud	35:10,6	35:22,3	probablement (.) hum ils disent hum ils (1.9) ils ont beaucoup de préjugés (0.9) pour les Français (1.3) et:::
706	Rachel	aud	35:22,6	35:22,9	oui
707	sil		35:22,9	35:25,0	(2.1)
708	Rachel	aud	35:25,0	35:28,8	et::: quels sont les stéréotypes que vous connaissez
709	sil		35:28,8	35:29,9	(1.1)
710	Amy	aud	35:29,9	35:31,6	euh::: pour personnes ici
711	sil		35:31,6	35:33,3	(1.7)
712	Philip	aud	35:33,3	35:35,0	xx avec les Français
713	Rachel	aud	35:35,1	35:36,2	pour les Français voilà
714	Philip	aud	35:36,4	35:36,9	oui [pour les
715	Amy	aud	35:36,5	35:43,4	[pour les Français (0.7) hm:: (1.1) ils ont (rire) le nez en haut
716	sil		35:43,3	35:45,1	(1.7)
717	Rachel	aud	35:45,1	35:46,6	ah bon (rire)
718	Amy	aud	35:46,1	35:47,8	(rire)
719	Rachel	aud	35:48,4	35:49,5	jamais entendu ça
720	Amy	aud	35:50,1	35:51,0	(rire)
721	Philip	aud	35:51,4	35:51,9	(rire)
722	sil		35:51,9	35:54,0	(2.1)
723	Amy	aud	35:54,0	35:59,6	et::: (1.1) ils sont très ouverts (1.0) et libéral
724	sil		35:59,6	36:01,4	(1.8)
725	Rachel	aud	36:01,4	36:05,2	euh:::::: so- oui socialiste je pense
726	Amy	aud	36:05,2	36:06,3	socialiste oui
727	Rachel	aud	36:06,5	36:09,6	oui bien oui socialiste (.) tout à fait
728	Amy	aud	36:10,4	36:11,0	(rire)
729	Rachel	aud	36:11,3	36:14,3	et Philip qu'est-ce que tu as entendu comme stéréotype
730	Philip	aud	36:15,0	36:29,1	hu::m (0.8) que euh ils portent (0.7) des (swater?) qui sont (0.9) noir et blanc (1.0) noir blanc (rire) et ils portent des §borets
731	Philip	gst	36:28,0	36:29,8	*§montre gst béret§*
732	Amy	aud	36:29,2	36:29,8	béret
733	Philip	aud	36:29,9	36:30,4	béret
734	Rachel	aud	36:30,9	36:32,0	le béret oui
735	Philip	aud	36:32,5	36:34,6	et ils mangent seulement les croissants
736	Amy	aud	36:34,6	36:35,6	(rire)
737	Rachel	aud	36:35,9	36:36,4	oui::
738	Philip	aud	36:36,8	36:37,2	oui
739	Amy	aud	36:36,8	36:37,8	ils mangent les croissants

740	sil		36:37,8	36:38,6	(0.8)
741	Rachel	aud	36:38,6	36:39,6	croissants oui
742	Amy	aud	36:39,6	36:40,1	(rire)
743	Rachel	aud	36:40,0	36:44,9	euh moi j'ai entendu une fois j'ai entendu sur fuck fuck you
744	Philip	aud	36:45,5	36:46,0	oui
745	Rachel	aud	36:46,0	36:49,3	j'ai entendu les Français sont sales et ne se lavent pas
746	sil		36:49,3	36:50,4	(1.1)
747	Philip	aud	36:50,4	36:52,6	sale (rire) [non (.) oui
748	Amy	aud	36:51,3	36:52,0	[(rire)
749	Rachel	aud	36:51,5	36:52,1	[voilà
750	Rachel	aud	36:52,9	36:58,5	ne se lavent pas (0.6) c'est ce que j'ai entendu (1.0) c'est pas gentil (1.0) [(rire)
751	Philip	aud	36:57,6	36:58,5	[(rire)
752	Amy	aud	36:57,6	36:58,5	[(rire)
753	sil		36:58,4	37:00,5	(2.0)
754	Rachel	aud	37:00,5	37:10,1	oh là là (.) et (.) vous avez vous avez déjà rencontré des Français comme ça en fait des Français qui ont des stéréotypes sur les Américains (1.3) des préjugés
755	sil		37:10,1	37:11,7	(1.6)
756	Amy	aud	37:11,7	37:12,6	euh::::
757	sil		37:12,6	37:13,3	(0.7)
758	Philip	aud	37:13,4	37:15,0	personnellement non (.) je ne
759	Rachel	aud	37:15,1	37:15,3	non/
760	Philip	aud	37:15,4	37:16,0	je ne x
761	Amy	aud	37:16,2	37:16,9	moi aussi
762	Amy	aud	37:16,9	37:30,0	(1.0) euh j'ai visité (.) le France quand j'étais petit (0.6) mais (1.3) j'ai oublié (0.9) hum les personnages (0.8) les personnes
763	Rachel	aud	37:30,4	37:30,9	personnes
764	Amy	aud	37:31,3	37:37,6	et leur (.) leur hum (1.5) leur personnalité (0.6) [etc
765	Rachel	aud	37:37,0	37:37,6	[d'accord
766	sil		37:37,6	37:39,8	(2.2)
767	Rachel	aud	37:39,8	37:44,0	très bien (2.1) et bien je crois que c'est fini
768	Amy	aud	37:44,7	37:45,5	(rire) [oui
769	Philip	aud	37:45,1	37:45,4	[oui
770	Rachel	aud	37:45,8	37:51,5	mais c'était très bien (.) y a eu beaucoup de problèmes moi j'étais pas prête mais c'était [bien
771	Philip	aud	37:51,2	37:53,5	[oui (0.7) merci pour ça
772	Amy	aud	37:54,0	37:54,3	[oui
773	Philip	aud	37:54,0	37:54,3	[oui
774	Rachel	aud	37:54,4	38:08,1	y a pas de problèmes (0.7) euh::: (1.3)j'ai::: je n'ai toujours pas (1.0) écrit pour la semaine dernière (.) parce que j'avais beaucoup de travail (0.7) mais je vais le faire ce soir
775	Amy	aud	38:09,1	38:09,8	(rire)
776	Philip	aud	38:09,1	38:09,8	(rire)

777	Rachel	aud	38:09,9	38:16,4	je suis désolée j'ai pas eu le temps (1.0) donc je vais tout faire ce soir et demain (1.2) ça sera tout à jour
778	sil		38:16,4	38:17,8	(1.3)
779	Philip	aud	38:17,8	38:18,1	oui
780	Amy	aud	38:17,8	38:18,1	oui
781	Rachel	aud	38:18,1	38:20,2	I put every thing up today
782	sil		38:20,2	38:21,0	(0.7)
783	Amy	aud	38:21,0	38:21,4	ok
784	Philip	aud	38:21,4	38:22,9	cool x très [bien
785	Rachel	aud	38:22,5	38:23,0	[voilà
786	Philip	aud	38:23,5	38:23,8	oui
787	Rachel	aud	38:23,8	38:25,6	donc c'est bon je m'excuse pour ça
788	sil		38:25,6	38:26,6	(1.0)
789	Amy	aud	38:26,6	38:27,3	c'est d'accord
790	Philip	aud	38:27,7	38:28,2	oui c'est bien
791	Rachel	aud	38:28,7	38:29,3	[voilà
792	Amy	aud	38:28,7	38:29,3	[c'est bien
793	Amy	aud	38:29,8	38:30,4	[oui (rire)
794	Philip	aud	38:29,9	38:30,1	[oui
795	Rachel	aud	38:30,8	38:35,5	et::: pour aujourd'hui c'était très bien (1.0) vous avez bien travaillé
796	Amy	aud	38:36,0	38:36,7	merci
797	Philip	aud	38:37,4	38:37,9	merci
798	Rachel	aud	38:38,1	38:43,9	très marrant Philip (.) c'est très marrant que Amy préfère les chalets
799	Philip	aud	38:44,3	38:46,6	(rire) oui
800	Amy	aud	38:44,3	38:46,6	(rire)
801	Rachel	aud	38:46,2	38:48,9	et Philip il préfère la jungle et les sacs de couchage
802	Philip	aud	38:49,1	38:50,2	(rire)
803	Amy	aud	38:49,1	38:50,2	(rire)
804	sil		38:50,2	38:51,6	(1.5)
805	Rachel	aud	38:51,6	38:53,1	euh:: bon je vous laisse
806	sil		38:53,0	38:54,5	(1.5)
807	Philip	aud	38:54,5	38:54,7	oui
808	Amy	aud	38:55,2	38:55,4	oui
809	Rachel	aud	38:55,7	38:56,2	au revoir
810	Amy	aud	38:56,5	38:57,2	[*au revoir*
811	Rachel	gst	38:56,5	38:57,2	
812	Philip	aud	38:56,5	38:57,2	[au revoir
813	Rachel	aud	38:57,7	38:59,7	à la semaine prochaine (.) passez une bonne semaine
814	Amy	aud	39:00,4	39:01,4	[oui vous aussi
815	Philip	aud	39:00,4	39:00,7	[oui
816	Philip	aud	39:02,2	39:02,5	[au revoir
817	Rachel	aud	39:02,2	39:02,5	[merci

2.9. Transcription de la séance 6 – Groupe 4

Acteurs : Claire - tutrice ; Jane et David – apprenants.

Tdp	Acteur	Mode	Temps		Transcription
1	David	aud	00:42,6	00:43,2	bonjour
2	Claire	aud	00:43,3	00:44,9	oui David je t'écoute
3	David	aud	00:45,3	00:46,7	ah oui j'écoute
4	Claire	aud	00:46,7	00:50,0	bon mais par contre je ne te vois pas est-ce que toi tu me vois/
5	sil		00:50,0	00:50,8	(0.7)
6	Claire	aud	00:50,8	00:51,8	est-ce que tu as ma photo/
7	David	aud	00:51,8	00:53,7	ah:::: maintenant non
8	Claire	aud	00:53,7	00:54,7	non oh la la la
9	Jane	aud	00:54,8	00:56,4	le vidéo ne marche pas
10	Claire	aud	00:56,5	00:58,0	ah ça y est
11	David	aud	00:58,9	00:59,3	oui
12	Claire	aud	00:59,5	01:00,6	c'est bon (rire)
13	David	aud	01:00,6	01:01,4	ça marche
14	Claire	aud	01:01,4	01:01,7	ok
15	Jane	aud	01:01,7	01:02,2	(rire)
16	Claire	aud	01:02,3	01:16,7	bon on espère que ça va marcher alors on va commencer euh donc aujourd'hui le thème d'aujourd'hui c'est les voyages (1.1) ok vous avez fait un petit peu euh le thème du voyage en cours/
17	sil		01:16,7	01:18,4	(1.7)
18	Claire	aud	01:18,4	01:20,0	est-ce que en cours vous avez/
19	David	aud	01:20,0	01:21,1	demain demain
20	Claire	aud	01:21,4	01:28,8	demain ah très bien bon alors ça va être nouveau (0.8) donc il faut aller sur le blog est-ce que vous pouvez aller sur le blog/
21	sil		01:28,8	01:30,1	(1.3)
22	Claire	aud	01:30,1	01:31,0	oh oh
23	sil		01:31,0	01:32,6	(1.6)
24	David	aud	01:32,6	01:35,9	oh euh la vidéo ne marche plus
25	Claire	aud	01:35,4	01:44,1	oui c'est pas grave on va continuer quand même d'accord [voil- on donc vous allez sur le blog vous savez le l'adresse du blog ou pas
26	David	aud	01:39,0	01:39,6	[ah d'accord
27	David	aud	01:44,7	01:45,3	oui oui
28	Claire	aud	01:45,4	01:46,4	voilà alors
29	David	aud	01:46,2	01:47,2	vous avez l'adresse
30	Claire	aud	01:47,4	01:48,1	vous l'avez/
31	David	aud	01:49,1	01:49,6	euh
32	Jane	aud	01:50,0	01:51,0	un un moment
33	Claire	aud	01:51,1	02:04,1	vous l- je vous l'envoie sinon euh apprentissage en ligne point blog[spot point com voilà c'est ça je crois
34	Claire	cla	01:54,0	02:03,9	apprentissageenligne.blogspot.com
35	David	aud	01:59,7	02:01,1	[oui apprentis

36	David	aud	02:04,5	02:05,1	merci
37	Claire	aud	02:05,4	02:06,4	allez-y
38	sil		02:06,4	02:09,2	(2.8)
39	Claire	aud	02:09,2	02:12,7	je vais allez aussi hop (inaud.)
40	sil		02:12,7	02:17,3	(4.6)((les participants vont sur le blog))
41	Claire	aud	02:17,3	02:17,9	[c'est
42	David	aud	02:17,4	02:20,5	[ah oui la vidéo marche maintenant
43	sil		02:20,5	02:22,0	(1.5)
44	Claire	aud	02:22,0	02:24,0	c'est une vidéo ou c'est des photos/
45	sil		02:24,0	02:25,0	(1.0)
46	David	aud	02:25,0	02:27,0	euh c'est c'est la vidéo
47	Claire	aud	02:27,4	02:29,8	une vidéo mais normalement attendez excusez-moi ah
48	Claire	aud	02:29,8	02:38,6	(inaud.)
		gst	02:29,8	02:38,6	((se retourne pour demander à ses collègues))
50	Claire	aud	02:38,6	02:40,0	normalement il y a des photos
51	sil		02:40,0	02:42,0	(2.0)
52	Jane	aud	02:42,0	02:42,9	((vers David)) spot
53	Claire	aud	02:43,1	02:45,5	est-ce que vous voyez les photos sur le blog/
54	David	aud	02:46,0	02:46,6	ah oui oui
55	sil		02:46,6	02:47,4	(0.8)
56	Claire	aud	02:47,4	02:47,8	oui
57	sil		02:47,8	02:51,0	(3.2)
58	Claire	aud	02:51,0	02:52,7	je sais pas aujourd'hui
59	sil		02:52,7	02:54,6	(1.9)
60	Claire	aud	02:54,6	02:55,9	attendez
61	Jane	aud	02:56,6	02:57,2	d'accord
62	David	aud	02:57,8	02:58,1	oui
63	Claire	aud	02:58,9	03:00,4	il y a des photos d'ac[cord
64	David	aud	03:00,1	03:02,3	[oui oui oui il y a des photos oui
65	Jane	aud	03:02,2	03:02,6	oui
66	David	aud	03:03,0	03:04,5	les voyages vous avez gagné ensemble
67	Claire	aud	03:04,8	03:17,1	voilà alors à votre avis euh quelle est votre destination donc il y a plusieurs photos j'aimerais [bien qu'on les regarde ensemble et euh vous devez choisir ensemble une destination
68	David	aud	03:11,8	03:12,2	[oui
69	sil		03:17,1	03:18,9	(1.8)
70	David	aud	03:18,9	03:20,8	Jane/ (rire)
71	Jane	aud	03:20,8	03:24,1	euh:: le première photo euh:::
72	David	aud	03:23,9	03:25,8	le destination en [général
73	Jane	aud	03:25,0	03:25,4	[oh
74	Jane	aud	03:26,1	03:34,2	général oui euh la plage [euh:: (1.7) une côte
75	Claire	aud	03:30,6	03:31,0	[oui
76	Claire	aud	03:35,4	03:35,9	oui
77	Jane	aud	03:35,9	03:38,0	ah::: hm::
78	sil		03:38,0	03:40,4	(2.4)
79	David	aud	03:40,4	03:43,5	euh::: (rire) oui euh
80	Jane	aud	03:44,0	03:44,4	hm
81	sil		03:44,4	03:46,7	(2.3)

82	Claire	aud	03:46,7	03:48,6	ça c'est la première photo c'est ça/
83	David	aud	03:49,2	03:49,7	oui oui
84	Jane	aud	03:49,6	03:50,1	oui
85	Claire	aud	03:50,0	03:51,4	ok donc c'est la plage
86	David	aud	03:51,1	03:51,9	dans la xx
87	Claire	aud	03:52,5	03:54,2	la deuxième photo c'est quoi/
88	sil		03:54,2	03:55,3	(1.1)
89	David	aud	03:55,3	03:55,8	euh
90	sil		03:55,9	03:58,3	(2.5)
91	Jane	aud	03:58,3	03:58,7	ah
92	David	aud	03:58,4	03:59,8	la deuxième photo
93	Claire	aud	03:59,9	04:00,4	oui
94	sil		04:00,4	04:01,3	(0.9)
95	Jane	aud	04:01,3	04:03,2	une arbre de palme
96	Claire	aud	04:03,6	04:04,8	palmier un palmier
97	David	aud	04:05,2	04:06,8	ah un [palmier oui
98	Jane	aud	04:05,6	04:06,3	[un palmier
99	Claire	aud	04:06,7	04:07,3	ouai
100	sil		04:07,3	04:08,1	(0.8)
101	David	aud	04:08,1	04:11,8	euh le troisième photo c'est une église
102	Claire	aud	04:11,8	04:12,1	aha
103	David	aud	04:12,8	04:16,0	ah oui [euh le oui le
104	Claire	aud	04:13,8	04:14,3	[une église
105	Jane	aud	04:16,8	04:18,8	euh un café
106	sil		04:18,8	04:19,7	(0.9)
107	Claire	aud	04:19,7	04:20,2	hm
108	sil		04:20,2	04:23,0	(2.9)
109	David	aud	04:23,0	04:28,2	euh (1.5) la maison peut-être ou oui la maison
110	Jane	aud	04:28,4	04:29,8	l'hôtel peut-être
111	David	aud	04:29,8	04:30,4	oui l'hôtel
112	Claire	aud	04:30,7	04:32,5	l'hôtel très bien ensuite
113	David	aud	04:32,0	04:32,8	peut être
114	sil		04:32,8	04:36,5	(3.7)
115	Claire	aud	04:36,5	04:38,4	ensuite il y a trois photos c'est ça/
116	David	aud	04:39,3	04:43,2	euh il y a un deux trois quatre cinq [cinq cinq
117	Jane	aud	04:42,5	04:42,8	[cinq
118	Claire	aud	04:43,1	04:44,9	alors et la quatrième photo
119	sil		04:44,9	04:46,0	(1.1)
120	David	aud	04:46,0	04:59,1	oui euh::: (3.3) nous pensons que euh nous pensons que les photos (2.0) et la mais- maison
121	Jane	aud	04:59,4	05:01,0	maisson ou un café
122	David	aud	05:01,5	05:01,8	oui
123	Claire	aud	05:02,2	05:02,9	oui d'accord
124	sil		05:02,9	05:03,9	(0.9)
125	David	aud	05:03,9	05:04,8	oui je ne sais pas
126	Jane	aud	05:05,1	05:05,5	hm
127	Claire	aud	05:05,3	05:07,9	ok ensuite la photo d'après
128	sil		05:07,9	05:11,3	(3.4)
129	Claire	aud	05:11,3	05:13,4	la der- euh il reste une photo
130	David	aud	05:13,6	05:15,2	c'est l'hôte- c'est l'hôtel
131	Jane	aud	05:15,5	05:17,5	l'hôtel ou la [maisson

132	Claire	aud	05:16,7	05:19,5	[d'accord d'accord c'est la dernière en fait
133	sil		05:19,5	05:20,3	(0.8)
134	David	aud	05:20,3	05:20,9	oui oui
135	Claire	aud	05:21,0	05:27,4	ok très bien alors pour vous euh quelle est quelle photo vous choisissez pour partir en vacances
136	sil		05:27,4	05:30,3	(3.0)
137	Jane	aud	05:30,3	05:30,9	hm
138	sil		05:30,9	05:34,3	(3.4)
139	Jane	aud	05:34,3	05:39,6	euh je choisis le photo euh troisième euh
140	Claire	aud	05:39,0	05:41,3	troi- la troi- je chosis la troisième photo
141	sil		05:41,3	05:42,3	(0.9)
142	Jane	aud	05:42,3	06:15,1	euh je chois- choisis la troisième photo [parce que euh (0.7) parce que euh:: l'iglèse l'ig- l'iglise [euh l'église est euh (1.0) très euh très (1.4) euh (0.9) très in- très intéressante [et:: euh j'aime l'histoire euh et euh j'ame euh (0.8) j'aime euh voir euh les monuments
143	Claire	aud	05:44,9	05:45,4	[oui
144	Claire	aud	05:52,3	05:52,8	[l'église
145	Claire	aud	06:02,5	06:02,9	[hm::
146	Claire	aud	06:15,7	06:17,9	d'accord les monuments les monuments
147	sil		06:17,9	06:19,0	(1.1)
148	David	aud	06:19,0	06:20,0	j'adore les monuments
149	Jane	aud	06:20,2	06:20,6	hm
150	Claire	aud	06:20,4	06:24,0	ok très bien et toi David quelle photo tu choisis/
151	David	aud	06:24,6	06:34,8	euh je choisis le premier photo [la première [photo parce que j'a- j'adore la nature j'adore des arbres
152	Claire	aud	06:27,4	06:27,7	[aha
153	Claire	aud	06:28,5	06:28,9	[oui::
154	sil		06:34,8	06:35,9	(1.1)
155	Claire	aud	06:35,9	06:36,2	oui
156	David	aud	06:36,2	06:37,9	c'est très naturel
157	Claire	aud	06:37,8	06:38,3	oui
158	sil		06:38,3	06:39,4	(1.1)
159	Claire	aud	06:39,4	06:39,9	tu penses
160	David	aud	06:39,8	06:42,6	tu adores tu adores la nature/
161	Claire	aud	06:42,9	06:59,1	oui j'aime la na[ture c'est bien la nature (rire) est-ce que tu euh est-ce que tu sais est-ce que tu peux imaginer où la photo a été prise (1.0) cette photo-là est-ce que tu peux imaginer où elle a été prise dans quel pays elle a été prise
162	David	aud	06:43,9	06:44,2	[oui
163	David	aud	06:59,6	07:03,9	ah oui euh le première photo/
164	Claire	aud	07:04,1	07:05,0	oui la première photo
165	David	aud	07:05,1	07:08,5	ah oui euh peut-être::
166	sil		07:08,5	07:13,0	(4.5)
167	Jane	aud	07:13,0	07:13,7	Haïti
168	David	aud	07:14,0	07:17,6	ah oui euh (1.7) Haïti

169	Claire	aud	07:17,8	07:19,2	Haïti oui
170	David	aud	07:19,4	07:23,2	oui peut-être t- t- tropical c'est un mot français/
171	Claire	aud	07:23,4	07:24,8	oui tropical c'est ça
172	David	aud	07:25,2	07:25,8	tropical
173	sil		07:25,8	07:28,6	(2.8)
174	Claire	aud	07:28,6	07:33,8	et toi Jane tu penses que la la troisième photo a été prise dans quel pays/
175	sil		07:33,8	07:35,1	(1.3)
176	Jane	aud	07:35,1	07:43,6	hm:: euh peut-être euh (1.2) Gri- Grèce [ou ou le Mar- au Maroc
177	Claire	aud	07:40,5	07:41,0	[Grèce ouai
178	Claire	aud	07:44,2	07:55,6	au Maroc d'accord en Grèce ou au Maroc ok c'est bien d'accord ensuite euh à quel moment choisissez vous de partir quand est-ce que vous voulez partir
179	sil		07:55,6	07:58,3	(2.8)
180	David	aud	07:58,3	07:58,9	en été
181	Claire	aud	07:59,5	08:01,6	en été pour David et toi Jane/
182	sil		08:01,6	08:02,5	(0.9)
183	Jane	aud	08:02,5	08:04,7	hm le printemPs
184	Claire	aud	08:04,9	08:08,8	le printemps d'accord alors est-ce que vous pouvez m'expliquer pourquoi
185	sil		08:08,8	08:10,4	(1.6)
186	Claire	aud	08:10,4	08:14,7	pourquoi Jane tu choisis le printemps et pourquoi toi David tu choisis l'été
187	sil		08:14,6	08:15,9	(1.2)
188	Jane	aud	08:15,9	08:41,0	euh en printemPs euh (1.2) il ne fait pas euh (1.5) très chaud [et euh le euh il y a euh le soleil et euh (1.1) c'est euh c'est bon 0.8) euh (1.2) euh bon (1.4) mm c'est bon
189	Claire	aud	08:24,1	08:24,7	[c'est bien
190	Claire	aud	08:40,9	08:45,2	d'accord ok c'est bien et toi David pourquoi [tu chosis l'été
191	David	aud	08:44,2	08:44,9	[oui euh
192	sil		08:45,2	08:46,6	(1.4)
193	David	aud	08:46,6	08:52,8	euh j'adore le soleil on peut se bronzer on peut faire une promenade [peut-être
194	Claire	aud	08:52,0	08:54,4	[on peut on peut se faire bronzer
195	David	aud	08:55,1	08:56,9	ah oui on peut se faire bronzer
196	Claire	aud	08:56,6	09:07,9	bronzer c'est bien ouai (0.8) on peut faire des promenades ok ok très bien ensuite euh comment vous voulez partir euh là-bas
197	sil		09:07,9	09:10,7	(2.7)
198	Jane	aud	09:10,7	09:14,9	ah:: (1.1) euh je voyage en avion
199	Claire	aud	09:15,5	09:18,5	je voyage en avion oui peut-être et toi David
200	David	aud	09:19,1	09:24,0	euh je pris l'avion et ensuite euh je pris le bateau
201	Claire	aud	09:24,3	09:26,0	alors je prends l'avion
202	sil		09:25,9	09:27,0	(1.0)

203	David	aud	09:27,0	09:33,6	ah oui je suis désolé ah je prends l'avion et après je je prends le bateau
204	Claire	aud	09:33,9	09:42,3	d'accord ok très bien hum qu'est-ce que vous prenez comme bagage est-ce que vous comprenez le mot bagage
205	David	aud	09:43,1	09:43,6	oui
206	Jane	aud	09:43,4	09:43,9	oui
207	Claire	aud	09:43,7	09:46,2	oui alors qu'est-ce que vous prenez comme bagage
208	sil		09:46,2	09:47,5	(1.3)
209	Jane	aud	09:47,5	09:53,1	euh je prends [beaucoup de [ba- bagages euh j'aime les vêtements
210	Claire	aud	09:48,7	09:49,1	[oui
211	Claire	aud	09:50,0	09:50,3	[oui
212	Claire	aud	09:53,5	09:58,5	d'accord et est-ce que c'est plus une valise ou est-ce que c'est plus un sac
213	sil		09:58,5	09:59,7	(1.2)
214	Jane	aud	09:59,7	10:03,0	euh (1.0) euh beaucoup de valises
215	Claire	aud	10:03,4	10:06,2	beaucoup de valises d'accord et toi David
216	Jane	aud	10:06,9	10:11,7	euh je prends un sac à dos et euh [je prends euh trois valises
217	Claire	aud	10:09,0	10:09,8	sac à dos
218	Claire	aud	10:11,8	10:16,1	deux sac à dos et trois valises ok et qu'est-ce que tu vas mettre dans tes trois valises
219	sil		10:16,4	10:17,1	(0.7)
220	David	aud	10:17,1	10:22,4	euh hm je mets euh je mets euh des vêtemenTs
221	Claire	aud	10:22,8	10:24,0	LES VETEMENTS
222	David	aud	10:24,4	10:24,8	oui
223	Jane	aud	10:25,0	10:25,9	(rire)
224	Claire	aud	10:25,9	10:29,1	-tement les vêt- (rire)
225	Jane	aud	10:27,1	10:29,1	(rire)
226	David	aud	10:27,1	10:31,6	(rire) beaucoup de beaucoup de chaussures
227	Claire	aud	10:31,8	10:32,2	oui
228	David	aud	10:33,0	10:36,5	euh et beauc- euh beaucoup de euh maillots de bain
229	Claire	aud	10:36,7	10:38,4	aha d'[accord
230	David	aud	10:37,8	10:40,2	[oui parce que j'aime nager
231	Claire	aud	10:40,6	11:20,7	oui d'accord bon c'est bien (0.8) alors euh vous êtes enfin sur place et mais vous avez eu des problèmes durant le voyage vous avez raté une correspondance alors vous téléphonez à votre famille pour raconter vos difficultés de déplacement alors je recommence parce que c'était peut être un peu long donc vous arrivez donc peut être en Haïti et peut être en Grèce ou au Maroc mais il y a eu des problèmes durant le voyage d'accord et vous avez manquez une correspondance est-ce que vous comprenez ça (1.0) vous avez
232	Claire	cla	11:20,2	11:28,0	&vous avez manqué une correspondance
233	David	aud	11:20,4	11:20,7	&oui
234	Jane	aud	11:20,6	11:20,8	&oui
235	Claire	aud	11:21,7	11:29,2	manqué (1.7) ok une correspondance (2.1) ok

236	sil	aud	11:29,2	11:30,2	(0.9)
237	David	aud	11:30,2	11:30,4	oui
238	Claire	aud	11:31,0	11:49,4	d'accord donc euh alors vous imaginez que moi je suis votre maman d'accord on va faire comme ça moi je suis votre maman David et Jane vous êtes mes enfants et vous me téléphonez pour m'expliquer qu'il y a eu un problème d'accord
239	sil		11:49,4	11:50,3	(0.8)
240	David	aud	11:50,3	11:50,7	d'accord
241	Claire	aud	11:50,5	11:55,5	alors je vous écoute allez-y mes enfants allez-y (rires)
242	David	aud	11:55,5	11:56,1	maman
243	Jane	aud	11:56,4	11:56,8	(rires)
244	Claire	aud	11:56,4	11:59,0	oh oui mes enfants comment allez-vous/
245	David	aud	11:59,1	12:00,1	au secours
246	Jane	aud	11:59,8	12:00,3	(rires)
247	Claire	aud	12:00,2	12:01,7	que se passe-t-il/
248	sil		12:01,7	12:03,0	(1.3)
249	David	aud	12:03,0	12:03,6	euh
250	Jane	aud	12:03,9	12:06,7	hmm je je rate l'avion
251	sil		12:06,7	12:07,3	(0.6)
252	Claire	aud	12:07,3	12:08,3	j'ai raté l'avion
253	Jane	aud	12:08,9	12:13,2	j'ai raté l'avion [et très très mauvais
254	Claire	aud	12:10,5	12:11,2	[oh là là
255	David	aud	12:13,4	12:13,8	oui
256	Claire	aud	12:14,3	12:15,8	mais qu'est-ce qui s'est passé
257	sil		12:15,8	12:18,2	(2.4)
258	Claire	aud	12:18,2	12:20,6	[pourquoi tu as tu as raté l'avion ma fille
259	Jane	aud	12:18,2	12:18,7	[euh
260	sil		12:20,6	12:21,6	(1.0)
261	Jane	aud	12:21,6	12:28,3	euh je euh euh je suis allée à la plage
262	Claire	aud	12:28,4	12:30,3	(rires) ah bravo ah
263	Jane	aud	12:31,1	12:33,5	et j'ai oublié le temPs
264	Claire	aud	12:33,6	12:37,5	mais c'est pas sérieux ça (rires)
265	Jane	aud	12:36,7	12:38,0	(rires)
266	Claire	aud	12:38,5	12:43,7	donc tu as raté l'avion comme ça oh là là mama mia (rires)
267	David	aud	12:43,0	12:44,6	(rires)
268	Jane	aud	12:43,0	12:44,6	(rires)
269	Claire	aud	12:44,5	12:48,7	et toi David qu'est-ce qui s'est passé est-ce [que tu es bien arrivé à Haïti
270	David	aud	12:47,3	12:47,7	[je
271	sil		12:48,7	12:49,9	(1.1)
272	David	aud	12:49,9	12:58,3	oui [euh oui j'ai pris l'avion et après euh je suis allé euh à la forêt
273	Claire	aud	12:50,4	12:50,7	[bon
274	Claire	aud	12:58,5	12:58,8	oui
275	David	aud	12:59,5	13:02,4	[oui et après j'ai vu les tigres
276	Claire	aud	12:59,6	13:00,0	[aha
277	Claire	aud	13:02,8	13:03,1	aha
278	David	aud	13:04,0	13:05,5	et les tigres a
279	Jane	aud	13:05,8	13:07,4	les tigres/ (rires)

280	David	aud	13:07,7	13:16,4	oui (.) oh un grand oiseau j'ai vu un grand oiseau [et le grand oiseau a pris mon sac à dos
281	Claire	aud	13:12,5	13:13,0	[oui
282	Claire	aud	13:17,0	13:21,9	oh là là quelle histoire (rires)
283	David	aud	13:22,4	13:26,7	et je maintenant euh je n'ai pas beaucoup de vêtemenTs
284	Jane	aud	13:26,7	13:27,0	(rires)
285	Claire	aud	13:26,8	13:27,1	(rires)
286	David	aud	13:28,1	13:32,2	parce que le grand oiseau (2.1) est allé
287	Jane	aud	13:30,4	13:33,3	(rires)
288	Claire	aud	13:33,7	13:36,7	d'accord et donc après tu as raté la correspondance
289	sil		13:36,7	13:38,5	(1.8)
290	Claire	aud	13:38,5	13:39,4	tu étais en retard
291	sil		13:39,4	13:40,3	(0.9)
292	David	aud	13:40,3	13:40,7	oui oui
293	Claire	aud	13:40,9	13:41,3	bon
294	David	aud	13:41,3	13:41,7	euh
295	Claire	aud	13:41,9	13:44,5	et et maintenant tu es à Haïti c'est sûr/
296	sil		13:44,5	13:46,3	(1.8)
297	David	aud	13:46,4	13:46,7	oui
298	Claire	aud	13:47,0	13:49,9	bon est-ce que tu veux que je t'envoie d'autres vêtements
299	sil		13:49,9	13:51,1	(1.2)
300	David	aud	13:51,1	13:53,3	ah oui merci [merci beaucoup
301	Claire	aud	13:52,3	13:58,2	[d'accord très bien et toi ma fille Jane est-ce que tu as tous tes bagages/
302	sil		13:58,2	13:59,6	(1.4)
303	Jane	aud	13:59,6	14:00,8	oui (rires)
304	Claire	aud	14:00,7	14:01,6	oui sûr/
305	sil		14:01,6	14:02,4	(0.7)
306	Jane	aud	14:02,3	14:03,5	toutes bagages
307	Claire	aud	14:03,8	14:04,6	tous les maillots de bain
308	sil		14:04,6	14:05,9	(1.3)
309	Jane	aud	14:05,9	14:07,0	oui hmm
310	Claire	aud	14:06,6	14:07,2	(rires)
311	Jane	aud	14:07,9	14:09,9	trois [trois maillots de bain
312	Claire	aud	14:08,8	14:09,3	[d'accord
313	David	aud	14:10,0	14:14,6	pourquoi tu tu tu visites en en hiver n'est-ce pas/
314	sil		14:14,6	14:15,6	(1.0)
315	Jane	aud	14:15,6	14:16,4	le printemps
316	David	aud	14:16,1	14:17,1	ah oui le printemps
317	Claire	aud	14:17,3	14:20,2	au printemps heureu[sement ah (rire)
318	David	aud	14:18,3	14:19,2	[oui je suis désolé

319	Claire	aud	14:20,7	14:58,6	bon ben c'est rigolo (0.8) alors euh ensuite donc là vous allez euh vous avez une fiche normalement Désirée a dû vous donner une fiche (1.0) [est-ce que vous l'avez la fiche très bien alors donc vous devez déterminer le programme de deux journées qu'est-ce qu'on va faire qu'est-ce qu'on va voir d'accord donc vous devez choisir ensemble alors on va dire en fait que vous êtes 1.1) c'est Tahiti d'accord pour que vous fassiez le le programme ensemble d'accord donc est-ce que vous voyez la fiche/
320	David	aud	14:33,4	14:33,8	[oui
321	sil		14:58,6	14:59,9	(1.4)
322	Claire	aud	14:59,9	15:16,6	il y a des [exemples si on allait ou si on faisait si tu veux mais on peut aussi ta ta je n'ai pas tellement envie de on pourrait aussi faire etc etc ça c'est des phrases avec pour des exemples ok
323	David	aud	15:00,4	15:00,9	[oui
324	sil		15:16,6	15:17,5	(1.0)
325	David	aud	15:17,5	15:17,8	oui
326	Jane	aud	15:17,8	15:18,2	hm
327	Claire	aud	15:18,2	15:34,8	alors donc euh il y a le type d'activité à définir ok durant le matin durant l'après-midi et le soir alors on a mis un exemple faire du shopping se promener dans la ville etc ok
328	sil		15:34,8	15:36,3	(1.5)
329	Claire	aud	15:36,3	15:55,3	donc allez-y je vous écoute donc vous déterminez une activité euh pour le matin donc là on est en Haïti d'accord on est en Haïti et il fait très chaud puisque c'est l'été (1.4) et donc vous devez faire quelque chose le matin alors allez-y
330	sil		15:55,3	15:57,3	(2.0)
331	Jane	aud	15:57,2	15:59,5	euh on faisons du surf
332	sil		15:59,5	16:00,5	(1.0)
333	David	aud	16:00,5	16:00,9	oui
334	Jane	aud	16:01,1	16:01,6	le matin
335	Claire	aud	16:01,8	16:02,5	nous faisons quoi/
336	sil		16:02,5	16:03,9	(1.4)
337	Jane	aud	16:04,0	16:06,9	euh euh faisons du surf surf
338	Claire	aud	16:06,4	16:22,9	oh du surf oh hé hé (rire) ok du surf oui donc peut être Jane est-ce que tu peux dire et si on faisait du surf là on va essayez d'utiliser le conditionnel d'accord peut être vous [l'a- voilà
339	Jane	aud	16:22,3	16:22,8	[si
340	sil		16:22,9	16:24,1	(1.2)
341	Jane	aud	16:24,1	16:27,1	si on euh faiss- faissait
342	Claire	aud	16:26,8	16:27,7	faisait oui
343	sil		16:27,8	16:28,5	(0.7)
344	Jane	aud	16:28,5	16:29,8	faisait euh du surf
345	Claire	aud	16:30,3	16:30,8	David
346	Jane	aud	16:30,9	16:34,8	euh (1.5) ah oui euh si on

347	Claire	aud	16:34,9	16:45,0	euh regarde re- excusez-moi regarde Jane elle a dit et si on faisait su surf (0.9) ok [elle te pose une question donc toi David qu'est-ce que tu vas répondre
348	David	aud	16:40,9	16:41,3	[oui
349	sil		16:45,0	16:47,0	(2.0)
350	Claire	aud	16:47,1	16:48,7	oui non non oui
351	David	aud	16:49,2	16:49,6	euh
352	Jane	aud	16:49,6	16:50,8	est-ce que vous
353	David	aud	16:50,0	16:54,6	ah oui ah oui oui je faissais du surf
354	Claire	aud	16:54,6	16:56,3	je veux bien faire du surf
355	David	aud	16:57,1	16:58,9	euh je veux bien faire du surf
356	Claire	aud	16:58,9	17:01,8	ok très bien ensuite l'après-midi
357	sil		17:01,8	17:03,1	(1.3)
358	Claire	aud	17:03,1	17:03,7	David
359	David	aud	17:03,7	17:13,1	euh (1.5) euh s- si on faisait euh:: (1.8) une promenade
360	Claire	aud	17:13,5	17:14,1	alors vous a-
361	David	aud	17:14,1	17:14,9	dans la forêt
362	Claire	aud	17:14,8	17:19,8	ah alors regardez parce que là l'après-midi il est écrit activité culturelle
363	David	aud	17:20,4	17:21,2	ah oui oui
364	Claire	aud	17:20,9	17:23,0	alors donc il faut choisir
365	David	aud	17:23,7	17:39,4	oui euh (3.0) si on:: voyait euh (0.8) voyait (0.9) euh (2.7) une s- une spectacle dans le village
366	Claire	aud	17:39,4	17:41,5	aha un spectacle (inaud.) bien
367	Jane	aud	17:42,3	17:42,9	très bon
368	Claire	aud	17:43,0	17:51,6	oui c'est bien c'est classe ok très bien d'accord donc Jane elle est d'accord et ensuite le soir alors regardez ce qu'il y a le soir
369	sil		17:51,6	17:53,2	(1.5)
370	Jane	aud	17:53,2	17:53,8	hmm
371	sil		17:53,8	17:55,1	(1.3)
372	Claire	aud	17:55,1	18:01,9	encore un spectacle ah ah alors peut être David tu dois changer pour l'après-midi
373	sil		18:01,9	18:03,3	(1.4)
374	David	aud	18:03,3	18:21,6	oui activité culturelle (0.8) euh::: (1.2) si:::: on::: (2.0) euh (1.1) culturelle (2.0) si on danse avec des HaiTiens euh [Haitiens
375	Claire	aud	18:20,8	18:25,4	[Haitiens ouai ah ça c'est une bonne idée qu'est-ce que tu en penses Jane/
376	Jane	aud	18:21,1	18:21,7	[oui::::
377	sil		18:25,3	18:26,9	(1.5)
378	Jane	aud	18:26,9	18:31,7	ah je pense (1.0) euh quelle une bonne idea
379	Claire	aud	18:31,5	18:38,7	ouai [c'est une c'est une super idée ah ok moi je veux bien danser aussi d'accord (rire)
380	Jane	aud	18:32,2	18:32,8	[idée
381	Jane	aud	18:39,0	18:39,9	(rire)
382	Claire	aud	18:39,9	18:43,6	et ensuite donc le soir Jane qu'est-ce que tu proposes

383	sil		18:43,6	18:44,7	(1.1)
384	Jane	aud	18:44,8	18:49,5	euh si on allait euh au spectacle
385	Claire	aud	18:49,5	18:50,0	hmm
386	Jane	aud	18:50,1	18:53,8	et:: (1.8) très très amusante
387	David	aud	18:53,9	18:55,3	quel spec[tacle/
388	Claire	aud	18:54,5	18:56,2	[un spec- quel spectacle/
389	Jane	aud	18:56,5	18:59,1	hu:::m (0.8) hm
390	sil		18:59,1	19:03,2	(4.1)
391	Claire	aud	19:03,2	19:11,1	quel spectacle moi j'ai une idée peut être que il peut y avoir un spectacle sur la plage vous savez ce que c'est la plage
392	Claire	cla	19:11,0	19:13,4	la plage
393	David	aud	19:11,8	19:12,7	c'est une [bonne idée
394	Jane	aud	19:12,2	19:12,6	[oui
395	Claire	aud	19:12,6	19:28,0	voilà sur la plage comme ça on peut boire du soda euh et ce serait un spectacle avec vous savez du feu (1.3) les gens qui font euh qui font *comme ça avec le feu* [le feu
396	Claire	gst	19:23,9	19:26,9	**montre gst jongler avec du feu**
397	David	aud	19:27,0	19:27,5	[ah oui
398	Jane	aud	19:27,9	19:28,3	ah
399	Clare	cla	19:28,3	19:30,0	le feu
400	David	aud	19:29,6	19:30,4	oui oui
401	Claire	aud	19:30,4	19:32,3	le feu Jane tu comprends ou pas
402	sil		19:32,3	19:33,2	(1.0)
403	Jane	aud	19:33,2	19:33,7	non
404	Claire	aud	19:33,6	19:40,8	le feu comment comment on peut dire fi- euh fir- fire en anglais comment [c'est
405	Jane	aud	19:40,5	19:43,1	[oh (0.7) oui fire oui
406	Claire	aud	19:42,9	19:44,7	voilà un spectacle
407	Jane	aud	19:44,8	19:48,9	oui j- jouer euh joue en le feu
408	Claire	aud	19:48,7	19:49,5	voila oui
409	sil		19:49,5	19:50,2	(0.7)
410	Jane	aud	19:50,2	19:51,2	oh hm
411	Claire	aud	19:51,3	19:52,6	pourquoi pas oui
412	David	aud	19:52,6	19:53,7	(rire)
413	Jane	aud	19:52,6	19:53,7	(rire)
414	Claire	aud	19:53,7	19:54,4	pourquoi pas
415	David	aud	19:54,6	19:55,1	j'adore
416	Jane	aud	19:55,1	19:56,0	(rire)
417	Claire	aud	19:56,0	19:57,4	et toi Jane c'est ok
418	sil		19:57,4	19:58,5	(1.1)
419	Jane	aud	19:58,5	19:59,8	c'est très ok

420	Claire	aud	19:59,6	20:22,1	d'accord donc donc on pourrait on pourrait aller voir le spectacle sur la plage (1.9) ok ensuite euh le donc le lendemain (1.7) le lendemain il faudra encore une activité sportive ou de loisir qu'est-ce qui se passe
421	sil		20:22,1	20:23,4	(1.3)
422	David	aud	20:23,4	20:24,0	euh le matin
423	Claire	aud	20:23,9	20:26,5	oui donc le matin le lendemain
424	sil		20:26,5	20:29,7	(3.2)
425	David	aud	20:29,7	20:35,6	on si allait faire du (0.9) euh faire du {kany}
426	Claire	aud	20:36,0	20:36,9	canoë
427	David	aud	20:37,7	20:38,6	oh canoë
428	Claire	aud	20:38,4	20:41,6	canoë c'est bien ouai Jane est-ce que tu es d'accord
429	sil		20:41,6	20:43,2	(1.6)
430	Jane	aud	20:43,3	20:43,7	no
431	Claire	aud	20:43,7	20:45,3	ah d'accord elle n'est pas d'accord
432	David	aud	20:45,6	20:47,7	oh je te déteste
433	Jane	aud	20:48,1	20:49,4	je n'aime pas le canoë
434	Claire	aud	20:49,4	20:52,2	[tu n'aimes pas le canoë pourquoi tu n'aimes pas le canoë Jane
435	David	aud	20:49,5	20:49,9	[ah oui
436	sil		20:52,2	20:53,4	(1.2)
437	Jane	aud	20:53,4	20:59,4	euh je n'aim- je n'aime pas euh les bateaux petites les [petites bateaux
438	Claire	aud	20:58,2	21:00,9	[d'acco:::rd tu n'aimes pas les [petits bateaux
439	Jane	aud	21:00,1	21:01,1	[j'aime les grandes
440	Claire	aud	21:01,4	21:08,2	d'accord ok c'est pas très sûr (.) c'est pour ça/ (0.8) parce que tu trouves que c'est dangereux
441	sil		21:08,2	21:09,6	(1.4)
442	Jane	aud	21:09,6	21:10,1	oui
443	Claire	aud	21:10,2	21:11,1	d'accord
444	sil		21:11,1	21:11,9	(0.8)
445	Claire	aud	21:11,8	21:13,2	[donc donc
446	David	aud	21:11,9	21:16,3	[alors on si allait faire une croi- euh faisait une croisière
447	Claire	aud	21:16,5	21:18,0	une croisière ouhou
448	David	aud	21:18,4	21:19,3	oui une croisière
449	Claire	aud	21:19,2	21:21,4	une croisière Jane tu comprends une croisière
450	sil		21:21,5	21:22,2	(0.7)
451	Jane	aud	21:22,2	21:23,7	oh oui oui
452	Claire	aud	21:23,7	21:25,3	(rire)
453	Jane	aud	21:25,3	21:28,7	j'aime j'aime l'id- l'idéa l'[idée
454	Claire	aud	21:28,0	21:29,8	[d'accord [j'aime l'idée
455	David	aud	21:29,2	21:30,4	[c'est une grand bateau
456	Claire	aud	21:30,4	21:30,7	voilà
457	Jane	aud	21:30,7	21:32,1	grand bateau
458	Claire	aud	21:32,5	21:36,2	merci David c'est super sympa comme ça on est

459	David	aud	21:36,5	21:37,1	merci
460	Claire	aud	21:36,9	21:41,5	on fait du bateau mais cette fois c'est sur un grand bateau spécialement pour Jane
461	Jane	aud	21:42,1	21:43,6	(rire)
462	Claire	aud	21:43,1	21:48,5	(rire) ok ensuite l'après-midi qu'est-ce qu'on fait Jane
463	sil		21:48,5	21:51,4	(2.8)
464	Jane	aud	21:51,4	21:56,1	euh si on allait à la pêche
465	Claire	aud	21:56,5	22:00,3	hey si on allait à la pêche David qu'est-ce que tu en penses
466	sil		22:00,3	22:01,4	(1.1)
467	David	aud	22:01,4	22:02,2	oui j'adore
468	Claire	aud	22:02,6	22:05,6	oui est-ce que vous avez déjà pêché
469	sil		22:05,6	22:06,8	(1.2)
470	David	aud	22:06,8	22:08,3	non malheureusement non
471	Claire	aud	22:08,0	22:09,3	d'accord et toi Jane
472	sil		22:09,3	22:10,4	(1.1)
473	Jane	aud	22:10,4	22:15,3	euh oui euh euh j'ai fait euh au Mexique
474	Claire	aud	22:15,2	22:17,3	oui wouau
475	Jane	aud	22:17,5	22:21,3	une une euh grand grand p- poisson
476	David	aud	22:21,2	22:21,4	oui
477	Claire	aud	22:21,3	22:24,5	tu as pêché un gra- je tu as pêché un grand poisson
478	sil		22:24,6	22:25,4	(0.9)
479	Jane	aud	22:25,4	22:26,8	avec avec ma famille
480	David	aud	22:26,4	22:27,4	ah oui (inaud.)
481	Claire	aud	22:26,6	22:38,8	wouau félicitations exactement (rire) (1.3) bon c'est bien alors qu'est-ce que tu en penses David est-ce que pour toi c'est ok d'aller à la pêche
482	sil		22:38,8	22:39,8	(1.0)
483	David	aud	22:39,8	22:40,5	oui
484	Claire	aud	22:40,6	22:41,0	oui
485	sil		22:41,0	22:43,7	(2.7)
486	Claire	aud	22:43,7	22:49,4	est-ce que donc pour toi ça sera l'occasion d'essayer de pêcher
487	sil		22:49,4	22:51,1	(1.7)
488	David	aud	22:51,1	22:58,0	oui euh (1.6) pour moi je ne va jamais à la pêche
489	Claire	aud	22:57,9	23:01,6	d'accord je ne je ne suis jamais allé à la pêche
490	sil		23:01,6	23:02,3	(0.7)
491	David	aud	23:02,3	23:06,8	oui [je ne suis jamais allé à la pêche
492	Claire	aud	23:02,7	23:04,5	[je ne suis ja-
493	sil		23:06,8	23:07,7	(0.8)
494	Claire	aud	23:07,7	23:16,1	cool *c'est bien* ok et le soir donc le soir il faut qu'on aille manger au restaurant
495	Claire	gst	23:08,6	23:09,4	*lève son pouce*
496	sil		23:16,1	23:17,2	(1.0)
497	David	aud	23:17,2	23:17,5	oui

498	Claire	aud	23:17,5	23:20,2	alors quel restaurant on va choisir
499	sil		23:20,2	23:22,1	(2.0)
500	Jane	aud	23:22,1	23:23,0	quel restaurant
501	Claire	aud	23:23,1	23:25,6	ouai quel quel genre de restaurant
502	sil		23:25,6	23:27,4	(1.8)
503	Claire	aud	23:27,4	23:27,6	[est-ce que
504	David	aud	23:27,4	23:29,4	[je choisis un restauranT
505	sil		23:29,4	23:30,4	(1.0)
506	Claire	aud	23:30,4	23:33,5	restaurant restaurant -rant
507	Jane	aud	23:33,5	23:34,9	(rire)
508	David	aud	23:35,2	23:36,2	restaurant
509	Claire	aud	23:35,8	23:41,2	je vais devenir folle (rire)
510	David	aud	23:37,8	23:41,2	(rire)
511	Jane	aud	23:37,8	23:41,2	(rire)
512	David	aud	23:41,2	23:42,1	restaurant
513	Claire	aud	23:42,2	23:48,9	pitié pitié (rire) ok tu vas choisir un restaurant
514	sil		23:48,9	23:49,9	(1.0)
515	David	aud	23:49,9	23:50,7	restaurant
516	Claire	aud	23:50,7	23:51,2	ouai
517	sil		23:51,2	23:52,2	(0.9)
518	David	aud	23:52,1	23:52,5	oui
519	Claire	aud	23:52,4	23:53,0	quel genre
520	sil		23:53,0	23:54,1	(1.1)
521	David	aud	23:54,1	23:57,5	euh (1.4) HaïTien Haïtien
522	Claire	aud	23:57,5	24:02,6	Haïtien ouai plutôt plutôt chic ou très simple
523	sil		24:02,6	24:03,9	(1.3)
524	David	aud	24:03,9	24:05,4	euh
525	Claire	aud	24:05,7	24:07,3	est-ce que vous comprenez le mot [chic
526	David	aud	24:06,9	24:09,8	[très chic [ah oui non plus simple
527	Claire	aud	24:07,5	24:08,3	[ah oui
528	Claire	aud	24:09,6	24:10,5	ah simple
529	David	aud	24:10,4	24:13,6	parce que oui euh après aller à la pêche
530	Claire	aud	24:13,9	24:21,8	d'accord (rire) oui peut être parce que si on va à la pêche après [nos nos habits ils vont [sentir le poisson
531	David	aud	24:19,0	24:19,3	[oui
532	David	aud	24:21,1	24:21,9	[ah oui
533	sil		24:21,9	24:22,8	(0.8)
534	David	aud	24:22,8	24:23,4	oui
535	Claire	aud	24:23,3	24:25,2	et ce sera pas très chic ça ah
536	David	aud	24:25,7	24:26,1	oui oui
537	Claire	aud	24:26,1	24:32,5	d'accord Jane est-ce que [Jane est-ce que tu es d'accord pour un restaurant simple
538	David	aud	24:28,2	24:29,2	[plus simple
539	sil		24:32,5	24:33,3	(0.8)
540	Jane	aud	24:33,3	24:38,9	oui euh quel type quel type euh de la cuisine haïTienne
541	Claire	aud	24:39,0	24:39,9	haïtienne
542	David	aud	24:39,6	24:40,7	oui haïtienne
543	Jane	aud	24:40,5	24:41,2	haïtienne
544	Claire	aud	24:40,9	24:43,1	oui c'est bien très bonne question Jane
545	sil		24:43,1	24:43,9	(0.7)

546	Jane	aud	24:43,9	24:44,2	hm
547	Claire	aud	24:44,2	24:45,0	(rire)
548	David	aud	24:45,0	24:46,0	(rire)
549	Jane	aud	24:45,0	24:46,0	(rire)
550	Claire	aud	24:46,0	24:48,0	David réponds s'il te plait
551	sil		24:48,0	24:48,7	(0.7)
552	David	aud	24:48,7	24:49,9	oui oui oui
553	sil		24:49,9	24:52,6	(2.7)
554	Claire	aud	24:52,6	24:57,6	alors quel quel type de nourriture haïtienne David
555	sil		24:57,6	25:00,1	(2.5)
556	David	aud	25:00,1	25:03,1	poisson des animaux
557	Claire	aud	25:03,1	25:06,0	des poisson des animaux quel genre d'animal
558	sil		25:06,0	25:07,6	(1.6)
559	David	aud	25:07,6	25:13,7	euh (1.9) des oiseaux non euh des canards
560	Claire	aud	25:13,8	25:14,5	ouai
561	David	aud	25:15,1	25:27,2	oui euh::: (1.5) des::: (2.2) du pain des euh de la pizza (1.6) des pâtes peut être
562	Claire	aud	25:27,6	25:28,5	d'ac[cord
563	David	aud	25:28,2	25:28,8	[des pâtes
564	Jane	aud	25:28,8	25:29,7	pizza/
565	David	aud	25:30,1	25:33,4	oui la la pizza
566	Claire	aud	25:33,4	25:34,0	oui
567	David	aud	25:33,8	25:40,4	euh d'o- d'origine de très naturelle [de nat- nature
568	Jane	aud	25:38,5	25:39,0	[oh
569	Claire	aud	25:41,0	25:43,9	(rire) bon Jane est-ce que tu es d'accord/
570	sil		25:43,9	25:45,0	(1.0)
571	Jane	aud	25:45,0	25:46,1	oui d'accord
572	Claire	aud	25:46,1	26:17,5	ok bon ben c'est bien je pense qu'on va passer deux bonnes journées alors (1.5) donc maintenant il faut retourner sur internet alors je vais vous donner l'adresse hop hop (1.9) lyon-berkeley-jm.blogspot.com hop c'est bon
573	Claire	cla	26:02,1	26:16,1	lyon-berkeley-jm.blogspot.com
574	sil		26:17,5	26:19,1	(1.6)
575	David	aud	26:19,1	26:19,4	oui
576	Claire	aud	26:19,5	26:20,9	ok donc il faut aller là
577	sil		26:20,9	26:29,1	(8.1)
578	Claire	aud	26:29,1	26:30,7	est-ce que ça marche ou pas
579	sil		26:30,7	26:43,3	(12.7) ((les participants vont sur le blog))
580	Claire	aud	26:43,4	26:44,5	ça marche pas/
581	sil		26:44,5	26:45,5	(1.0)
582	Jane	aud	26:45,5	26:46,6	[oui oui oui
583	David	aud	26:45,6	26:46,6	[ah oui ça marche
584	Claire	aud	26:46,6	26:50,4	oui ça mar[che alors je crois que c'est encore des photos c'est ça
585	David	aud	26:47,3	26:48,7	[ça marche oui
586	sil		26:50,4	26:51,3	(0.9)
587	David	aud	26:51,2	26:51,5	oui
588	Jane	aud	26:51,3	26:51,8	hmm
589	sil		26:51,8	26:53,2	(1.4)
590	Claire	aud	26:53,2	26:56,4	alors vous avez toutes les photos

591	sil		26:56,4	26:57,8	(1.4)
592	Jane	aud	26:57,8	26:58,8	[oui [trois
593	David	aud	26:57,8	26:58,3	[oui
594	Claire	aud	26:58,3	27:00,0	[combien y a des photos s'il vous plait trois
595	sil		27:00,0	27:00,9	(0.9)
596	David	aud	27:00,9	27:01,7	trois trois
597	Claire	aud	27:01,4	27:05,4	ok alors est-ce que vous êtes surpris de voir ces photos
598	sil		27:05,4	27:11,4	(6.0)
599	Claire	aud	27:11,4	27:13,9	est-ce que vous êtes surpris de voir ces photos ou pas
600	sil		27:13,9	27:16,0	(2.1)
601	David	aud	27:15,9	27:16,4	euh
602	Claire	aud	27:16,4	27:28,8	est-ce que vous alors attendez parce que moi il faut que j'aille le l'internet il est très très long et il veut pas marcher donc je recommence pour moi mais j'arrive (1.3) blogspot.com allez
603	sil		27:28,8	27:33,3	(4.5)
604	Claire	aud	27:33,3	27:34,9	est-ce que ça marche
605	sil		27:34,9	27:37,6	(2.7)
606	Claire	aud	27:37,6	27:39,2	un petit peu de magie
607	sil		27:39,2	27:41,9	(2.6)
608	Claire	aud	27:41,9	27:56,7	ok ça marche alors mais où sommes nous donc ça c'est le titre ok alors donc cliquez sur le lien pour situer votre destination de voyage alors quels sont ces photos donc cliquez sur la première photo
609	sil		27:56,7	27:57,5	(0.7)
610	David	aud	27:57,5	27:57,9	oui
611	Claire	aud	27:58,3	27:59,1	vous avez cliqué
612	sil		27:59,1	27:59,9	(0.8)
613	Jane	aud	27:59,9	28:00,2	oui
614	sil		28:00,2	28:01,0	(0.8)
615	Claire	aud	28:01,0	28:03,4	alors où est-ce qu'on où est-ce que nous sommes
616	sil		28:03,4	28:05,4	(1.9)
617	Jane	aud	28:05,4	28:10,7	euh (1.0) nous sommes euh dans une euh ville
618	Claire	aud	28:10,8	28:11,5	ouai
619	Jane	aud	28:12,0	28:13,7	montagne ou la campagne
620	Claire	aud	28:13,8	28:22,5	oui est-ce que c'est plutôt en Asie est-ce que c'est plutôt en Europe est-ce que c'est plutôt en Amérique
621	sil		28:22,5	28:24,1	(1.6)
622	Claire	aud	28:24,1	28:25,2	où [est-ce que ça peut être
623	David	aud	28:24,4	28:26,4	[je pense que en Europe
624	Jane	aud	28:26,5	28:27,2	oui
625	Claire	aud	28:27,1	28:28,3	en Europe oui
626	David	aud	28:28,6	28:28,9	oui
627	sil		28:28,9	28:30,3	(1.4)
628	Claire	aud	28:30,3	28:31,1	d'accord
629	Jane	aud	28:31,6	28:32,1	ou
630	sil		28:32,1	28:34,0	(1.9)

631	David	aud	28:34,0	28:34,5	Israël
632	sil		28:34,6	28:35,9	(1.4)
633	Jane	aud	28:35,9	28:36,7	Israël/
634	sil		28:36,6	28:40,0	(3.4)
635	Claire	aud	28:40,0	28:48,3	euh est-ce que bon ben très bien la deuxième photo donc là on est en Europe la deuxième photo
636	sil		28:48,3	28:49,9	(1.6)
637	Claire	aud	28:49,9	28:51,4	où est-ce qu'on peut être
638	David	aud	28:51,4	28:52,1	la même chose
639	Jane	aud	28:52,7	28:54,7	la même la m- la même ville
640	sil		28:54,7	28:55,6	(0.8)
641	Claire	aud	28:55,6	28:59,4	c'est la même ville et je me demande si c'est pas la même maison en fait
642	sil		28:59,4	29:01,3	(1.9)
643	Claire	aud	29:01,3	29:02,0	d'accord
644	sil		29:02,0	29:04,0	(1.9)
645	Claire	aud	29:04,0	29:06,1	est-ce que comment vous la trouvez cette maison
646	sil		29:06,1	29:07,6	(1.5)
647	David	aud	29:07,6	29:12,9	euh (1.8) la maison est euh est très belle
648	Claire	aud	29:12,9	29:16,6	oui (0.9) qu'est-ce qu'il y a d'original dans la maison
649	David	aud	29:17,0	29:21,2	euh euh [Maroc euh le Grec
650	Jane	aud	29:18,6	29:19,5	[le le Grec
651	Jane	aud	29:21,4	29:23,0	les les co- co- colons
652	Claire	aud	29:23,2	29:24,5	les colonnes oui
653	Jane	aud	29:24,8	29:26,0	-lonnes sont grecques
654	Claire	aud	29:26,4	29:27,0	oui
655	sil		29:27,0	29:28,7	(1.7)
656	Claire	aud	29:28,7	29:29,4	et puis
657	David	aud	29:29,3	29:30,6	l'arkitecture
658	Claire	aud	29:30,9	29:34,0	l'archi[tecture l'architecture oui
659	Jane	aud	29:31,5	29:31,9	[et
660	David	aud	29:34,4	29:35,2	architecture
661	Jane	aud	29:35,2	29:35,8	archi-
662	Claire	aud	29:35,8	29:47,3	il y a aussi quelque chose un tout petit p- quelque chose qui est original je trouve qui est rare en France en fait regardez les les fenêtres
663	sil		29:47,3	29:48,4	(1.0)
664	Jane	aud	29:48,4	29:48,9	hmm
665	Claire	aud	29:49,6	29:52,5	les fenêtres elles ont des couleurs
666	sil		29:52,5	29:54,0	(1.4)
667	David	aud	29:54,0	29:54,3	oui
668	Claire	aud	29:54,7	30:01,8	il y a du bleu il y a du jaune vous voyez ou pas peut être sur la première ou la deuxième
669	sil		30:01,8	30:02,5	(0.7)
670	David	aud	30:02,5	30:03,0	oui
671	Jane	aud	30:02,9	30:03,3	hm

672	Claire	aud	30:03,7	30:17,1	voila donc ça c'est vraiment original parce que euh les les maisons elles n'ont pas de fenêtres comme ça en France d'accord donc il y a du bleu il y a du vert il y a du jaune donc c'est joli
673	sil		30:17,1	30:20,4	(3.2)
674	Claire	aud	30:20,4	30:22,1	ok et la troisième photo
675	sil		30:22,1	30:25,3	(3.1)
676	Claire	aud	30:25,3	30:26,6	la troisième photo
677	sil		30:26,5	30:27,3	(0.8)
678	Jane	aud	30:27,3	30:28,0	hm::
679	sil		30:28,0	30:31,2	(3.2)
680	Jane	aud	30:31,2	30:31,7	euh
681	David	aud	30:31,7	30:34,1	je pense que aux Etat-Unis
682	Claire	aud	30:34,5	30:36,5	la troisième photo aux Etats-Unis
683	sil		30:36,5	30:37,2	(7.8)
684	Jane	aud	30:37,2	30:37,8	hm
685	David	aud	30:38,2	30:39,2	euh::::
686	Claire	aud	30:39,7	30:41,2	qu'est-ce que tu en penses Jane/
687	sil		30:41,2	30:42,9	(1.7)
688	Jane	aud	30:42,9	30:51,6	euh c'est une grande grande ville euh peut être en l'Afrique la le nord d'Afrique
689	Claire	aud	30:51,9	31:17,2	le nord de [l'Afrique ah d'accord alors je vais vous dire le secret ah le secret c'est que ces trois photos en fait sont sont prises dans une ville de France qui est à cent kilomètres de Lyon à peu près cent kilomètres de Lyon c'est une ville qui s'appelle Grenoble je vous [l'écris haha Grenoble
690	Jane	aud	30:52,5	30:54,5	[je ne sais pas je ne sais pas
691	Jane	aud	31:14,0	31:15,1	[ah::::
692	David	aud	31:14,1	31:15,2	[ah::::
693	Claire	cla	31:17,7	31:18,8	Grenoble
694	Claire	aud	31:18,0	31:42,9	voilà Grenoble et en fait Grenoble c'est une ville qui est au milieu des montagnes donc vous voyez sur la troisième photo tout autour il y a les montagnes d'accord et voilà donc c'est une très jolie ville et c'est tranquille quand même comme ville et euh voilà donc c'était pour vous montrer des photos de de France donc David il a cru que c'était les Etats-Unis
695	sil		31:42,9	31:43,7	(0.7)
696	Jane	aud	31:43,7	31:44,3	(rire)
697	Claire	aud	31:44,4	31:47,2	(rire) Jane elle a cru que c'était l'Afrique du Nord
698	Claire	aud	31:47,7	31:48,3	(rire)
699	Jane	aud	31:47,7	31:48,3	(rire)
700	Claire	aud	31:48,8	31:51,2	eh ben non c'est la France
701	sil		31:51,2	31:53,0	(1.8)
702	Claire	aud	31:53,0	31:59,5	alors je m'excuse je vais simplement demander s'il reste du temps d'accord parce que comme on a pris du retard
703	sil		31:59,5	32:02,4	(2.9)
	claire	gst	31:59,5	32:02,4	((se tourne vers ses collègues))

705	Claire	aud	32:02,4	32:19,2	((s'adressant à Viorica)) Vorica est-ce qu'il reste du temps encore ou pas (.) c'est fini en fait ok ((s'adresse aux apprenants)) oh c'est fini en fait (rire) bon très bien ben voilà bon je suis vraiment désolée parce que on a commencé un petit peu plus tard mais bon c'était sympa quand même
706	Jane	aud	32:07,6	32:10,1	(rire)
707	sil		32:19,2	32:20,7	(1.5)
708	David	aud	32:20,7	32:21,1	oui
709	Claire	aud	32:20,9	32:21,4	[oui
710	Jane	aud	32:20,9	32:21,4	[oui
711	Claire	aud	32:21,9	32:27,1	(rire) est-ce que vous savez que la semaine prochaine c'est le dernier cours
712	David	aud	32:27,4	32:27,9	oui
713	Jane	aud	32:28,0	32:29,2	oui très triste
714	Claire	aud	32:28,7	32:40,6	oh là là oui j'ai j'ai su ça juste tout-à-l'heure je savais pas que le la semaine prochaine c'était le dernier cours donc on continuera d'écrire sur le blog ok
715	Jane	aud	32:41,2	32:41,6	ok
716	David	aud	32:41,7	32:41,9	oui
717	Claire	aud	32:41,8	32:45,5	d'[accord bon et ben je vous souhaite une bonne journée
718	Jane	aud	32:42,0	32:42,3	[oui
719	David	aud	32:46,1	32:47,0	bonne journée
720	Jane	aud	32:47,4	32:48,2	bonsoir
721	Claire	aud	32:48,6	32:57,1	oui[::: merci et puis travaillez bien et amusez-vous bien vous comprenez amusez-vous bien
722	David	aud	32:48,8	32:49,8	[bonsoir
723	Claire	cla	32:57,3	33:01,9	amusez-vous bien
724	Jane	aud	32:57,9	32:58,6	[oui
725	Claire	aud	32:57,9	32:59,8	[amusez-vous bien
726	David	aud	33:00,4	33:03,0	après je vais au restaurant
727	Claire	aud	33:03,0	33:08,3	ha-ha ça c'est une bonne chose (rire) et toi Jane tu vas où
728	sil		33:08,3	33:09,8	(1.5)
729	Jane	aud	33:09,8	33:14,0	euh (1.9) un café je vais
730	Claire	aud	33:13,9	33:14,4	café
731	Jane	aud	33:15,0	33:16,5	café je ne sais pas
732	Claire	aud	33:15,7	33:21,5	d'accord d'accord bon ben très très bonne journée et à la semaine prochaine alors
733	sil		33:21,5	33:22,7	(1.2)
734	David	aud	33:22,7	33:23,4	à très bientôt
735	Claire	aud	33:23,6	33:25,7	d'accord à bientôt bye bye
736	Jane	aud	33:26,4	33:26,9	bye

3. Séquences pédagogiques

3.1. Séance 2 – Enquête à Lyon 2

3.1.1 Fiche pédagogique

18h10 – 18h15 Salutations+Mise en situation et attribution des rôles (ami - inspecteur)

Introduction : Samedi dernier 1er février, un étudiant, François, a été assassiné sur le campus de Lyon 2! E1 est un très bon ami du pauvre François. E2 est l'inspecteur qui mène l'enquête sur le campus.

Type de tâche	**Objectif(s)**	**Document(s) utilisé(s)**	**Description de l'activité, durée prévue et consigne(s)**	**Conseils pédagogiques pour enrichir l'activité**
Tâche 1 - Echange d'information *« A quoi ressemblez-vous? »*	-Savoir décrire et se décrire. -Vocabulaire de description par rapport aux jeunes (apparence physique et vêtements). -Savoir poser des questions et y répondre.		*Temps* : 18h10 -18h20 (10 minutes) *Organisation* : un binôme inspecteur – étudiant (tuteurs effacés) *Consigne* : L'inspecteur E2 veut prendre rendez-vous avec E1. Ils se téléphonent. Ils ne se sont jamais rencontrés et doivent se décrire l'un à l'autre (cheveux, yeux, taille, vêtements etc.) pour se reconnaître sur le lieu du rendez-vous. - *la transition avec la tâche 2* : Vous savez maintenant à quoi ressemble l'autre. Vous allez pouvoir vous rencontrer! Rendez-vous sur le campus.	Selon la réaction à la consigne, **copier coller** l'exemple: **Exemple:** J'ai les cheveux bruns. Et toi, de quelle couleur sont tes cheveux?
Tâche 2 Echange d'information « *La dernière journée de la*	-Savoir décrire la journée d'un jeune (activités quotidiennes). -Poser des questions et y répondre.	Deux emplois du temps avec des informations complémentaires	*Temps* : 18h20 – 18h30 (10 minutes). *Organisation :* un binôme inspecteur – étudiant (tuteurs effacés). *Consigne* : Vous voilà sur le campus! L'inspecteur a déjà quelques indices sur la journée de la victime. L'ami a des éléments	Expliquer « reconstituer » = refaire. Bien demander aux étudiants de remplir au fur et à mesure afin d'obtenir un emploi du temps

victime »			supplémentaires car il a passé une partie de la journée avec François. Vous allez chercher à reconstituer cette dernière journée. - *la transition avec la tâche 3* : Vous savez maintenant ce qu'a fait François. Vous allez examiner ensemble les profils des personnes qui étaient avec lui ce jour là.	complet. A la fin de la tâche s'assurer que tout le monde a le même emploi du temps. Essayez de les faire utiliser les prépositions (chez le coiffeur etc). Ne pas hésiter à les corriger.
Tâche 3 Echange d'opinion et prise de décision *« Selon vous, qui est le coupable? »*	-Savoir comparer (supériorité, infériorité, égalité + superlatif). -Vocabulaire de déscription (caractère). -Masculin / Féminin. -Donner son avis.	Profils de quatre amis de l'étudiant assassiné.	*Temps* : 18h30 – 18h40 (10 minutes). *Organisation* : un binôme inspecteur – étudiant (tuteurs effacés). *Consigne* : : 1)Vous consultez maintenant les dossiers des quatre suspects. Comparez-les. *Exemple*: Je pense que ce n'est pas Antoine parce qu'il est plus gentil que Pierre. (plus...que..., moins...que..., aussi...que, le plus/moins...) 2)D'après cet échange choisissez le coupable. Il faut que vous soyez d'accord. Expliquez-nous pourquoi.	Tuteurs: Attention! Vous savez que le coupable est Alice mais vous ne le dites pas encore! La consigne est séparée en deux parties. Ne donnez la deuxième partie qu'une fois que la première est terminée. Essayez de laisser les étudiants passer du substantif à l'adjectif. Attention au genre de l'adjectif. Copier coller un exemple et les formes: «Marie est moins franche que Pierre» le/la plus... ; le/la moins... ;plus... que moins...que

Deux situations possibles:
1. Les étudiants ont choisi le bon coupable BRAVO!!!
2. Les étudiants n'ont pas choisi le bon coupable, vous leur dites qui c'est Alice.

Considerez le temps qu'il vous reste.

SI VOUS AVEZ ENCORE LE TEMPS				SI VOUS N'AVEZ PAS LE TEMPS		
Type de tâche	**Objectifs**	**Description de l'activité**	**Conseils pédagogiques**	**Type de tâche**	**Objectifs**	**Descriptif**
Tâche 4 *« Que s'est'il passé? »*	-Construire une histoire simple au passé composé. -Etre cohérent.	-*Temps*: 5 minutes -*Consigne*: Vous connaissez maintenant le coupable, à vous d'imaginer ensemble ce qui s'est passé de 19h à 21h.	En cas de difficulté, vous pouvez leur donner les trois indices suivants: manger ensemble, poison, chat (ou autres indices)	**Bilan**	-Mettre fin à l'enquête -Déterminer l'intêret des participants -Rassurer les participants sur leur niveau de français -Enrichir la prochaine activité / Remarques	-Lien avec le blog: Ils doivent imaginer la fin (ce qui s'est passé de 19h à 21h) et la mettre sur le blog.

3.1.2 Supports

a. FICHE TUTEUR

Tâche 2 : La dernière journée de la victime

EMPLOI DU TEMPS DE FRANÇOIS (SAMEDI 1ER FEVRIER)		
Horaire	Activité	Avec qui?
9h00 - 11h00	*football*	*Antoine*
11h00 - 13h00	coiffeur	Moi
13h00 - 15h00	*déjeuner + courses*	Marie
15h00 - 17h00	*guitare*	*Alice*
17h00 - 19h00	jeux vidéo	*Pierre*
19h00 - 21h00		
21h02 Mort de François		

Note: Les mots soulignés et en italique sont ceux de la fiche *inspecteur*, les autres sont ceux de la fiche ami.

Tâche 3 : Selon vous, qui est le coupable? (support commun au tuteur et aux apprenants)

Marie

Gentillesse 90%
40%
Franchise 50%
Malice 30%
Discrétion 60%

Antoine

Gentillesse 70%
Franchise 40%
Malice 70%
Discrétion 50%

Alice

Gentillesse 40%
Franchise 60%
Malice 90%
Discrétion 80%

Pierre

Gentillesse
Franchise 95%
Malice 50%
Discrétion 35%

b. FICHE APPRENANTS

Tâche 2 : La dernière journée de la victime

Support 1 (pour l'apprenant - inspecteur)

EMPLOI DU TEMPS DE FRANÇOIS (SAMEDI 1ER FEVRIER)		
Horaire	**Activité**	**Avec qui?**
9h00 - 11h00	football	Antoine
11h00 - 13h00		
13h00 - 15h00	déjeuner + courses	
15h00 - 17h00	guitare	Alice
17h00 - 19h00		Pierre
19h00 - 21h00		
21h02 Mort de François		

Support 2 (pour l'apprenant – ami)

EMPLOI DU TEMPS DE FRANÇOIS (SAMEDI 1ER FEVRIER)		
Horaire	**Activité**	**Avec qui?**
9h00 - 11h00		
11h00 - 13h00	coiffeur	Moi
13h00 - 15h00		Marie
15h00 - 17h00		
17h00 - 19h00	jeux vidéo	
19h00 - 21h00		
21h02 Mort de François		

3.2 Séance 4 – Les identités (nationales)

3.2.1 Fiche pédagogique

18h10 : prendre quelques minutes pour renouer le contact avec les participants après une semaine de vacances. Leur demander ce qu'ils ont fait pendant cette semaine.

Type de tâche	Objectif(s)	Document(s) utilisé(s)	Description de l'activité, durée prévue et consigne(s)	Conseils pédagogiques pour enrichir l'activité
Tâche 1 Echange d'information / d'opinion *« Qu'est ce que l'identité nationale ? »*	- Donner son avis. - Faire des choix. - Prendre des décisions.	Témoignages à partir d'un forum (à lire avant le début de l'interaction).	*Temps* : 18h10 - 18h20 (10min). *Organisation :* Les participants auront lu les témoignages et relevés les critères qui leur semblent importants (travail de repérage). *Consigne* : Selon vous et selon les témoignages que vous avez lus, choisissez ensemble 5 critères définissant l'identité nationale (française ou américaine).	Ne pas hésiter à reformuler la consigne en prenant des exemples dans le texte : « Antoine pense que être français c'est parler la même langue. S'ils ne comprennent pas la consigne, poser des questions comme « en quoi tu te sens américain ? pourquoi ? ».
Tâche 2 Echange d'opinion *« Que faire un jour férié ? »*	- Donner sa préférence/ comparer. - Raconter un récit/argumenter.		*Temps* : 18h20 - 18h30 (10 min) *Consigne 1* : Quelle est, pour vous, la fête la plus représentative des Etats-Unis ? Pourquoi ? *Consigne 2* : Imaginez que vous passez cette journée ensemble, racontez nous le programme de la journée (le lieu, les activités, le repas…). En quoi ces activités sont-elles typiquement américaines?	N'hésitez pas à reformuler la consigne et expliquer représentatif = populaire. Si les apprenants n'arrivent pas à répondre à ces questions, les orienter vers Thanksgiving et leur demander d'expliquer cette célébration. Si nécessaire, leur demander de nous expliquer les origines de cette fête. S'ils bloquent orienter la

				discussion vers la nourriture et les plats typiques.
Tâche 3 Echange d'opinion *« C'est quoi un français ? »*	- Savoir décrire une personne Outils linguistiques : Vocabulaire de la description physique, morale et activités (Chap. 2)	8 photographies à observer	*Temps* : 18h30-18h35 (5 min) *Consigne* : A partir des photographies, choisissez ensemble la personnalité qui représente le plus la France ? Pourquoi ? Est-ce que nous, les tuteurs, correspondons à l'image que vous avez du français ? Comment décririez-vous le français « moyen » ? Son physique, ses vêtements, son caractère, son métier et la ville où il habite	Relancer les apprenants s'ils font une description trop rapide, reprendre les différents points et demander pourquoi Physique=son corps, sa taille, son poids, couleur de cheveux…. S'ils le souhaitent, les participants peuvent décrire un couple ou une famille.
Tâche 3 (bis) Echange d'opinion *« C'est quoi être américain des Etats Unis ? »*	Donner son avis S'exprimer sur son pays Outils linguistiques : Vocabulaire de la description physique, morale et activités (Chap. 2)	Publicité sur le blog : http://apprentissageenligne.blogspot.fr/2008/02/pub-renault-clio-air.html	*Temps* : 18h35-18h40 (5min) *Consigne* : Demander aux élèves d'aller sur le blog (mettre l'adresse dans le clavardage) et de regarder la publicité (45sec). Que pensez-vous de cette publicité ? Est-elle représentative de la société américaine (des Etats-Unis) ? Pourquoi ? Le slogan de la publicité est « signe extérieur de richesse intérieur » Le comprenez vous ? Quel est votre avis ? Choisissez ensemble quelle personne est la plus représentative des Etats Unis ? Pourquoi ?	Enrichir le débat avec des questions : Quels sont les symboles (stéréotypes) que vous observez dans la publicité ? Sont-ils vrais ? pourquoi ? S'il reste du temps, poser des questions sur Barack Obama : Est-il représentatif de la société américaine ? Ses origines Sa vie en dehors des EU Sa couleur de peau…. Des handicaps pour son élection ? A-t-il des chances de gagner ?
Si vous avez encore du temps				

Tâche 4 Echange d'information *« Découvrez ma nationalité ».*	- Poser des questions/ trouver un lieu Outils linguistiques : Les interrogateurs: où, quand, quel	Deux feuilles avec 4 habitants de différents pays.	*Organisation :* Chaque apprenant a une feuille avec des habitants de différents pays. Son voisin doit lui poser des questions pour trouver ce pays *Consigne :* Vous avez chacun une feuille avec des habitants de différents pays du monde. Votre partenaire va vous poser des questions pour trouver ces habitants. Ne répondez que par oui ou par non.	Si possible, faire orienter les questions vers les clichés et stéréotypes des pays plutôt que leur localisation. Si les participants ne trouvent pas ces habitants, leur demander de trouver un mot pour définir ces habitants.
Bilan Transition avec le sujet de la semaine prochaine (les voyages)			**Pensez à garder du temps** *Temps* : 18h40-18h45 (5min) Dans quel pays aimeriez-vous vivre ? Pourquoi avoir choisi ce pays ? Est vous déjà parti à l'étranger ? Bilan linguistique de la séance	Dire aux participants qu'une vidéo sympa est disponible sur le blog (des américains jouent aux français)

3.2.2 Supports

Tâche 3 : C'est quoi un Français ?

Tâche 4 : Découvrez ma nationalité.

Angleterre

Brésil

Italie

Australie

Chine

Mexique.

Japon

Canada

3.3 Séance 6 – Les voyages

3.3.1 Fiche pédagogique

Introduction du thème : Vous avez gagné ensemble un voyage de 15 jours dans un endroit de rêve. Vous avez quelques photos de l'endroit où vous allez passer vos vacances.

Type de tâche	Objectifs	Documents utilisés	Description de l'activité, durée prévue et consigne	Conseils pédagogiques pour enrichir l'activité
Tâche 1 Négociation et prise de décision *« Partir : où, comment, quand ? »*	*Outils linguistiques :* - Futur et conditionnel. - Utilisation de si : exprimer une hypothèse ou une suggestion. - Utilisation des prépositions (/lieux géographique).	Photo sur le blog http://apprentissageenligne.blogspot.fr/2008/03/les-voyages.html	*Temps* : 18h10 - 18h20 (10mn) *Consigne* : Regardez les photos sur le blog et décidez ensemble : - A votre avis, quelle est votre destination ? A quel moment choisissez-vous de partir, comment ? Qu'est-ce que vous prenez comme bagages ? - Un objet à ne pas oublier pour les vacances!	Ne pas hésiter à reformuler la consigne. Si l'étudiant manque d'imagination : proposez des possibilités de départ (été/hiver : pourquoi… chaleur, prix, temps libre… bagage / en fonction de l'avion, des activités possibles… Vous pouvez discuter des avantages /inconvénients de partir plutôt en fin de semaine ou en milieu de semaine, Le choix du pays ou de la région en fonction de la photo : Je pense que c'est … pour utiliser les prépositions avant les lieux.
Tâche 2 Echanges d'information et prise de décision *« Hébergement et activités »*	*Outils linguistiques :* - Vocabulaire propre à l'hébergement, et aux transports. - Vocabulaire des loisirs, des voyages.	Utiliser la fiche comme guide	*Temps* : 18h20 - 18h30 (10mn) *Consigne* : Vous êtes enfin sur place, mais vous avez eu des problèmes durant le voyage, vous avez raté une correspondance. -Vous téléphonez à votre famille pour raconter vos difficultés de déplacement et votre arrivée sur votre lieu de vacances. - Vous déterminez le programme de 2 journées (que faire, que voir…) A vous de choisir ensemble un programme	Comment s'est passé le voyage, le décalage horaire, les escales, …les difficultés du voyage. Donner des infos sur le logement, les chambres…, description du lieu… Lieu, activités, en montagne, à la mer… Que fait-on à la mer ? À la plage ?

			commun de visites ou activités.	
Tâche 3 Echange d'opinion *« Vous, et vos amis »*	*Outils linguistiques :* - Exprimer une hypothèse, suggestion, conseil - Vocabulaire thématique		*Temps* : 18h30-18h40 (10 mn) *Consigne* : Sur votre lieu de vacances, vous rencontrez des Français, ils ont des a priori sur les Etat-Unis. En discutant, vous montrez qu'ils ne sont pas nécessairement fondés. Et, vous les invitez aux Etat-Unis. Quels conseils leur donnez-vous ? -Vous pourriez…. -Il faudrait… et s'ils veulent visiter la baie, de San Francisco (seulement 2 jours sur place).	Ex : consommateur, peu cultivé, décontracté, expansif… Si vous avez d'autres idées… Proposition de Désirée : Les étudiants risquent d'être polis, alors vous pouvez les encourager à CONTREDIRE ce que pensent les Français!. Il est possible d'aborder les lieux (à visiter / à éviter), les activités, les moyens de transport, les possibilités des hébergements (ce qui change avec la France - cf. Désirée : les hôtels, aux EU on ne reçoit pas de clé, mais une carte électronique pour ouvrir les portes, il y a TOUJOURS une salle de bain avec toilettes/douches/baignoires…)
Tâche 4 Echange d'information *« Découvrir le lieu de vos vacances de rêves ! »*	- Vocabulaire thématique	Mettre photos de l'environnement (lien avec le blog) Liens : Photo casa	*Temps* : 18h40-18h45 (9min) *Consigne* : Etes-vous surpris ? Qu'en pensez-vous ? Quelles nouvelles vacances (activités) pouvez-vous prévoir ?	
Bilan Et pour aller plus loin et découvrir le lieu et sa	Donner essentiellement un retour sur : - Vocabulaire thématique	Liens à mettre sur le blog : St martin La Casamaures Vu des EU	*Temps* : 18h45-18h50 (4mn)	Leur rappeler que le bilan linguistique sera mis sur le mini-blog et qu'ils peuvent bien sûr publier des questions et des commentaires.

région, renvoi au blog (activité culturelle en autonomie)	- Prépositions avec des noms géographiques - Points non étudiés en classe (dixit Désirée) : Futur/conditionnel Emploi de Si + imparfait	FRANCE3 Photo casa Expo		

4. Contenu du DVD

Le DVD contient les éléments suivants :

- Les captures d'écran dynamique dont les transcriptions sont consultables dans la section 2 du présent volume.
- Le corpus des tâches et des supports pédagogiques conçus par les tuteurs, consultables dans la section 3 de ce volume. L'intérêt de la version électronique est dans la présence de liens hypertextes vers des ressources vidéo.