

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

ÉTUDE DESCRIPTIVE DES STRATÉGIES D'INTERACTION EMPLOYÉES PAR LES  
APPRENANTS ADULTES DÉBUTANTS EN FL2

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN LINGUISTIQUE

CONCENTRATION DIDACTIQUE DES LANGUES SECONDES

PAR

VALÉRIE PATENAUDE

MAI 2009

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL  
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»



## REMERCIEMENTS

J'aimerais d'abord remercier ma directrice de recherche, Mme France Boutin de l'UQAM, pour ses précieux conseils et sa gentillesse. Sa simplicité m'a permis de communiquer avec elle et nos échanges d'idées m'ont aidée à progresser et à mener à terme ce projet.

Je remercie aussi chaleureusement mes deux lectrices, Mme Lizanne Lafontaine de l'UQO et Mme Daphnée Simard de l'UQAM, pour leurs commentaires pertinents.

Un gros merci à mes deux amis et collègues, Mme Cheryl Kut et M. Nicolas Dalmasso, pour leur grande générosité, leur professionnalisme et leur patience dans leur rôle de juges.

Finalement, merci à Mme Ginette Guernon pour sa grande aide, ainsi qu'à M. Alain Patenaude, Mme Héloïse Archambault, M. B. Minh Ton et M. Simon Bujold pour leur présence et leur soutien constant.

## TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES TABLEAUX.....	vii
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES .....	ix
RÉSUMÉ.....	x
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I	
PROBLÉMATIQUE.....	4
1.1 Objectifs de recherche.....	5
CHAPITRE II	
CADRE THÉORIQUE .....	7
2. Introduction.....	7
2.1 Interactionnisme en acquisition des langues secondes.....	7
2.1.1 Le travail d'équipe.....	9
2.2 L'hypothèse de l'interaction de Long.....	12
2.2.1 Les études portant sur l'input compréhensible.....	12
2.3 La négociation de sens.....	15
2.3.1 La négociation de sens entre débutants.....	17
2.3.2 Stratégies d'interaction : définitions.....	20
2.3.3 Le rôle de la L1.....	23
2.3.4 Les mouvements et expressions.....	27
2.3.5 Le type de tâche.....	30
2.4 L'hypothèse de l'output de Swain.....	33
2.4.1 Les études portant sur la production.....	34
2.5 Les études portant sur l'interaction entre apprenants de L2.....	37
2.5.1 Kasanga (1996).....	37
2.5.2 McDonough (2004).....	39
2.5.3 Pica et Doughty (1985).....	40
2.5.4 Porter (1986).....	42

CHAPITRE III	
MÉTHODE .....	45
3. Introduction.....	45
3.1 Méthodologie.....	45
3.1.1 Population.....	47
3.2 Déroulement de l'étude.....	49
3.2.1 Préexpérimentation.....	49
3.2.2 Expérimentation.....	51
3.3 Instruments.....	53
3.3.1 Grille d'observation et validation de la grille d'observation.....	54
3.3.2 Modifications à la grille à la suite de la préexpérimentation.....	62
3.3.3 Modifications à la grille à la suite de la première séquence de l'expérimentation...68	
3.4 Dépouillement des données et accord interjuge.....	78
CHAPITRE IV	
RÉSULTATS.....	83
4. Introduction.....	83
4.1 Présentation des observations (question 1).....	83
4.2 Présentation des observations (question 2).....	89
4.2.1 Succès et échec des stratégies.....	93
4.3 Présentation des observations (question 3).....	98
CHAPITRE V	
ANALYSE ET DISCUSSION DES RÉSULTATS.....	101
5. Introduction.....	101
5.1 Discussion des résultats obtenus (question 1).....	102
5.2 Discussion des résultats obtenus (question 2).....	115
5.3 Discussion des résultats obtenus (question 3).....	118
5.4 Implications de la recherche.....	124
5.5 Limites de la recherche.....	126
5.6 Suggestions pour les recherches futures.....	128
CONCLUSION.....	131
RÉFÉRENCES .....	134

APPENDICE A	
QUESTIONNAIRE SUR L'EXPÉRIENCE D'APPRENANT .....	142
APPENDICE B	
QUESTIONNAIRE DE ABRAHAM ET VANN (1987).....	144
APPENDICE C	
COPIES A ET B DES 3 BANDES DESSINÉES.....	148
APPENDICE D	
EXEMPLE D'UNE TRANSCRIPTION VERBATIM.....	154

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau 2.1	
Modifications interactionnelles évaluées dans l'étude de Long (1981, 1983) entre LN et LNN.....	13
Tableau 2.2	
Caractéristiques du discours observées dans l'étude de Garland (2002) entre LNN.....	19
Tableau 2.3	
Stratégies observées dans l'étude de Kasanga (1996) entre LNN de différents niveaux.....	38
Tableau 2.4	
Caractéristiques interactionnelles analysées dans l'étude de McDonough (2004) entre LNN.....	39
Tableau 2.5	
Caractéristiques interactionnelles analysées dans l'étude de Pica et Doughty (1985) entre LNN.....	40
Tableau 2.6	
Critères évalués dans l'étude de Porter (1986) entre LNN-LNN et LN-LNN.....	43
Tableau 3.1	
Première version de la grille d'observation des stratégies d'interaction.....	62
Tableau 3.2	
Grille d'observation des stratégies d'interaction à la suite de la préexpérimentation.....	67
Tableau 3.3	
Grille d'observation des stratégies d'interaction à la suite de la première séquence de l'expérimentation.....	77
Tableau 3.4	
Grille d'observation des stratégies d'interaction employées par les apprenants débutants....	81
Tableau 4.1	
Stratégies employées par les huit apprenants observés.....	86
Tableau 4.2	
Nouvelles stratégies identifiées lors de notre étude.....	88

Tableau 4.3	
Fréquence d'utilisation de chacune des stratégies.....	90
Tableau 4.4	
Fréquence d'utilisation des stratégies par catégorie.....	92
Tableau 4.5	
Succès et échecs de l'utilisation des stratégies.....	96
Tableau 4.6	
Total d'échecs par stratégie.....	97
Tableau 4.7	
Stratégies utilisées par les apprenants de même L1 et de L1 différente.....	99

## **LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES**

ALS Acquisition des langues secondes

FLS Français langue seconde

L1 Langue maternelle

L2 Langue seconde

LN Locuteur natif

LNN Locuteur non natif

SC Stratégie cognitive

SM Stratégie métacognitive

SSA Stratégie socio-affective

ZPD Zone proximale de développement

## RÉSUMÉ

Notre étude vise à approfondir la recherche à propos de la façon dont les apprenants débutants en langue seconde (L2) réussissent à communiquer entre eux à l'oral. La population cible est une clientèle adulte universitaire. Cette recherche qualitative visait l'étude de cas de huit apprenants regroupés en quatre dyades. Deux dyades étaient de même langue maternelle et deux de langue maternelle différente. Nous avons demandé aux apprenants d'accomplir un « *jigsaw* » à deux, qui consistait à raconter l'histoire d'une bande dessinée en décrivant alternativement leurs images respectives.

L'expérimentation s'est déroulée à trois reprises, ce qui nous a permis de recueillir trois cent quatorze minutes d'interaction. Ces conversations ont été filmées, plusieurs ont été transcrites et ont finalement toutes été analysées qualitativement. Nous avons réalisé que les apprenants débutants utilisent plusieurs stratégies d'interaction (42 au total).

Nous avons élaboré une grille d'observation des stratégies d'interaction inspirée des grilles de Garland (2002), de Kasanga (1996), de Long (1981, 1983), de McDonough (2004), de Pica et Doughty (1985) et de Porter (1986) (Tableau 3.4) que nous avons adaptée à notre groupe d'apprenants. Nous avons également modifiée notre grille à la suite de la préexpérimentation et de la première séquence de l'expérimentation pour permettre de mieux capter la nature des interactions entre les apprenants débutants adultes. La grille finale démontre que les apprenants débutants emploient dix-neuf stratégies différentes qui sont subdivisées en quarante-deux stratégies au total.

Les résultats de nos observations ont permis de constater que les débutants de notre étude ont utilisé fréquemment les « Gestes et mouvements » pour se comprendre. Ils ont également réussi à communiquer entre eux en utilisant aisément d'autres stratégies d'interaction telles que les « Signaux de compréhension/Confirmation », les « Autorépétitions », les « Autres répétitions de confirmation » et les « Réflexions en action ». Notre corpus présente de nombreux exemples de la façon dont les apprenants débutants utilisent ces stratégies.

De plus, nous avons observé que les apprenants sont à l'écoute de leur partenaire et ont une majorité de succès quant à l'utilisation de leurs stratégies d'interaction. En effet, les débutants ont eu seulement 1% d'échec par rapport aux 7181 stratégies qu'ils ont employées.

Aussi, nous avons remarqué que quelques différences majeures à propos des stratégies utilisées par les dyades de même L1 et les dyades de L1 différente. Les principales différences sont l'« Utilisation de la L1 » qui n'est pas apparue chez les dyades de L1 différente et qui l'a été 74 fois avec les dyades de même L1 et l'« Utilisation de l'anglais » qui est survenue 326 fois entre les dyades de L1 différente contre 100 fois entre les dyades de même L1.

En somme, les résultats de cette recherche permettent de constater que les apprenants débutants adultes peuvent travailler en équipe en salle de classe. Cette information rassurera certainement les enseignants de L2 au niveau débutant et permettra d'améliorer la formation initiale et continue des enseignants de L2. De plus, les résultats fournissent des pistes de recherche pour les chercheurs à propos de la capacité des apprenants débutants adultes à utiliser les stratégies d'interaction. Ainsi, les chercheurs pourront poursuivre la recherche sur ce sujet, en observant des apprenants d'âge ou de niveau différent par exemple.

Mots-clés : interaction orale, langue seconde, stratégie, débutants.

## INTRODUCTION

Les immigrants qui arrivent au Québec doivent se débrouiller dans leur société d'accueil et doivent rapidement apprendre le français et réussir à le parler. Avec peu de moyens linguistiques, il est intéressant de constater qu'en situation de survie, un individu en contexte d'immersion en langue cible tentera et souvent réussira à se faire comprendre, quels que soient les procédés qu'il utilise. Dans ce cas, quelques mots, des gestes ou même des sons lui permettront de communiquer avec les locuteurs natifs (LN). Plusieurs recherches ont démontré que le LN utilisera dans cette situation des stratégies pour rendre l'interaction compréhensible (Iwashita, 2003; Long, 1981, 1983; Porter, 1986). D'autres recherches ont démontré que lors d'une interaction entre deux apprenants, le plus fort des deux joue le rôle de l'expert (Kowal et Swain, 1994; Tudge, 1990). Toutefois, qu'en est-il des interactions entre deux apprenants débutants dont la langue maternelle (L1) diffère et entre apprenants débutants partageant la même langue maternelle? Les difficultés grandissent considérablement puisqu'aucun d'eux n'a la capacité de modifier son discours (output) pour le rendre compréhensible à l'autre. Alors, quelles stratégies ceux-ci utilisent-ils pour se comprendre mutuellement et mener à terme une tâche en salle de classe?

Les situations interactionnelles où le seul expert de la langue est l'enseignant surviennent partout dans le monde dans les cours de langue visant l'intégration sociale et linguistique des nouveaux immigrants. La plupart des recherches se sont penchées sur l'interaction entre LN et LNN ou entre apprenants de niveaux intermédiaires ou avancés. Peu de recherches se sont penchées sur la nature des interactions entre deux apprenants débutants de même L1 ou dont la L1 diffère afin de comprendre comment se construit le discours entre eux. Le manque de recherche sur l'analyse du discours au niveau débutant est encore plus évident en français langue seconde (FLS). Une étude centrée sur les débutants est d'autant plus importante et essentielle puisque ce niveau est inévitable lors de l'apprentissage d'une L2 et que les recherches précédentes n'ont pas ciblé ce niveau : « *Detailed analyses of such student dyads (e.g., two low-proficiency students) are needed to help teachers make principled decisions about how to group students effectively* » (Swain et Lapkin, 1998, p. 333). Il est important, de

savoir si des interactions entre deux LNN leur fournissent une possibilité de s'améliorer dans la langue cible puisque cette situation est courante dans les cours de langue.

Nous nous pencherons, dans le cadre de cette recherche, sur le processus d'interaction entre apprenants débutants adultes en français langue seconde. L'objectif étant de jeter un éclairage sur les stratégies d'interaction utilisées par ces apprenants pour faire progresser leur discours oral. À cette fin, nous allons d'abord élaborer une grille d'observation des stratégies d'interaction des apprenants débutants à partir des grilles de Garland (2002), de Kasanga (1996), de Long (1981, 1983), de McDonough (2004), de Pica et Doughty (1985) et de Porter (1986).

Nous présenterons dans le prochain chapitre notre problématique qui explique le choix de notre sujet d'étude ainsi que nos objectifs de recherche. Par la suite, dans le chapitre II, nous présenterons d'abord les points importants de l'interactionnisme, un courant en acquisition des langues secondes (ALS) qui influence notre problématique. Puis, nous passerons en revue les principes de base de l'hypothèse de l'interaction de Long (1983) et de l'hypothèse de l'output de Swain (1985) qui, selon ces deux chercheurs, permettent de développer la L2. Nous présenterons leurs études empiriques et celles qu'ils ont menées avec d'autres chercheurs (Kowal et Swain, 1994; Long, 1981, 1983; Long et Porter, 1985; Swain, 1985; Swain et Lapkin, 1998) afin de démontrer l'importance de l'interaction et de la production orale en ALS. Nous exposerons la notion de négociation de sens, notion importante en interaction pour le développement de la L2 et ferons une recension des écrits sur le rôle de la L1 et le rôle des gestes en ALS, deux stratégies d'interaction inévitables au niveau débutant et faisant partie de notre grille d'observation finale. De plus, nous présenterons une recension des études qui ont traité de l'interaction entre apprenants de L2 et desquelles nous avons soutiré les critères de la première version de notre grille d'observation de l'interaction entre apprenants débutants (Garland, 2002; Kasanga, 1996; McDonough, 2004; Pica et Doughty, 1985; Porter, 1986) qui a été validée au cours de notre étude. Cette grille fournira de nouvelles connaissances à propos de ce niveau d'apprenants, les oubliés de la recherche.

Le chapitre III fera l'objet de notre méthode où nous présenterons le déroulement de notre préexpérimentation et de notre expérimentation en plus d'expliquer chacune des stratégies d'interaction se retrouvant dans notre grille d'observation de l'interaction entre apprenants débutants. Nous révélerons ensuite nos résultats dans le chapitre IV et nous ferons enfin

l'analyse et la discussion de ces résultats au chapitre V. Se retrouveront également dans ce chapitre les implications et les limites de notre recherche, ainsi que des suggestions pour les recherches futures.

# CHAPITRE I

## PROBLÉMATIQUE

Les chercheurs en didactique des langues et en linguistique appliquée tentent depuis longtemps de trouver des solutions pour enseigner plus efficacement et ainsi favoriser l'acquisition des langues. En 1978, Vygotsky a révolutionné la manière de comprendre l'acquisition des langues. Il a proposé, avec sa théorie socioculturelle, que les processus cognitifs d'un enfant sont déclenchés par ses interactions avec son environnement. Ainsi, avec l'aide d'un autre individu, il peut accomplir une tâche qu'il n'aurait pu faire seul. Vygotsky a nommé ce concept la zone proximale de développement (*zone of proximal development*) (ZPD), c'est-à-dire la distance entre le niveau développemental actuel d'un enfant qui est seul et son niveau potentiel de développement avec l'aide d'un autre (parent, enseignant, pair plus avancé). Ce concept a été repris par les théoriciens de langue seconde (L2) (par exemple, Ohta, 1995; Lantolf, 2000). Il a inspiré de nombreux chercheurs, mais leurs études se sont souvent concentrées sur l'interaction entre un apprenant de L2 et un LN (par exemple, Iwashita, 2003; Long, 1981, 1983; Pica, Young et Doughty, 1987). Ces chercheurs ont fait valoir que le LN utilise des stratégies pour rendre l'interaction compréhensible, ce que Long (1981, 1983) a nommé « l'input modifié » (*foreigner talk*). Cette notion a ensuite été réutilisée par plusieurs. Pour réaliser un input modifié, le LN utilise, par exemple, un langage simplifié, des phrases plus courtes, un débit plus lent (Lightbown, 1999). Le LN utilise également des stratégies pour créer une interaction modifiée (*modified interaction*), c'est-à-dire qu'il devine les paroles du locuteur non natif (LNN), le questionne, répète son propos ou celui du LNN pour s'assurer de l'avoir bien saisi, montre sa compréhension du discours de l'autre par des confirmations sonores (par ex., ok, hum, oui) ou visuelles (par ex., des signes de tête).

D'autres chercheurs ont démontré que deux LNN peuvent aussi utiliser des stratégies pour rendre leur interaction compréhensible lors d'un travail en dyade ou en petit groupe (par exemple, Garland, 2002; Kasanga, 1996; McDonough, 2004; Naughton, 2006; Pica et

Doughty, 1985; Porter, 1986; Varonis et Gass, 1985). Ils peuvent même produire des interactions modifiées plus concluantes que les dyades composées de LN ou de LN et de LNN parce qu'ils partagent une incompetence dans la langue cible qui les rend à l'aise de questionner l'autre, de lui demander de répéter ou de lui avouer son incompréhension (Varonis et Gass, 1985). Les recherches antérieures ont aussi démontré que lors d'une interaction entre deux apprenants, le plus fort des deux joue le rôle de l'expert (Kowal et Swain, 1994; Tudge, 1990). La présente recherche permettra de savoir ce qui arrive lorsque les deux apprenants sont des débutants. Nous nous pencherons, dans le cadre de cette recherche, sur le processus d'interaction entre apprenants débutants et nous verrons comment se construit qualitativement leur interaction par rapport aux stratégies d'interaction (décrites plus loin) qu'ils utilisent. Nous présentons maintenant dans la prochaine section nos objectifs de recherche.

### **1.1 Objectifs de recherche**

Notre recherche vise à déterminer comment, même à un niveau débutant dans la L2, deux adultes réussissent à communiquer par la négociation de sens, c'est-à-dire en utilisant des stratégies pour se comprendre. Notre premier objectif est d'élaborer une proposition empirique exploratoire des stratégies d'interaction utilisées par les apprenants débutants pour faire progresser leur discours oral. L'élaboration de la grille d'observation des stratégies d'interaction des apprenants débutants est un sous-objectif essentiel qui nous permet de répondre à notre principal objectif. Notre deuxième objectif est d'identifier le degré d'importance de chacune des stratégies d'interaction utilisées par les débutants en calculant leur fréquence d'utilisation ainsi que le succès et l'échec de chacune d'elles. Notre troisième objectif est de vérifier s'il y a une différence dans le choix des stratégies d'interaction employées par des apprenants débutants de même L1 et de L1 différente. Cette recherche permettra de fournir un outil d'observation des stratégies des apprenants débutants et d'informer enseignants et chercheurs des stratégies d'interaction que les apprenants débutants utilisent. Cette connaissance permettra d'améliorer la formation initiale et continue des enseignants et éclairera leur pratique pédagogique.

Finalement, cette recherche permettra de mieux comprendre comment les apprenants débutants interagissent entre eux et permettra de répondre aux questions suivantes :

- 1) Quelles sont les stratégies d'interaction utilisées par les apprenants adultes débutants de FLS choisis dans notre étude pour faire progresser leur discours oral?
- 2) Quel est le degré d'importance de ces stratégies tel que mesuré par la fréquence d'utilisation, les succès et les échecs de l'utilisation de chacune de ces stratégies?
- 3) Les apprenants adultes débutants ayant la même L1 utilisent-ils les mêmes stratégies d'interaction que les apprenants adultes débutants ayant une L1 différente?

## CHAPITRE II

### CADRE THÉORIQUE

#### 2. Introduction

Dans le présent chapitre nous présentons le cadre théorique à l'intérieur duquel s'inscrit notre recherche. L'élaboration de ce cadre s'est effectuée autour des concepts, des recherches et des théories portant sur les interactions en classe de L2 et sur les stratégies d'interaction. Dans un premier temps, nous présenterons les principes de bases du courant interactionniste en acquisition des langues secondes (2.1), pour ensuite exposer les points importants de l'hypothèse de l'interaction de Long (1981) (2.2). Puis, nous dévoilerons l'importance de la négociation de sens en L2 (2.3), notamment auprès des apprenants débutants (2.3.1) et nous expliquerons notre définition des stratégies d'interaction qui permet de négocier le sens lors des interactions (2.3.2). Nous développerons d'ailleurs deux d'entre elles que nous n'avons pas croisées dans d'autres recherches empiriques sur l'interaction, c'est-à-dire le rôle de la L1 (2.3.3) et les mouvements et expressions (2.3.4). Nous poursuivrons avec l'hypothèse de l'output de Swain (1985) (2.4), hypothèse essentielle pour répondre à nos objectifs et nous terminerons ce chapitre avec les études portant sur l'interaction entre apprenants de L2 (2.5), desquelles nous nous sommes inspirée pour élaborer notre grille d'observation des stratégies d'interaction.

#### 2.1 Interactionnisme en acquisition des langues secondes

Contrairement à l'enfant qui est habituellement supervisé par ses parents, la réalité des salles de classe de L2 ne permet pas ce contexte d'encadrement puisque l'enseignant est habituellement le seul locuteur expert à intervenir auprès de plusieurs apprenants. Des chercheurs en L2 ont toutefois adopté l'idée du développement par l'interaction entre pairs et

l'ont testée dans des études empiriques comprenant des dyades ou des petits groupes d'apprenants, en laissant de côté le rôle de l'expert (par exemple, Garland, 2002; Kowal et Swain, 1994; McDonough, 2004; Naughton, 2006; Swain et Lapkin, 1998). Cette manière de procéder s'inscrit dans l'interactionnisme, courant soutenu par plusieurs chercheurs (Iwashita, 2003; Long, 1981, 1983; Long et Porter, 1985; Naughton, 2006; Swain, 1985). Long (1981, 1983) est le premier à avoir donné de l'importance à l'input échangé lors des interactions comprenant des apprenants de L2. Il a argumenté que la nature de l'input change par la négociation de sens et que plus cet input est modifié par la répétition ou la paraphrase par exemple, plus il devient utile pour les besoins des apprenants. C'est ce qui a amené Long à développer l'hypothèse de l'interaction (1981, 1983) que nous aborderons plus loin.

L'interaction entre LN et LNN ou entre deux LNN fournit à la recherche une fenêtre sur le processus de développement des apprenants (Ohta, 2000). La collaboration lors du travail d'équipe est profitable pour les apprenants puisqu'ils peuvent s'enseigner mutuellement leurs connaissances et profiter des savoirs de l'autre (Lantolf, 2000a; Wells, 1999 cité dans Mitchell & Myles, 2004). Ils peuvent ainsi construire et même échaffauder leur discours mutuellement : « *learners are able to scaffold each other quite effectively through use of a variety of interactive strategies that appear to be sensitive to the ZPD* » (Lantolf, 2000a, p. 84). Comme nous l'avons vu plus tôt, la ZPD est la zone proximale de développement (*zone of proximal development*), concept élaboré par Vygotsky pour expliquer la distance entre le niveau développemental actuel d'un enfant qui est seul et son niveau potentiel de développement avec l'aide d'un autre (parent, enseignant, pair plus avancé). Par contre, les recherches plus récentes ont démontré que l'expert n'est plus essentiel à l'apprentissage puisque le meilleur apprenant joue le rôle de l'expert (Kowal et Swain, 1994; Lantolf, 2000a; Tudge, 1990). Un fait particulièrement intéressant est que les apprenants semblent conscients entre eux de la ZPD de leur pair puisqu'ils savent laisser le temps à l'autre de réfléchir pour formuler une phrase appropriée et savent fournir de l'aide ou le silence selon les besoins de leur interlocuteur (Ohta, 2000). En équipe, avec l'aide de son pair, l'apprenant apprend à décoder le sujet de la tâche et à verbaliser avec son coéquipier afin de construire un discours autour de la tâche à accomplir (Brooks et Donato, 1994). Les apprenants parlent de la tâche en soi, utilisent du lexique lors de l'accomplissement de cette tâche et se questionnent à

propos de ce lexique (Swain et Lapkin, 1994). Le travail d'équipe doit ainsi être vu comme une activité cognitive qui permet le développement graduel de la L2 des apprenants :

*Application of the Zone of Proximal Development to SLL (second language learning<sup>1</sup>) assumes that new language knowledge is jointly constructed through collaborative activity, which may or may not involve formal instruction and meta-talk, and is then appropriated by the learner, seen as an active agent in their own development (Mitchell & Myles, 2004, p. 200)*

Nous présentons dans la section suivante une brève mise à jour des recherches portant sur le travail d'équipe puisque ces recherches ont guidé notre observation de l'interaction entre les apprenants de notre étude.

### **2.1.1 Le travail d'équipe**

La recherche s'intéresse au travail d'équipe en classe et à ses bienfaits pour l'apprentissage des élèves. Plusieurs auteurs y sont favorables : « la recherche a montré que les activités de coopération, outre qu'elles fournissent d'excellentes occasions de pratique fonctionnelle et significative en classe, encouragent l'apprenant à adopter des attitudes appropriées face à lui-même et aux autres, et contribuent de façon appréciable à son rendement » (Cyr, 1996, p. 56). En salle de classe, les enseignants de L2, comme ceux de L1, demandent à leurs élèves de travailler en équipe en espérant que les apprenants puissent s'entraider et mettre en commun leurs connaissances. Cette manière de procéder s'inscrit dans l'interactionnisme, un courant soutenu par de nombreux chercheurs (Iwashita, 2003 Long, 1983 Long et Porter, 1985 Naughton, 2006 Swain, 2005). Malgré un grand engouement pour le travail d'équipe, certains enseignants sont parfois réticents à faire travailler leurs apprenants de la sorte (McDonough, 2004), particulièrement avec des débutants (Duran et Ramaut, 2006). Le travail d'équipe a reçu des critiques positives et négatives quant à sa pertinence par rapport à l'apprentissage de la matière par les élèves. Nous avons relevé quelques-unes de ces critiques concernant le travail d'équipe dans les

---

<sup>1</sup> Nous précisons

classes de FLS. Il est perçu négativement par Bruton (2002a, 2002b), qui argumente que ce type d'apprentissage suscite un intérêt à débattre, particulièrement pour les débutants :

*Unless some use of the L1 is expected and accepted, this would seem to limit their application to levels where the students have some existing target language oral ability. This means they are not really an alternative to synthetic syllabuses especially those which are implemented at the initial levels.* (2002a, p. 285)

Bruton a critiqué les recherches qui ont voulu démontrer l'intérêt du travail d'équipe en acquisition des L2. Il s'est d'ailleurs fait lui aussi critiquer pour ses propos directs et accusateurs par Peter Skehan : « *While Bruton uses (selective) evidence to assess task research negatively, he does not apply anything like the same standards to other, more language-focused research* » (2002, p. 7). Selon Bruton, le travail d'équipe ne permet pas à l'apprenant de développer sa L2, il sert seulement à pratiquer sa fluidité dans cette langue. Bruton craint que le manque de rétroaction de l'enseignant lors du travail d'équipe risque de créer des langues pidgins, qui sont des langues détenant une grammaire simplifiée due aux nombreuses langues en contact dans une classe multiethnique de langue seconde. Finalement, Bruton critique le fait que puisque l'enseignant ne peut pas prévoir les propos échangés pendant le travail d'équipe, il lui est dès lors impossible de bien préparer les apprenants à cette interaction. Kowal et Swain (1994) abordent cette question et ont une opinion contraire à celle de Bruton : « *Researchers and teachers might therefore reconsider the importance of including opportunities for students to produce extended output in collaborative circumstances, even if this does entail the teacher giving up a degree of control over the language used and discussed in the L2 classroom* » (p. 88). L'opinion de Bruton ne nous semble pas si pertinente dans la mesure où elle ne s'appuie sur aucune recherche empirique et présente des arguments qui ont été contrecarrés par de nombreux chercheurs. Nous présenterons dans le prochain paragraphe ces arguments en faveur du travail d'équipe qui s'opposent à ceux de Bruton.

De nombreux chercheurs sont en faveur du travail d'équipe pour plusieurs raisons. Long et Porter (1985) ont fait ressortir cinq arguments qui encouragent le travail en équipe dans les cours de langue : il augmente les chances de pratiquer la langue cible et il augmente la qualité du parler des élèves puisqu'ils peuvent créer des discours cohérents et non seulement des phrases isolées trop souvent utilisées en grand groupe. Cette capacité à interagir leur sera

bénéfique et utile dans leur vie quotidienne en dehors de la classe : « *student can engage in the kind of information exchange characteristic of communication outside classrooms - with all the creative language use and spontaneity this entails - where the focus is on meaning as well as form* » (Long et Porter, 1985, p. 210). Le troisième avantage relevé par Long et Porter (1985) et par Foster (1993) est que le travail d'équipe favorise les instructions individualisées par l'enseignant et permet aux équipes de travailler à leur propre rythme. De plus, le travail d'équipe promeut un climat affectif positif, particulièrement vrai pour les apprenants gênés ou linguistiquement insécurisés (Foster, 1993; Long et Porter, 1985) et finalement, pour toutes ces raisons, Long et Porter soutiennent que le travail d'équipe motive les apprenants, un argument particulièrement important en ALS (Gardner, 2001; MacIntyre, 2004).

Contrairement à Bruton, Foster (1993) et Long et Porter (1985) élaborent leurs arguments en s'appuyant sur plusieurs recherches empiriques qui viennent confirmer leurs dires. Foster (1993) a également mené sa propre étude auprès de 22 apprenants intermédiaires d'anglais L2. Elle précise que le travail en dyade favorise la discussion, mais que les traits de personnalité des apprenants jouent un rôle très important. En effet, un élève silencieux demeure silencieux peu importe la tâche demandée, mais Foster a réalisé, grâce à son étude, qu'en général le travail d'équipe favorise la discussion puisque l'élève silencieux peut difficilement garder le silence en dyade. D'autres intérêts pédagogiques ont été mentionnés par les chercheurs. Entre autres, le travail d'équipe oblige l'apprenant à porter son attention sur la forme lorsqu'un problème de compréhension ou de production survient et lui permet de recevoir un feedback sur sa communication (Sanz, 2005). Il diminue également le temps où les apprenants écoutent (ou n'écoutent pas) les autres élèves parler avec l'enseignant (Foster, 1993). Finalement, le travail d'équipe permet aux apprenants de négocier le sens du discours lorsque survient une incompréhension, un exercice indispensable pour la survie de la communication, comme nous le verrons plus loin.

Nous verrons dans la prochaine section l'hypothèse de l'interaction de Long qui, comme Vygotsky, est en faveur du travail d'équipe pour le développement des compétences, mais qui donne davantage le crédit à la modification de l'interaction qui survient lorsque deux personnes veulent se comprendre.

## 2.2 L'hypothèse de l'interaction de Long

Long a élaboré l'hypothèse de l'interaction (1983) qui suppose que la langue est un outil qui permet de résoudre des problèmes qui surviennent lors de l'interaction. Long a proposé que l'apprentissage d'une langue se fait par l'interaction, puisque le locuteur, grâce à des stratégies de communication, peut demander à son interlocuteur de répéter, de reformuler, de clarifier son propos. L'hypothèse de Long a été vérifiée par plusieurs études (par exemple, Gass et Varonis, 1985; Long, 1983; Mackey, 1999; Pica et al., 1987) qui ont démontré que l'interaction permet aux interlocuteurs de recevoir un input compréhensible et de remarquer leurs lacunes dans leur système langagier grâce aux stratégies de communication. Avec son hypothèse, Long a fourni une nouvelle conception de l'apprentissage puisqu'il a déclaré que grâce à l'interaction, un apprenant peut arriver à comprendre un message qui, au départ, était non compris. Cette hypothèse vient compléter l'idée de Krashen (1982) qui avait supposé qu'un apprenant peut comprendre un intrant (un message entendu ou lu) qui est légèrement supérieur à son niveau de compétence. Il s'agit de son hypothèse de l'input compréhensible qui a été illustrée par  $i + 1$ , le  $i$  étant le niveau de compétence de l'individu et le  $+ 1$  son niveau possible de compréhension. Selon Long, le  $+ 1$ , et même un  $+ 2$  ou  $+ 3$ , peut devenir compréhensible grâce à l'interaction. Pour ce faire, les individus doivent utiliser des stratégies, par exemple demander des clarifications ou répéter le message de l'autre. Long a également mis l'accent sur le rôle de la production (*output*) qui a mené Swain (1985) à élaborer l'hypothèse de l'output compréhensible que nous verrons plus loin. Dans les classes de L2, en équipe, les apprenants peuvent rendre l'interaction compréhensible par l'utilisation de stratégies. Il sera pertinent de savoir si une dyade de débutants peut le faire.

La prochaine section fera l'étalage des études portant sur l'input compréhensible.

### 2.2.1 Les études portant sur l'input compréhensible

Comme nous venons de le mentionner, Long (1983) a élaboré l'hypothèse de l'interaction. Dans une étude comprenant 48 LN d'anglais et 16 LNN de différentes nationalités, il a formé 32 dyades (16 LN-LN et 16 LN-LNN) pour qu'ils accomplissent six tâches. Le but de l'étude

de Long était de déterminer comment l'input devient compréhensible pour un LNN, et donc, utile pour l'ALS. Long a évalué plusieurs éléments pendant les interactions des dyades, par exemple le nombre et la proportion de verbes et de copules employés, de questions posées et d'impératifs utilisés, et enfin, le nombre de modifications interactionnelles employées, ce qui nous intéresse particulièrement (Voir tableau 2.1). Ces modifications interactionnelles servent, selon l'hypothèse de Long, à rendre l'input compréhensible.

**Tableau 2.1**

Modifications interactionnelles évaluées dans l'étude de Long (1981, 1983) entre LN et LNN

- 
1. Structures conversationnelles (*Conversational frames*) : bon, ok, maintenant, etc.
  2. Confirmation (*Confirmation checks*)
  3. Vérifications de compréhension (*Comprehension checks*)
  4. Demandes de clarification (*Clarification request*)
  5. Autorépétitions (*Self-repetition*)
  6. Autres répétitions (*Other-repetitions*)
  7. Expansions (*Expansions*)
  8. 1 à 7 combinés (*1-7 combined*)
- 

Les études de Long sont pertinentes du point de vue de l'avancement de connaissances qu'elles fournissent à la recherche sur l'interaction. Toutefois, ses études comprennent des LN, ce qui nous empêche de tirer des conclusions d'après ses résultats à propos de notre groupe d'apprenants. Long a réalisé que pour que l'input devienne compréhensible, non seulement l'input en soi peut être modifié, mais ce sont particulièrement les modifications dans la structure de l'interaction qui sont les plus importantes. Presque toutes les modifications de l'interaction de Long ont été reprises dans notre grille d'observation des apprenants débutants. Nous pensons aux « Confirmations », aux « Vérifications de compréhension », aux « Demandes de clarification », aux « Autorépétitions » et aux « Autres répétitions ». Elles nous semblaient toutes très pertinentes. Nous avons également retenu les « Expansions », mais pour plus de précision, et parce que cette modification interactionnelle était mal expliquée, nous l'avons subdivisées en deux stratégies, c'est-à-dire la « Suggestion » et la « Reformulation ». Nous avons d'abord abandonné les « Structures conversationnelles » de Long parce que cette modification interactionnelle ne nous semblait pas précise, donc difficile à comptabiliser. Elle ne se retrouve donc pas dans notre grille originale des stratégies d'interaction. Par contre, après avoir fait la préexpérimentation, nous

avons réalisé qu'il nous manquait une stratégie pour compiler certaines données, c'est pourquoi nous avons ajouté à ce moment la stratégie « Intervention structurante » qui rejoint en quelque sorte l'intention de Long. Finalement, nous avons comptabilisé chaque stratégie individuellement c'est pourquoi nous n'avons pas retenu la huitième modification interactionnelle.

Dans ses études, Long a nommé certaines comme étant des stratégies (pour éviter des problèmes), par exemple « Vérifier la compréhension » du LNN, d'autres des tactiques (pour réparer les problèmes), par exemple « Demander une clarification », et certaines faisant partie des deux catégories (pour éviter *et* réparer les problèmes), par exemple « Répéter » son discours ou celui du LNN. Selon Long, les modifications décrites sont seulement utilisées par les LN lorsqu'ils discutent avec un LNN. Nous savons maintenant grâce à plusieurs recherches (Garland, 2002; Gass et Varonis, 1985; Mackey, 1999; Pica et al., 1987) que les apprenants en utilisent également entre eux et nous tenterons de prouver par l'étude présente qu'il en est de même pour les apprenants débutants.

Par ailleurs, dans le but de prouver que l'interaction est nécessaire à l'acquisition, Pica, Young et Doughty (1987) ont mené une étude empirique sur l'effet de l'interaction, s'il y en a, sur la compréhension. Leur étude est intéressante pour nous puisqu'ils ont comparé deux groupes qui devaient accomplir une tâche, l'un pouvant interagir et l'autre ne le pouvant pas. Les deux groupes étaient constitués de huit individus apprenant l'anglais L2, étant tous de niveau intermédiaire faible. La tâche à accomplir dans les deux cas : les apprenants devaient écouter un texte lu par une personne native qui décrivait des directives à accomplir, c'est-à-dire choisir des objets décrits et les placer au bon endroit sur un tableau représentant une scène. Le premier groupe a reçu un input prémodifié. Il s'agit de phrases simplifiées, que ce soit à l'aide de répétitions, de paraphrases, de vocabulaire commun et familier, de phrases sans grande complexité, etc. Toutefois, les apprenants n'avaient pas la possibilité d'interagir avec le natif qui lisait les indications. Le second groupe a reçu un input de base (*baseline*) un peu plus complexe, mais pouvait interagir avec le lecteur natif, répéter pour s'assurer la compréhension, poser n'importe quelle question, utiliser toutes stratégies de communication, etc., ce que les auteurs appellent l'interaction modifiée. Voici un exemple de la même directive donnée d'une part sans simplification (mais étant suivie d'une discussion) et d'autre

part prémodifiée (sans possibilité d'interagir), dans ce cas-ci par l'augmentation de mots par direction :

*Baseline : Moving to the top right corner, place the two mushrooms with the three yellow dots in that grass patch, down toward the road. (23 words)*

*Modified: Move to the top right corner. Take the two mushrooms with the three yellow dots. Put the two mushrooms on the grass. Put the two mushrooms on the grass near the road. (32 words) (p. 738)*

En comparant l'intrant reçu par les deux groupes, Pica, Young et Doughty (1987, p. 742) ont évalué que l'interaction modifiée ajoutait des mots (en moyenne 51,64 contre 33,47 pour le message prémodifié), ajoutait de la redondance (en moyenne 13,17 contre 7,20 pour le prémodifié) et ajoutait de la complexité (1,23 contre 1.02). C'est donc dire que l'interaction est davantage profitable pour les apprenants puisqu'elle leur permet de demander des clarifications ou des précisions à leur guise, contrairement au message prémodifié qui s'avère plus simple au départ, mais qui ne donne pas la possibilité aux apprenants de poser leurs questions ou de demander des explications. Les auteurs ont ainsi réalisé qu'un message d'abord complexe peut être complètement compris grâce à l'interaction. Ils en sont donc venus à la conclusion que l'important pour la compréhension est la redondance et la quantité d'input, en partie parce qu'une plus grande quantité d'input entraîne habituellement une plus grande répétition, donc de la redondance. Cette répétition est créée par les modifications interactionnelles telles que la demande de confirmation et de clarification, ce que Porter, comme nous le verrons plus loin, a nommé « *repair* » dans son étude de 1986 (p. 753). Il nous intéresse, pour notre étude, de mesurer la fréquence d'utilisation de ces modifications interactionnelles et l'aide qu'elle fournit aux apprenants débutants.

Comme nous l'avons vu antérieurement, le travail d'équipe permet entre autres aux apprenants de négocier le sens de leur discours. La négociation de sens est un exercice très utile en ALS, comme nous le verrons dans la section suivante.

### 2.3 La négociation de sens

La négociation de sens permet de régler certaines confusions linguistiques, syntaxiques, culturelles ou autres qui peuvent survenir entre deux locuteurs. Elle sert à clarifier son propre

discours ou celui de l'autre et permet la continuation de la discussion. Plusieurs chercheurs ont mentionné l'importance de faire exercer la négociation de sens par les apprenants, en équipe, et leurs études empiriques ont prouvé son effet favorable sur le développement de la L2 (par exemple, Bejarano, Levine, Olshtain et Steiner, 1997; Gass et Varonis, 1985; Iwashita, 2003; Kasanga, 1996; Kowal et Swain, 1994; McDonough, 2004; Naughton, 2006; Varonis et Gass, 1985). Les résultats positifs de la négociation de sens sont, entre autres, que les apprenants peuvent converser sans trop de confusion et permet aux apprenants « d'attaquer » l'input en le travaillant (Gass et Varonis, 1985). De plus, bien que la participation n'augmente pas nécessairement en quantité, elle augmente du point de vue de la qualité puisque les apprenants deviennent de meilleurs communicateurs (Bejarano, Levine, Olshtain et Steiner, 1997).

Selon Kowal et Swain (1994), les groupes homogènes, c'est-à-dire de compétence similaires dans la L2, sont plus susceptibles de négocier parce que les apprenants jouent à tour de rôle l'expert : « *both highlighted points for discussion and both assumed the responsibility for finding the answer to their questions. Students alternatively built on each other's comments to refine the intended message and to improve the accuracy of how they were going to say it* » (p. 86). Toutefois, cette homogénéité n'est pas conseillée selon Kowal et Swain pour les dyades d'apprenants très faibles (p. 86-87). Elles suggèrent qu'un apprenant très faible soit jumelé à un apprenant un peu plus compétent pour que ce dernier puisse faire avancer la discussion et aider son partenaire. D'autres chercheurs ont aussi mentionné que des dyades composées d'apprenants de niveaux différents favorisaient la négociation (Kasanga, 1996; Varonis et Gass, 1985). Cependant, selon Kowal et Swain (1994), les groupes constitués d'apprenants de niveaux très différents amènent le plus compétent à faire toutes les hypothèses, ce qui peut gêner le plus faible dans l'utilisation de sa L2, le poussant parfois à garder le silence, même s'il peut contribuer positivement au travail d'équipe. Yule et Macdonald (1990) ont discuté de l'impact du rôle des apprenants sur l'interaction d'après leur niveau linguistique. Selon eux, le plus compétent devrait détenir un rôle moins dominant, c'est-à-dire qu'il ne devrait pas être celui qui détient l'information, pour que la négociation de sens soit plus abondante lors de l'interaction. Yule et Macdonald ont remarqué que lorsque le plus fort est le receveur d'information, il y a plus de négociation de sens, plus de découverte de la perspective de l'autre et plus de partage de prise de parole

équilibrée. Dans notre cas, avec le « *jigsaw* », l'information était partagée, donc les deux apprenants devaient donner leurs renseignements à l'autre pour accomplir la tâche.

Nous examinerons, dans la section suivante, ce qui a été mentionné dans la recherche concernant la négociation de sens entre apprenants débutants puisque c'est le niveau d'apprenants qui nous intéresse particulièrement.

### 2.3.1 La négociation de sens entre débutants

Nous l'avons vu plus tôt, plusieurs chercheurs sont d'avis que l'interaction entraîne la négociation de sens entre deux LN, entre un LN et un LNN ou entre deux LNN (par exemple, Gass et Varonis, 1985; Iwashita, 2003; Long, 1981, 1983; McDonough, 2004; Naughton, 2006; Pica, 1994; Porter, 1986; Varonis et Gass, 1985). Il est clair pour plusieurs que la négociation qui naît de l'interaction permet aux individus en question d'ajuster leur discours afin de le rendre compréhensible pour l'autre. Comme nous l'avons vu précédemment avec l'hypothèse de l'interaction de Long (1981, 1983), ces ajustements peuvent être linguistiques, grammaticales et syntaxiques, et peuvent prendre forme par la répétition, le changement d'un mot, l'explication d'un terme ou d'une expression, etc. Toutes ces modifications interactionnelles font travailler les apprenants puisqu'ils doivent apprendre à se débrouiller pour se faire comprendre et pour comprendre autrui. Par contre, malgré de nombreuses recherches empiriques, il n'est toujours pas possible d'affirmer avec certitude que la négociation de sens entre apprenants favorise l'apprentissage de leur L2. Pica (1994b) a déclaré l'hypothèse suivante concernant la négociation de sens :

*Negotiation modifies the L2 in ways that help learners comprehend its meaning. This perspective on negotiation is highly restricted, however, and places negotiation in a secondary role in L2 learning, because it sees comprehension of meaning as the principal way to access and internalize L2 form, and negotiation as simply a way, albeit it a very good way, to bring comprehension about. (p. 506)*

Il en revient donc à dire que sans compréhension, la négociation de sens est inutile. Cette perspective est très intéressante dans notre cas puisque nous nous penchons sur le niveau débutant, un niveau où la compréhension peut s'avérer parfois très difficile vu les limites linguistiques des apprenants. Malgré tout, Gass et Varonis (1985) ont déterminé dans une

étude incluant des dyades de LN-LN, de LN-LNN et de LNN-LNN que ce sont les paires d'apprenants (LNN-LNN) qui négocient le plus. D'après les résultats de leur étude, Gass et Varonis ont interprété que deux apprenants qui communiquent sont plus à l'aise de reconnaître « *their 'shared incompetence'* » (p. 84) alors qu'au contraire, un apprenant qui discute avec un natif ose moins utiliser des stratégies de communication qui dénoteraient l'inégalité de ses compétences dans la L2. De plus, selon Lantolf (2000a), les apprenants profitent de leur communication avec les autres apprenants peu importe le niveau de l'autre, c'est-à-dire que le plus faible profitera des compétences du plus fort et celui-ci, en ajustant son discours, profitera de son interaction avec le plus faible. Toutefois, Ohta (2000) spécifie que l'assistance d'un des apprenants ne doit pas être trop abondante sinon l'autre n'en profitera pas : « *The construction of the zone of proximal development (ZPD) specifies that development cannot occur if too much assistance is provided* » (p. 52). Elle rajoute également que la tâche ne doit pas être trop facile. Toutes ces études ne comprennent toutefois pas d'apprenants débutants. Nous présenterons dans les prochaines lignes une étude menée auprès d'apprenants débutants qui nous informera davantage sur leur capacité à interagir et à négocier le sens de leur discours.

Garland (2002) a élaboré un mémoire en ayant comme sujet la co-construction du langage et d'activités pendant l'interaction d'apprenants débutants avancés d'anglais L2. Elle a observé deux paires d'apprenants pour cinq activités distinctes. Elles avaient donc dix dyades (deux ayant la même L1, huit ayant une L1 différente) de différentes nationalités et détenant un degré d'éducation et un niveau d'alphabétisation différents dans leur pays d'origine. Comme nous l'avons vu préalablement, les apprenants ont la capacité de négocier lors de l'interaction. Nous savons même que la négociation de sens est plus courante entre apprenants qu'entre un LN et un LNN (Gass et Varonis, 1985). Selon cette affirmation, il n'est point nécessaire qu'un expert aide un novice à construire l'interaction. Est-ce aussi valable pour des débutants? Sont-ils aptes, avec peu de moyens linguistiques, à profiter de la présence de l'autre pour cheminer dans la langue en apprentissage? Dans l'étude de Garland, nous pouvons constater qu'en effet, les apprenants débutants à l'étude profitent de stratégies (Voir tableau 2.2) pour construire leur discours et mener à terme leur tâche.

Tableau 2.2

Caractéristiques du discours observées dans l'étude de Garland (2002) entre LNN

---

1.	Structurer explicitement ( <i>Explicit structuring</i> ) : parler de l'activité en soi
2.	Expansion/ correction des autres ( <i>Expansion/correction of other</i> )
3.	Suggestion ( <i>completion</i> ) : sur le discours de l'autre
4.	Demande de clarification ( <i>Clarification request</i> )
5.	Signal de compréhension ( <i>Change of state token</i> ) : ex. oh, ah, ok, etc.
6.	Paraphrase ( <i>Rephrase</i> )
	Répétition ( <i>Repetition</i> )
	Autorépétition ( <i>Self</i> )
7.	Réponse à une non-compréhension ( <i>Response to non-understanding</i> )
8.	Parler à soi ( <i>Private speech</i> )
9.	Confirmation/Clarification ( <i>Confirmation check/clarification</i> )
	Autre répétition ( <i>Other</i> )
10.	Parler à soi ( <i>Private speech</i> )
11.	Confirmation/clarification ( <i>Confirmation check/clarification</i> )

---

Un point négatif de l'étude de Garland correspond au fait que les activités demandées ne favorisent pas au maximum leur interaction. Au contraire, chacune d'elles était de type divergent, c'est-à-dire qui suscite l'interaction, mais par des discussions ouvertes, sans but précis à atteindre, par exemple trouver des points communs et des points de discordance avec son partenaire, de discuter de ce qu'ils ont fait pendant la fin de semaine, etc. Ce type de tâche est intéressant, mais n'entraîne pas une négociation maximale (Kasanga, 1996), comme nous le verrons plus loin. De plus, selon les dires de Garland dans la discussion de ses résultats, il arrive plusieurs fois dans son étude que les apprenants ne participent pas pleinement à l'activité demandée en faisant du travail personnel ou en utilisant leur LI pour communiquer entre eux à propos d'autres sujets que de la tâche en soi lorsque les dyades étaient formées de locuteurs de même LI. Les résultats de sa recherche sont pertinents pour notre étude puisqu'ils nous confirment que les débutants sont aptes à utiliser des stratégies, mais ne nous donnent pas un éclaircissement précis sur la possibilité maximale pour eux d'en tirer profit. De plus, puisque l'enseignant pouvait interagir avec les apprenants, plusieurs stratégies ont été produites par l'enseignant. Par exemple, un tiers des mouvements explicites de structures (*explicit structuring moves*) était produit par lui. Les mouvements explicites de structures sont définis par Garland comme une stratégie consistant à parler de l'activité en soi, de la prochaine étape à accomplir, etc. Cette utilisation massive par l'enseignant peut, selon nous, diminuer le nombre de stratégies d'interaction employées par les apprenants puisqu'ils

savent que l'enseignant viendra en quelque sorte structurer leur interaction ou combler un bris dans leur communication. Nous avons tout de même profité de cette étude en nous inspirant des stratégies rencontrées par Garland. Nous avons retenu les stratégies d'interaction « Structurer explicitement », appelée « Intervention structurante » dans notre grille, « Autorépétition suite à une incompréhension » et plusieurs autres qui se retrouvaient aussi dans d'autres études.

Il sera ainsi intéressant de pousser plus loin la recherche de Garland (2002) afin d'en arriver à des résultats plus pertinents concernant la possibilité des apprenants débutants à utiliser des stratégies d'interaction. Pour ce faire, nous ferons faire aux apprenants des tâches intéressantes et motivantes et nous choisirons une tâche qui les fera négocier le plus possible. Pour faciliter la négociation de sens, les apprenants doivent apprendre à utiliser des stratégies leur permettant de clarifier le discours de l'autre ou le leur, de répéter ou de demander la répétition du discours de l'autre, etc. Nakatami (2006) a toutefois souligné que, au niveau débutant, il est fréquent que les apprenants utilisent des stratégies d'évitement, c'est-à-dire qu'ils évitent leurs problèmes de communication et ne transmettent pas leur message dû à leur faible niveau linguistique : *« learners avoid solving a communication problem and give up on conveying their message. These behaviors affect interaction negatively and are common among low-proficiency learners »* (p. 151). Nous pourrions constater si tel est le cas auprès des apprenants débutants de notre étude. Dans le cadre de cette recherche, nous utiliserons l'expression « stratégie d'interaction » pour toutes ces stratégies qui naissent lors de l'interaction et qui visent particulièrement la clarification et la compréhension du discours. Nous développerons dans la prochaine section sur ce que nous entendons par stratégies d'interaction.

### **2.3.2 Stratégies d'interaction : définitions**

Le terme « stratégie », prisé dans les recherches en éducation, a vu le jour dans le milieu militaire et signifie, selon Le Petit Robert 2006, un « ensemble d'actions coordonnées, de manœuvres en vue d'une victoire ». En éducation, les stratégies sont une « manière de procéder pour atteindre un but spécifique » (Legendre, 2005). Dans le cas d'une discussion

entre deux apprenants, les stratégies utilisées par les apprenants leur permettent une interaction réussie. Dans les écrits, nous croisons souvent les expressions « stratégies d'apprentissage » ou « stratégies de communication ». Cyr (1996) a bien identifié les différences entre les deux en s'inspirant d'autres écrits de chercheurs tels que O'Malley et Chamot (1990) et Oxford (1990). Une stratégie d'apprentissage est, selon Chamot (2004), une pensée ou une action consciente que l'apprenant fait dans un but d'apprentissage (p. 14). Les stratégies d'apprentissage en L2 peuvent aider les apprenants à améliorer leur propre perception, réception, stockage, rétention et récupération de l'information langagière. (Oxford, 2003, p. 274). Cyr a classé les stratégies d'apprentissage en trois catégories, c'est-à-dire les stratégies cognitives (SC), métacognitives (SM) et socio-affectives (SSA). Pour répondre aux besoins de cette étude, nous avons identifié et utilisé dans notre grille d'observation des stratégies d'interaction (voir tableau 3.1, p. 55), qui s'appliquent plus particulièrement à notre groupe d'apprenants, c'est-à-dire l'autocorrection (SM), la prise de notes (SC), la traduction dans la LI (SC), la recherche dans le dictionnaire (SC), la demande de clarification (SSA). Chamot (2004, 2005) précise la difficulté d'établir toutes les stratégies d'apprentissage employées par les apprenants puisque certaines sont inobservables. Par exemple, lorsque l'apprenant utilise une attention sélective pour se concentrer sur l'idée principale. Elle précise qu'il est alors impératif de questionner les apprenants sur les stratégies qu'ils utilisent (Chamot, 2004, p. 15).

Cyr (1996) a fait une distinction entre les stratégies d'apprentissage et les stratégies de communication que certains ont appelé stratégies compensatoires (Oxford, 1990). Parmi ces stratégies, les plus pertinentes pour notre étude sont l'emprunt à la LI et la paraphrase que nous avons intégrées à notre grille d'observation. Selon Cyr, une stratégie de communication, ou stratégie compensatoire, ne garantit pas à l'apprenant d'apprendre un mot, une expression ou une règle grammaticale; or, il spécifie que ces stratégies peuvent devenir des stratégies d'apprentissage si l'apprenant prend des moyens pour apprendre le nouveau mot. Par exemple, la paraphrase est, selon Cyr, une stratégie de communication, mais si l'interlocuteur fait une rétroaction et fournit le mot recherché par l'apprenant et que celui-ci répète ce mot, la paraphrase devient alors une stratégie d'apprentissage puisque l'apprenant a maintenant la chance d'avoir appris le mot en question. L'apprenant doit ainsi être actif dans son apprentissage. Dans cet ordre d'idée, Chamot (2005) a fait une liste des qualités du bon

apprenant en s'inspirant des écrits d'autres chercheurs. Elle explique qu'un bon apprenant doit : être actif mentalement, contrôler sa compréhension et sa production, pratiquer sa communication dans la langue cible, utiliser ses savoirs linguistiques préalables et généraux, utiliser différentes techniques de mémorisation et poser des questions de clarification (p. 115).

Nakatami (2006) a proposé, pour sa part, l'expression « stratégie de communication orale » qui détient une définition proche de notre définition de stratégie d'interaction. Ces stratégies incluent tout comportement stratégique qu'un apprenant utilise pour faire face à un problème durant une tâche interactionnelle (p. 152). L'inventaire de stratégies de communication orale répertorié par Nakatami diffère du nôtre puisque dans le sien, les apprenants devaient dire s'ils adoptaient ou non plus de cinquante comportements. Les stratégies de Nakatami sont par exemple : « J'utilise des mots qui me sont familiers » ou « Je porte une attention à ma prononciation » (p. 163-164). Contrairement à notre recherche d'observation, celle de Nakatami demandait la réflexion des apprenants sur leur propre comportement.

Pour notre grille d'observation, nous appellerons les stratégies utilisées entre débutants à l'oral des stratégies d'interaction parce que nous voulons faire ressortir les stratégies observables lors de leurs interactions, qu'elles soient des stratégies de communication ou d'apprentissage, ou aucune d'elles. Les stratégies d'interaction que nous observons sont employées par les apprenants de façon consciente ou inconsciente. Les stratégies d'interaction de notre grille d'observation seront entre parenthèses dans notre texte et débiteront toujours une majuscule pour qu'elles soient facilement identifiables. Il est important de noter que nous comptabilisons les stratégies observables lors des interactions, contrairement à l'étude de Nakatami (2006). En plus de celles déjà mentionnées, nous avons retenu pour notre première grille d'observation : les « Signaux de compréhension », les « Autorépétitions », les « Autres répétitions », les « Gestes », les « Corrections » et les « Suggestions ». Ces stratégies ont été identifiées lors d'une revue exhaustive des écrits. Nous verrons plus précisément dans le chapitre « Méthode » les raisons pour lesquelles nous avons retenues les stratégies d'interaction qui se retrouvent dans la première version de notre grille d'observation.

Dans les prochaines sections, nous aborderons en profondeur deux stratégies d'interaction que nous avons retenues lors de la préexpérimentation et qui peuvent parfois aider à négocier

le sens du discours plus rapidement. Il s'agit de l'« Utilisation de la L1 » (2.3.3) et les « Mouvements et expressions » (2.3.4) qui sont particulièrement utiles aux apprenants débutants.

### 2.3.3 Le rôle de la L1

Il est extrêmement fréquent d'entendre les apprenants de même L1 parler dans cette langue. Bien des enseignants découragent cette stratégie afin d'amener les apprenants à baigner dans un environnement totalement dans la L2. Il est toutefois impossible pour les enseignants d'avoir un parfait contrôle sur le parler de leurs élèves. De plus, comme nous le verrons, l'« Utilisation de la L1 » peut avoir certains côtés pratiques qui ne nuisent pas automatiquement à l'apprentissage de la L2.

Il ne faut pas oublier que pour les débutants, une utilisation totale de la L2 est presque impossible vu leur pauvreté linguistique dans cette langue. Il peut être considéré alors normal d'avoir recours à la L1 au besoin : « *the L1 may "substitute" for the acquired L2 as an utterance initiator when the performer has to produce in the target language but has not acquired enough of the L2 to do this. [...] First language influence may therefore be an indication of low acquisition* » (Krashen, 1981, p. 67). Nous avons inclus dans notre grille l'« Utilisation de la L1 » comme étant une stratégie d'interaction que les apprenants débutants utilisent pour clarifier leur propos ou celui de leur partenaire, pour traduire un mot ou une phrase ou pour une interaction rapide. Nous pourrions discuter dans la section « Analyse et discussion des résultats » des principales fonctions de la L1 auprès des apprenants débutants.

Par ailleurs, Brooks et Donato (1994) ont démontré que le langage utilisé lors des interactions faites en dyade pour résoudre un problème détient trois fonctions identifiées par Ahmed (1988): « *speaking as object regulation* », « *speaking as shared orientation* » et « *speaking as goal formation* ». Ces fonctions du langage s'imbriquent dans la théorie socioculturelle de Vygotsky. Le travail d'équipe sert non seulement à déchiffrer le sujet de la tâche, mais permet aux apprenants de communiquer entre eux et d'élaborer un discours autour de la tâche à réaliser. Les activités d'équipe en L2 doivent ainsi être vues comme des

activités cognitives et non seulement comme un moyen d'acquérir des formes linguistiques. Antón (1999) a d'ailleurs déclaré que la théorie socioculturelle de Vygotsky était une bonne structure pour analyser les interactions dans une classe de L2 puisque le développement cognitif et les connaissances prennent naissance dans un contexte social :

*Sociocultural theory provides an ideal framework to analyse classroom interaction because one of its main principles is that cognitive development, and thus learning, originates in a social context (such as the language classroom). Effective interaction uses language as a psychological tool to serve assisting functions in problem-solving situations. (p. 304)*

Lors de leur étude, Brooks et Donato (1994) ont examiné une dyade d'apprenants adolescents anglophones apprenant l'espagnol. Ils ont remarqué que, lors des interactions en équipe, les participants ne parlent pas seulement de la tâche à accomplir, mais aussi du langage utilisé pour accomplir cette tâche. Ce métalangage est souvent mal reçu par les enseignants de L2 parce qu'il se fait très souvent dans la L1 des apprenants, surtout à des niveaux débutants. Voici un exemple qui illustre la première fonction du langage, « *speaking as object regulation* » :

S1 *Solamente*

*Ah! Solamente. That's a good word!*

S2 *Too bad I don't know what that means. (p. 267)*

Selon la théorie de Vygotsky, cet exemple démontre que, quoique le métalangage soit en anglais, la L1 des apprenants, il permet aux apprenants de contrôler leur discours et la tâche : « *to establish control of the discourse and the task by explicitly commenting on their linguistic tools used in its construction* » (Brooks et Donato, 1994, p. 268). La deuxième fonction du langage, « *speaking as shared orientation* », sert à joindre l'attention des participants sur le problème à résoudre et sur la façon d'accomplir la tâche. Le discours sert à verbaliser la construction de l'activité et peut survenir dans la L1 des apprenants. Dans l'exemple qui suit, les deux apprenants sont confus sur la façon de réaliser la tâche, lorsque S1 trouve un moyen :

S1 *oye oye oye! (said excitedly)*

S2 *no no*

S1 *no no no look!*

*Veo veo veo! (said excitedly)*

*Um número uh de*

*Uno dos tres cuatro cinco seis siete ocho nueve diez*

*Like that*  
 S2 *What?*  
 S1 *de izquierda de a derecha, ¿si?*  
     *¿yo comprende?*  
 S2 *¿izquierda la derecha? (= what do you mean by that?)*  
 S1 *okay*  
 S2 *hold on*  
     .....  
     *No understando (p. 268)*

Comme le mentionnent les auteurs de l'étude, « *They talk in order to set up problem-solving (i.e., establishing procedures for doing task) rather than problem-solving as an opportunity to practice speaking* » (p. 269). Nous devons comprendre que l'important ici pour les apprenants et surtout pour leur apprentissage de la langue cible est de communiquer et d'arriver à se comprendre : « *Discourse serve to orient oneself and others and is therefore verbal thinking about the construction of the activity* » (p. 268). Les apprenants ont également à l'occasion besoin de parler entre eux, parfois dans la L1, pour se confirmer le but de la tâche ou le résultat à atteindre, ce qui fait appel à la troisième fonction du langage, « *speaking as goal formation* » :

S1 *can we start now?*  
 R (researcher) *Yes*  
 (Researcher leaves the room and closes the door)  
 S1 *okay uh*  
     *(incomprehensible whisper)*  
     *you go ahead Jamar*  
 S2 *Din- wait yo tengo dinero en abajo izquierda*  
     *Wait wait*  
     *Am I supposed to tell you and you write stuff on your paper?*  
 S1 *Yeah, that's what he said to do we make picture*  
 S2 *okay (p. 270)*

Brooks et Donato (1994) précisent à la suite de cet exemple qu'une activité ou une tâche prend du sens pour les apprenants que s'ils ont bien compris son but. Pour ce faire, ils doivent parfois verbaliser ces buts pour que ceux-ci deviennent clairs et compréhensibles. Dans le cas présent, lorsque les apprenants ont parlé du but à atteindre, ils utilisent ensuite la langue cible pour communiquer, c'est-à-dire l'espagnol. Il semble intéressant d'examiner le rôle de la langue entre apprenants de L2, puisqu'elle nous apprend énormément sur le comportement des apprenants et sur les stratégies qu'ils utilisent.

Comme nous l'avons remarqué grâce aux exemples de Brooks et Donato, le langage détient plusieurs fonctions et celles-ci ne sont perceptibles que si les apprenants travaillent en dyade ou en petits groupes. Lantolf (2000a) précise que l'utilisation de la L1 diminue lorsque les apprenants se familiarisent avec la tâche. Cette affirmation est en accord avec l'étude de Brooks et Donato puisque deux des trois fonctions de la L1 ont servi à préciser la tâche ou son but.

Swain (2000) accorde une fonction particulière à l'utilisation de la L1, celle de mettre en relief l'objet de l'attention alors qu'elle donne l'exemple suivant tiré de son étude empirique : « *Is it des nouveaux or de nouveaux? [...] The use of English here is significant. They use English, their first language, to ask the question, putting in relief the object of their attention* » (Swain, 2000, p. 104). Cette utilisation de la L1 est intéressante puisqu'elle démontre sa fonction, ne dénotant pas un manque de vocabulaire des apprenants, puisque par la suite, les deux élèves à l'étude poursuivent leur conversation en français, leur langue en apprentissage. L'étude de Swain et Lapkin (1998) démontre également que la L1 peut avoir une fonction particulière, celle d'encadrer la L2 des apprenants : « *English (her L1) frames her french and sets it up as an object to be manipulated and reflected upon. Her "Isn't it elle se brosse les dents? And it's SE peigne" is not language being used to communicate with Rick; it is language being used to hypothesize and to confirm* » (p. 332). Une autre raison est donnée par Swain et Lapkin (1998) concernant l'utilisation de la L1, celle de contrôler leur comportement et de se concentrer sur des structures spécifiques en L2 : « *Kim and Rick also use their L1, a mediational tool fully available to them, to regulate their own behavior, to focus attention on specific L2 structures, and to generate and assess alternatives* » (p. 333).

Toutes ces fonctions de la L1 lui accordent une nouvelle valeur et démontrent qu'elle peut parfois être favorable à l'apprentissage de la L2, particulièrement si elle n'est pas utilisée en abondance et si elle sert à accomplir une tâche. Nous verrons maintenant dans la prochaine section une revue de la littérature sur le rôle du geste, une autre stratégie d'interaction susceptible d'être employée par les apprenants débutants.

### 2.3.4 Les mouvements et expressions

Le non-verbal, c'est-à-dire les gestes, les expressions faciales, les mimiques, est très important en communication (McCafferty et Ahmed, 2000; McNeill, 1992). Après avoir fait notre préexpérimentation, nous avons réalisé que les mouvements et les expressions faciales étaient fortement employés par les apprenants débutants pour se comprendre. Nous avons ainsi créé une nouvelle stratégie d'interaction. Nous ne l'avons pas rencontrée dans les recherches empiriques, mais plusieurs auteurs ont écrit sur l'importance du non-verbal. Comme le mentionnent McCafferty et Ahmed (2000), « *in face-to-face interactions the use of nonverbal expression is an important dimension. (Some researchers suggest that communication is actually largely conveyed nonverbally)* » (p. 200). De plus, comme l'avait remarqué Vygotsky (1986), les gestes et les expressions sont utilisés par l'enfant bien avant qu'il parle. C'est de cette manière qu'il communique jusqu'à ce que le parler vienne s'ajouter au non-verbal, ce qui donne à l'enfant la capacité de communiquer avec n'importe quel interlocuteur partageant sa langue. Lorsqu'un locuteur utilise la parole pour s'exprimer, la recherche démontre que les gestes sont synchronisés à la parole (McCafferty et Ahmed, 2000; McNeill, 1992) ou qu'ils surviennent quelque peu avant elle (McCafferty et Ahmed, 2000, p. 203). Contrairement à la langue que l'on peut apprendre et développer, le non-verbal ne peut pas s'étudier (hormis la langue des signes), mais détient plusieurs fonctions essentielles pendant les interactions. Dans le cas qui nous intéresse, c'est-à-dire en communication exolingue alors que deux interlocuteurs ne partagent pas ou chacun de façon sommaire une langue commune, le non-verbal peut prendre une valeur significative. Dans une interaction semblable :

la gestualité et les mimiques ne sont pas produites dans un processus de synchronisation avec la parole mais davantage pour l'illustrer voire la remplacer quand l'intercompréhension verbale s'avère un échec ; les gestes ou les mimiques sont produits alors comme des indicateurs sémantiques primordiaux pour que l'interlocuteur puisse réaliser son intention communicative. Ceux-ci appuient en effet le dire mais aussi peuvent se substituer à lui (Charnet, 1998, p. 417-418)

Cette affirmation nous amène à discuter des fonctions du geste, le mouvement le plus décrit dans la recherche :

Nous avons ainsi pu, en accord avec d'autres auteurs, observer que l'activité gestuelle du locuteur n'était pas une sorte d'activité secondaire et « décorative » par rapport à la parole, mais plutôt une activité structurante, facilitant, à la fois, du point de vue cognitif, la planification discursive, et, du point de vue interactif, le déroulement de l'échange. (Santi, 1998, p. 14)

Nous avons inclus dans notre grille d'observation le critère « Mouvements et expressions » pour ces deux principales fonctions : cognitive et interactive. Le LNN pouvant être déstabilisé dans son discours en L2, doit, par quelques moyens que ce soit, par exemple le geste, garder le contrôle de sa communication. De plus, tout comme un LN peut le faire lorsqu'il oublie momentanément un mot, le geste peut servir à faire comprendre à l'interlocuteur le mot recherché « *as in the case of a lexical deficiency, gestures must be used to bring out a missing property if it is key to the expression of the speaker's intend* » (McCafferty et Ahmed, 2000, p. 205). Dans ce cas, le geste devient une stratégie compensatoire aux lacunes lexicales ou en réaction à l'incompréhension de l'interlocuteur (Charnet, 1998).

Le geste peut également servir de stratégie pour combler un silence et avertir notre interlocuteur que notre propos n'est pas complet, malgré l'arrêt de la parole. Nous pouvons parler de gestes comme remplisseurs de temps (*gap fillers*) ou, comme le nomme Guaitella (1995), de gestes détenant la fonction dynamogénique : « cette présence d'activité gestuelle pendant les périodes où la mise en mots est difficile, assume une fonction dynamogénique qui permet au locuteur de parvenir à trouver ses mots » (p. 253). Gullberg (1998) confère au geste la même fonction : « *These gestures flag word searches as events, buying the learners time to solve problems on their own* » (p. 643). Faraco et Kida (1998) ont réalisé grâce à une étude sur les gestes et l'interlangue que, dans une situation où un LNN cherche un mot et le mime pour le trouver, si le mot cherché n'est pas disponible dans son interlangue, il répétera le geste jusqu'à ce que le mot soit disponible dans son interlangue et qu'il le nomme. Les mimiques s'avèrent donc un outil au LNN lorsqu'il ne parvient pas à trouver ses mots, soit pour signifier à l'autre qu'il n'a pas terminé sa phrase, soit pour l'aider à retrouver le mot en question.

McNeill (1992) est un chercheur qui a fait couler beaucoup d'encre à propos du geste et de ses fonctions. Il a déterminé que, lorsqu'un geste décrivait le même contenu sémantique que le verbal, il s'agissait d'un geste iconique. Nous pouvons alors parler de répétition

visuelle ou plutôt de répétition gestuelle : « Il faudra alors parler de recodage intermodal. [...] l'input est rendu compréhensible essentiellement par l'information visuelle qui vient compléter la répétition » (Faraco, 2002, 2.1). De plus, comme nous venons de le mentionner, le geste iconique peut être répété pour préciser le propos du locuteur lorsqu'il n'a pas le lexique pour le faire ou pour l'aider à le trouver. Un exemple pour illustrer cette situation est donné par Faraco et Kida (1998) : « Sur « prison », le geste iconique représente vaguement un rectangle. Sur la seconde partie de l'énoncé, le geste iconique rappelle le précédent mais il se précise : les angles du rectangle deviennent plus aigus, l'espace dessiné par les mains se rétrécit. La locutrice cherche le mot « cellule » » (p. 637).

Enfin, le geste peut signaler que le locuteur abandonne sa recherche d'un mot et qu'il continue sans avoir résolu son problème (Gullberg, 1998, p. 643). Dans ce cas, le geste est habituellement un mouvement du poignet en cercle ou un mouvement brusque de la main. Seuls les mouvements d'abandon sont ordinairement accomplis dans le silence. Gullberg (1998) dénonce une fausse croyance à ce sujet : « *the belief that learner's gestures chiefly replace speech has to be abandoned. Only meta-gestures occur in silences. All other gestures, including eliciting ones, co-occur with speech* » (p.644-645). En somme, une meilleure connaissance de la fonction du gestuel et des expressions faciales nous permettra de mieux comprendre leur utilisation par les apprenants débutants. Comme le précise Charnet (1998) : « l'activité mimo-gestuelle permet à l'interlocuteur d'accéder à un système linguistique qui lui est inconnu, elle agit comme une sorte de passerelle entre deux mondes différents et autorise un échange qui s'avérerait difficile sinon impossible, déclenchant des processus d'acquisition » (p. 420). L'emploi des gestes, mimiques et expressions faciales doivent ainsi être considéré par la recherche comme une stratégie d'interaction utilisée par les apprenants de L2 pour se faire comprendre ou pour déchiffrer le discours de leur partenaire lors de discussion.

Afin de maximiser la négociation de sens et l'utilisation de toutes les stratégies d'interaction qui se retrouvent dans notre grille d'observation des stratégies d'interaction, il importe de savoir quels types de tâche favorisent une telle interaction. C'est le sujet de la prochaine section.

### 2.3.5 Le type de tâche

Comme nous l'avons vu préalablement, bien que des chercheurs (Bruton, 2002a, 2002b) soient contre le travail d'équipe et que d'autres (McDonough, 2004) partagent l'hésitation de quelques enseignants à l'utiliser, plusieurs recherches (Anton, 1999; Foster, 1998; Kowal et Swain, 1994; Long et Porter, 1985; Sanz, 2005) en ont relevé de nombreux avantages. Par exemple, la possibilité de recevoir un intrant dans la L2, de produire et de négocier dans cette L2, d'utiliser un discours spontané et créatif et de recevoir des instructions individualisées de l'enseignant.

Par ailleurs, le type de tâche à accomplir en équipe peut jouer un rôle sur l'apprentissage des apprenants. Il a été démontré que les tâches à double sens (*two-way task*) promeuvent plus d'interaction entre les apprenants et les LN (Iwashita, 2003; Long, 1981, 1983; Pica et Doughty, 1985). Ce type de tâche incite le LN à produire plus de modifications interactionnelles (Long, 1981, p. 267). La tâche à double sens suppose que chaque individu a de l'information que l'autre n'a pas et qu'il doit lui communiquer pour mettre à terme la tâche demandée. Ce type s'oppose à la tâche à sens unique (*one-way task*) où ce n'est qu'un des apprenants qui détient l'information et qui la transmet à l'autre. Les tâches à double sens favorisent la négociation de sens, selon les auteurs ci-tôt mentionnés, puisqu'elles demandent à chaque participant de s'assurer qu'il comprend le discours de l'autre pour accomplir la tâche. Toutefois, Gass et Varonis (1985) sont arrivées à des résultats différents dans une étude sur l'interaction entre LNN. Elles précisent que leurs tâches à sens unique étaient plus interactives que celles de Long. Celles-ci consistaient par exemple à donner des instructions ou une opinion, alors que dans celles de l'étude de Gass et Varonis, un participant décrivait une image et son partenaire devait la dessiner et vice-versa. Les participants pouvaient interagir. Gass et Varonis n'appuient donc pas les résultats de Long : selon elles, il n'y a pas de différences significatives concernant la négociation de sens entre les tâches à sens unique et à double sens (p. 158-159). Outre ce léger désaccord de définition par rapport aux activités à double sens, l'important est donc de faire exécuter aux apprenants des activités qui demandent à chaque apprenant de communiquer et de comprendre son partenaire grâce à la négociation de sens.

Pica (1994a) a bien décrit l'intérêt accordé à la négociation de sens. Selon elle, le discours peut être modifié de n'importe quelle façon pour faciliter les interactions entre individus. Ces modifications devraient aider les apprenants à comprendre le sens de la langue en apprentissage, sa forme et sa structure (p. 78). La négociation de sens sera possible grâce aux stratégies d'interaction que les apprenants vont utiliser pour se comprendre, stratégies dont nous avons discuté plus tôt. Plusieurs auteurs s'entendent à propos du rôle de la négociation de sens qui est au centre de l'apprentissage d'une L2 (par exemple, Gass et Varonis, 1985; Iwashita, 2003; Kasanga, 1996; Long, 1981, 1983; Long et Porter, 1985; McDonough, 2004; Naughton, 2006; Pica, 1994). Naughton (2006) résume bien ce que tous ces auteurs ont mentionné dans les années précédentes : à travers l'interaction, l'input peut devenir compréhensible lorsque les apprenants ont la chance de négocier et de rendre plus clair le sens de ce qu'ils entendent (p. 169). Une étude de Foster (1993) qui voulait comparer les tâches à sens unique et à double sens, en équipe de deux ou en petits groupes, a révélé que la négociation de sens était en général plus présente dans les tâches à double sens en dyade. Par contre, certains apprenants parlant avec facilité négocient le sens du discours peu importe la tâche et d'autres, malgré les meilleures circonstances, négocient très peu.

Dans la même lignée, Kasanga (1996), dans une étude empirique comprenant 54 apprenants de plusieurs niveaux, a évalué ceux-ci par rapport à deux sortes de tâches. La première, qu'il nomme convergente (*convergent task*), est du même type que la tâche à double sens présentée antérieurement : la solution peut être atteinte seulement si les deux participants contribuent à la tâche (p. 617). Par ailleurs, son autre type de tâche voulait également provoquer un échange, mais en laissant plus de liberté aux apprenants. Cette deuxième tâche, qu'il nomme divergente (*divergent task*) est une discussion à partir d'un sujet : la discussion, bien qu'elle implique les deux participants, ne demande pas la contribution des deux participants pour atteindre une solution (p. 617). Des dyades étaient formées d'étudiants de mêmes niveaux et d'autres de niveaux différents. L'étude de Kasanga a révélé que la tâche convergente a provoqué un résultat significatif du nombre de modifications interactionnelles, c'est-à-dire des stratégies de communication utilisées par les apprenants pour se comprendre. De plus, parmi les sept modifications observées par l'auteur, cinq ont obtenu une plus forte utilisation lors de la tâche convergente : les « Demandes de clarification », les « Confirmations », les « Vérifications de compréhension », les

« Autoréfections » et les « Thématisations ». Les seules qui ne présentaient pas de différences marquées étaient les « Autres réfections » et les « Élaborations » (p. 622). Malgré tout, il apparaît pertinent de prendre en compte le type de tâche à demander aux étudiants afin de maximiser leur interaction et la qualité de celle-ci. Cette constatation concernant la quantité de production créée lors d'une tâche convergente a été pointée par certains chercheurs (par exemple, Nakahama, Tyler & Van Lier, 2001; Pica, Kanagy & Falodun, 1993). Les tâches convergentes ont été considérées comme générant plus de chances de négociation que les tâches qui ne demandent pas de résultat commun comme par exemple un échange d'opinions ou une conversation libre (Nakahama et al., 2001, p. 383).

Par ailleurs, Kasanga a évalué si le niveau des apprenants influençait leur utilisation des stratégies de communication dans des dyades comprenant des apprenants de différents niveaux. L'auteur est arrivé à la conclusion que les apprenants plus forts dans la L2 étaient plus aptes que les plus faibles à s'assurer que la conversation se tenait en demandant des clarifications ou des confirmations, ou en corrigeant les erreurs de leur partenaire (p. 626-627). D'après ce résultat, nous pouvons maintenant nous questionner relativement à ce qui découlerait d'un échange oral entre apprenants débutants.

Zuniga (2008) s'est, pour sa part, intéressé aux types de tâches qui sont les plus susceptibles d'entraîner la négociation de sens et a fait un portrait général du type de tâches utilisé par les enseignants de Montréal dans les classes de L2. Il a utilisé les données recueillies d'une étude comprenant l'observation de huit enseignants (quatre d'anglais L2 et quatre de FL2). Son étude a permis de réaliser qu'en moyenne seulement 7% du temps en classe était consacré aux tâches les plus susceptibles de favoriser la négociation de sens, c'est-à-dire les tâches à double sens en dyade ou en petits groupes et les tâches convergentes en dyade. Nous l'avons vu préalablement, le travail en dyade favorise davantage la discussion. Zuniga a remarqué que seulement 13% des activités élaborées par les enseignants demandaient un travail en équipe de deux. Il est arrivé à la conclusion suivante concernant ce faible résultat : « *The small percentage of paired work could indicate that teachers are either unaware of its benefits or it could be a result of the nature of the one-way tasks used.* » (p. 61) Pour maximiser la négociation de sens entre les participants débutants, nous utiliserons le « *jigsaw* » puisque cette activité est la plus susceptible de provoquer des discussions et des négociations (Pica, 1993; Pica, Kanagy et Falodun, 1993). Le « *jigsaw* » permet aux

apprenants de travailler la compréhension, la rétroaction et les modifications de l'interlangue : « *the communication task type [...] present clear differences in their effectiveness as a means of providing learners with opportunities to work toward comprehension, feedback, and interlanguage modification. The most effective task type appear to be the jigsaw and the information gap tasks* » (Pica, Kanagy et Falodun, 1993, p. 23). Le but du « *jigsaw* » est de raconter une histoire à deux alors que chacun des participants a une partie de l'histoire. De cette façon, les deux complices doivent absolument se consulter pour savoir ce que l'autre détient comme information.

Comme nous l'avons mentionné ultérieurement, Swain a élaboré l'hypothèse de l'output (1985) qui donne l'importance à la production pour l'ALS. Nous présenterons dans la prochaine section son hypothèse.

#### **2.4 L'hypothèse de l'output de Swain**

Comme nous pouvons le constater dans les écrits, le travail d'équipe est encouragé par les interactionnistes parce qu'il permet aux apprenants de parler davantage afin de rendre leur discours et celui de leur partenaire compréhensibles (Gass et Varonis, 1985; Long, 1983; Mackey, 1999; Pica et al., 1987). L'hypothèse de l'output de Swain (1985) met en relief ce principe fondateur pour l'acquisition d'une L2. Selon elle, la production (*output*) pendant l'interaction est la clé de l'apprentissage d'une langue. Swain fait valoir que la production, contrairement à l'écoute par exemple, demande beaucoup plus à l'apprenant : « *To produce, learners need to do something. They need to create linguistic form and meaning, and in so doing, discover what they can or cannot do. Output may stimulate learners to move from the semantic, open-ended, strategic processing prevalent in comprehension to the complete grammatical processing needed to accurate production* » (Swain, 2000, p. 99). Bien que l'input compréhensible (l'hypothèse de Krashen) soit important en ALS, Swain défend l'idée que la production demande à l'apprenant d'utiliser ses savoirs syntaxiques, beaucoup plus que la compréhension de l'intrant. Selon Swain, la production détient trois fonctions principales : 1) remarquer (*noticing*) : permet à l'apprenant de remarquer ses lacunes dans sa production orale ou écrite de la L2; 2) tester (*testing*) : permet à l'apprenant de tester ses

connaissances, autant pour le sens d'un mot que pour sa prononciation. La rétroaction permet à l'apprenant de réaliser ses points faibles et d'expérimenter de nouvelles structures et de nouvelles formes; 3) développer les connaissances métalinguistiques (*the metalinguistic (reflective) function*) : permet à l'apprenant d'utiliser le langage pour refléter son propre langage et celui des autres afin d'en discuter et d'analyser certains problèmes rencontrés. Cette fonction leur permet de contrôler et d'intérioriser leur savoir linguistique (1985, 2000). Swain précise également qu'il est important que les enseignants encouragent leurs élèves à produire la langue cible. Selon elle, négocier le sens en dyade ou en petits groupes signifie que les apprenants sont exhortés à livrer un message précis, cohérent et approprié, ce qu'elle nomme « *comprehensible output* » (1985, 2000, 2005). Il ne suffit donc pas seulement de produire pour se faire comprendre, mais de produire un discours bien construit. La participation d'un natif aide l'apprenant à modifier son discours (*output modifié*) pour le rendre compréhensible, or, la réalité des classes nous oblige à encourager les élèves à travailler ensemble et à se questionner entre eux lors du travail d'équipe. L'objectif est donc que les apprenants améliorent leur production en dyade, d'autant plus si l'enseignant précise l'importance de pousser leur camarade à produire un output compréhensible pendant le travail d'équipe. Swain (2000) reprend une idée de Wells (1999) qui expliquait que lorsqu'un apprenant parle (processus), ce qui est dit devient ce qui a été dit (produit) et donc matière à réflexion. Les apprenants qui discutent entre eux sont dès lors engagés cognitivement pour que leur discours ait du sens ce qui est positif pour leur apprentissage.

Nous examinerons dans la prochaine section deux études portant sur la production entre apprenants de L2, celles de Kowal et Swain (1994) et de Swain et Lapkin (1998).

#### **2.4.1 Les études portant sur la production**

L'étude de Kowal et Swain (1994) comprenait 19 LNN intermédiaires et avancés de FLS. L'étude s'est déroulée dans une classe d'immersion de secondaire deux (*grade 8*) avec des adolescents de 13 et 14 ans ayant tous comme langue dominante l'anglais. Kowal et Swain se sont particulièrement intéressées à la quantité de discussions à propos d'un problème rencontré (*critical language-related episodes*), qu'il soit un problème de sens, de grammaire

ou d'orthographe. Les apprenants ont été amenés à négocier à propos d'aspects grammaticaux. Selon les auteures, une tâche communicative permet aux apprenants de parler de grammaire et les fait prendre conscience de leurs lacunes dans cette discipline ainsi que de leurs incertitudes. Contrairement aux apprenants de l'étude de Kowal et Swain, les sujets de notre étude, de niveau débutant, discuteront probablement peu de règles grammaticales, leur niveau ne leur permettant pas cet échange, mais prendront conscience tout de même de leurs lacunes et pourront s'entraider afin de combler certains manques. Les chercheuses ont réalisé que lors du travail d'équipe, la production des apprenants les pousse à trouver des solutions à leurs problèmes puisqu'ils focalisent sur la forme. Le travail d'équipe les aide à former des hypothèses et à les tester grâce au dictionnaire, à la grammaire, à l'enseignant et à leurs pairs (p. 87). La verbalisation de leurs problèmes leur a donné la chance d'y réfléchir et de les comprendre. De plus, Kowal et Swain ont réalisé que les apprenants étaient aptes à se donner une rétroaction à la suite du discours de leur interlocuteur : « *the data show that students can provide useful feedback to one another* » (p. 87) et que la tâche les a obligés à réfléchir à la grammaire nécessaire en production et non seulement à réfléchir au sens, processus demandé en compréhension.

Pour leur part, Swain et Lapkin (1998) ont réalisé une étude auprès de 30 apprenants de FLS en classe d'immersion en secondaire deux (*grade 8*). Elles ont voulu prouver que l'apprentissage d'une langue survient dans la performance. Pour ce faire, les deux chercheuses ont observé plus attentivement deux apprenants anglophones (Kim et Rick) en interaction et leur ont fait passer un prétest et un posttest afin de déterminer si l'interaction survenue entre les deux tests leur a permis d'acquérir certaines connaissances dans la langue cible, le français. Les deux chercheuses ont voulu montrer que le dialogue entre deux apprenants leur permet de mettre en commun leurs connaissances :

*Their dialogue serves as a tool both for L2 learning and for communicating with each other. In Kim and Rick's language use, we can see simultaneously the process of language learning and the communicative outcome. [...] we are able to observe evidence of cognitive processes instantiated in their talk. They continually generate alternatives, assess alternatives, and apply the resulting knowledge to solve a linguistic problem. (p. 333)*

Swain et Lapkin ont dévoilé que la production est essentielle pour l'acquisition d'une L2, et que l'input ne suffit pas. L'output est, d'après elles, ce qui permet d'activer les processus

cognitifs qui poussent les apprenants à résoudre leurs problèmes linguistiques. Il est intéressant de remarquer dans leur étude que cet output doit être répété, mais surtout que c'est grâce à l'interaction, et non seulement à l'output en soi, que l'apprentissage a lieu. Un exemple fourni par les chercheuses démontre que Rick apprend le mot « réveille-matin » grâce à son interaction avec Kim. Dans le pré-test, Rick avait utilisé le mot « rêve-matin », mais a bien répondu « réveille-matin » lors du posttest. Malgré le fait que Kim ait utilisé le mot « réveille-matin » dix-sept fois, la source de l'apprentissage de Rick n'est pas seulement l'input qu'il a reçu, puisque ce n'est que lorsqu'il a voulu écrire le mot (production écrite) que son attention s'est arrêtée et qu'il a hésité (turn 56, p. 329). Par ailleurs, Swain et Lapkin supposent que l'interaction a joué un rôle primordial pour leur apprentissage puisque que les questions de Rick, le plus faible des deux apprenants, ont servi d'hypothèses, alors que les réponses de Kim, la plus habile en français, ont confirmé ou infirmé celles-ci, ce qui a permis à Rick de comprendre ses lacunes lexicales (p. 330). Évidemment, dans la dyade présentée ici, Kim et Rick sont des élèves exemplaires puisqu'ils sont rigoureux dans leur précision linguistique et prennent le temps de se questionner et de mettre en commun leur savoir, comme le souhaite Swain avec son hypothèse de l'output.

Dans le même ordre d'idées, Izumi et Izumi (2004) précisent: « *for output to have significant impact on L2 development, not just any output will do; instead meaningful output has to be encouraged, so that genuine syntactic processing is engaged. Otherwise, learner attention may not be attracted to crucial form-meaning relationships* » (p. 604). L'output ne doit pas non plus s'avérer être simplement la répétition d'un input préalablement entendu pour que l'apprentissage soit efficace. Pour revenir à l'étude de Swain et Lapkin, nous avons pu y observer l'importance de la première fonction de l'output de Swain, l'action de remarquer (*noticing*). Kim et Rick ont remarqué leurs lacunes et ont pu combler leur manque grâce à leurs connaissances mises en commun. Kim est sûre d'elle-même et de ses connaissances, ce qui donne à Rick une assurance, mais surtout une acquisition juste de certains termes, comme nous venons de le voir avec le mot « réveille-matin ». Swain et Lapkin suggèrent que l'activité proposée aux élèves dans leur étude soit suivie d'une rétroaction de l'enseignant sur la production orale ou écrite des élèves, ou sur les deux, pour éviter que certaines erreurs demeurent (voir l'exemple « marcher/s'en aller » p. 333). La rétroaction de l'enseignant est très importante afin de s'assurer que la production des

apprenants soit juste et pour permettre à l'enseignant d'ajouter certaines informations pertinentes pour l'acquisition de la langue en question.

Nous présenterons et commenterons maintenant les grilles des chercheurs qui nous inspirée pour créer notre grille des stratégies d'interaction.

## **2.5 Les études portant sur l'interaction entre apprenants de L2**

Plusieurs chercheurs se sont intéressés à l'interaction entre apprenants de L2 afin de comprendre quelles stratégies ceux-ci emploient pour se comprendre. Nous avons retenu six études, c'est-à-dire celles de Garland (2002), de Kasanga (1996), de Long (1981, 1983), de McDonough (2004), de Pica et Doughty (1985) et de Porter (1986) qui nous ont inspirée pour élaborer la première version de notre grille d'observation de l'interaction entre apprenants débutants (Tableau 3.1 dans le chapitre « Méthode »). Nous présenterons brièvement dans les prochaines sections les quatre études empiriques que nous n'avons pas encore décrites dans notre cadre théorique, en plus des critères que ces chercheurs ont retenus comme étant des stratégies utilisées par les apprenants pour communiquer à l'oral.

### **2.5.1 Kasanga (1996)**

L'étude de Kasanga (1996) implique des apprenants d'anglais L2 ( $n = 54$ ) de quatre niveaux différents déterminés en nombre d'années d'études (un an, deux ans, trois ans, quatre ans) dans la langue cible. Cette donnée n'est toutefois pas précise puisque nous ne savons pas à quel niveau de compétence (débutant, intermédiaire, fort) chacune des années correspond, d'autant plus que l'auteur de l'étude spécifie que le degré des apprenants varie énormément. Son étude est tout de même intéressante parce qu'elle a comme but de comparer l'interaction entre des apprenants des quatre niveaux mentionnés dans deux types de tâche, divergente et convergente. Ainsi, chaque apprenant devait discuter avec un autre apprenant de son propre niveau et des trois autres niveaux. Comme nous l'avons mentionné plus tôt, les résultats de Kasanga ont permis de confirmer que les tâches de type convergent augmentent l'utilisation

des modifications interactionnelles (Tableau 2.3). Dans son étude, la tâche convergente est un échange d'information à partir de cartes géographiques.

**Tableau 2.3**

Stratégies observées dans l'étude de Kasanga (1996) entre LNN de différents niveaux

---

1. Demande de clarification ( <i>Request clarification</i> )
2. Confirmation ( <i>Confirmation check</i> )
3. Vérification de compréhension ( <i>Comprehension check</i> )
4. Autoréfection ( <i>Self-repair</i> )
5. Autre réfection ( <i>Other-repair</i> )
6. Élaboration ( <i>Elaboration</i> ) : toute sorte d'expansions ou d'explications par rapport à ce qui vient d'être dit
7. Thématization ( <i>Topicalization</i> )

---

Kasanga a par ailleurs remarqué que deux modifications interactionnelles n'ont pas augmenté significativement grâce à la tâche convergente : les « Autres réfections » et les « Élaborations », mais selon lui, ce résultat n'affecte en rien son résultat selon lequel les tâches convergentes augmentent l'utilisation des stratégies. Kasanga a également démontré que les apprenants plus avancés emploient plus de stratégies et sont de meilleurs initiateurs lors des interactions, peu importe la tâche. De plus, selon ses résultats, la négociation de sens est plus florissante entre apprenants de niveaux différents. Les résultats de cette étude ne permettent pas de généraliser, mais contribuent à mieux comprendre comment se construit l'interaction entre apprenants. De plus, presque toutes les stratégies de Kasanga ont été reprises dans notre étude (parfois sous d'autres termes, par exemple « Autocorrection » dans notre grille plutôt que « Autoréfection » et « Autre correction » au lieu de « Autoréfection »), sauf la stratégie « Thématization » qui n'était pas expliquée par le chercheur. Par souci de précision, nous avons plutôt utilisé des sous-catégories comme « partielle » ou « sémantique » aux autorépétitions. De plus, la stratégie « Thématization » n'a été observée ni pendant la préexpérimentation, ni pendant l'expérimentation.

### 2.5.2 McDonough (2004)

L'étude de McDonough (2004) comprend les résultats d'un questionnaire sur l'opinion de six enseignants par rapport au travail d'équipe, les résultats de l'opinion de certains élèves à propos du même sujet, en plus d'une étude comprenant des apprenants d'anglais L2 (n = 16) de niveau intermédiaire. Deux activités ont été proposées aux apprenants, une nécessitant l'échange d'information et l'autre pour laquelle l'échange était optionnel. Les activités ne sont toutefois pas décrites précisément. Le but de l'étude est d'évaluer l'accord des verbes dans les principales et les subordonnées conjonctives circonstancielles de condition par rapport à quatre caractéristiques interactionnelles (Tableau 2.4).

**Tableau 2.4**

Caractéristiques interactionnelles analysées dans l'étude de McDonough (2004) entre LNN

1. Reformulation (*Recast*) : sur le discours de l'autre
2. Demande de clarification (*Clarification request*) : en anglais ou en thaï
3. Correction explicite (*Explicite correction*) : avec ou sans explications métalinguistiques, en anglais ou en thaï
4. Production modifiée (*Modified output*) : En réponse à l'autre  
Initiée par lui-même

Les résultats de McDonough ont démontré que les apprenants qui se sont impliqués dans les discussions en utilisant des stratégies ont mieux réussi leur production des verbes au conditionnel. De plus, l'étude a permis de constater que les apprenants ont davantage modifié leur production d'eux-mêmes (83%) contrairement aux 17% de productions modifiées en réponse à la demande d'un autre apprenant. Malgré trente-quatre rétroactions (que ce soit des « Reformulations », des « Demandes de clarification » ou des « Corrections explicites »), seulement sept d'entre elles (21%) ont reçu une production modifiée de la part du locuteur, ce qui a mené l'auteur à la conclusion que les apprenants profitent peu des occasions de répondre à leurs pairs dans la langue en apprentissage. Cette constatation est proportionnelle à l'opinion des apprenants sur le travail d'équipe recueillie par McDonough, puisqu'en effet, en général, les apprenants ne considèrent pas leurs pairs comme utiles dans leur apprentissage. Cette étude est inspirante pour le critère « production modifiée » qui ne correspond pas à une stratégie d'interaction dans notre grille, mais qui est pour nous très important puisque, rappelons-le, notre deuxième question de recherche concerne l'utilisation des stratégies et

particulièrement leur réussite d'utilisation ou leur échec. C'est donc dans la section « Analyse et Discussion des Résultats » que nous aurons la chance de déterminer si les apprenants profitent de l'interaction pour modifier leur production et s'ils réussissent à se comprendre de cette façon.

### 2.5.3 Pica et Doughty (1985)

Pica et Doughty (1985) ont réalisé une étude auprès d'apprenants intermédiaires faibles (n = non mentionné) et ont comparé les caractéristiques interactionnelles (Tableau 2.5) utilisées par les apprenants en petits groupes et en grand groupe dirigé par l'enseignant. Elles ont présenté ces critères en proposant neuf hypothèses pour chacun d'eux par rapport aux deux types de groupe.

**Tableau 2.5**

Caractéristiques interactionnelles analysées par Pica et Doughty (1985) entre LNN

---

1. % de « <i>T units</i> » grammaticaux par le nombre total de <i>T units</i>
2. % de Demande de clarification ( <i>Clarification request</i> )
3. % de Confirmation ( <i>Confirmation check</i> )
4. % de Vérification de compréhension ( <i>Comprehension check</i> )
5. % d'Autorépétitions ( <i>Autorepetition</i> ) : répétition exacte ou sémantique
6. % d'Autre répétition ( <i>Other repetition</i> ) : répétition exacte ou sémantique du discours de l'autre
7. % de Suggestion ( <i>Completion</i> )
8. % de Correction ( <i>Correction</i> )
9. % de Prise de parole ( <i>Turn</i> ) d'un étudiant : initiative ou réponse
10. % d'Intrant direct ( <i>Input directed</i> ) : vers un étudiant

---

Voici un résumé des résultats obtenus par les deux chercheuses par rapport à leurs hypothèses. Les apprenants reçoivent un plus grand nombre d'intrant grammatical (*grammatical T units*) par l'enseignant qu'en petit groupe (par rapport au nombre total de *T units*). Le « t unit » est une mesure utilisée pour calculer la quantité de production orale chaque fois qu'une personne prend la parole. Young (1995) a employé cette mesure dans son étude pour calculer la production des LNN : « *I needed a measure of the NNS's rate of speaking. I used the number of t-units in the NNS's turns at talk during each task* » (p. 20). Dans l'étude de Pica et

Doughty, les apprenants ne produisent pas un discours plus grammatical face à l'enseignant que devant leurs pairs. Plus de « Demandes de clarification », de « Confirmation » et de « Vérification de compréhension » sont survenues en grand groupe avec l'enseignant qu'en petit groupe, contrairement à la prédiction des chercheuses. Nous remarquons que le nombre de ces stratégies est très faible dans les deux types de groupe (en moyenne 11 en grand groupe et 6 en petit groupe). La quatrième hypothèse concernait les « Autres répétitions ». Il s'est avéré que le nombre total des « Autres répétitions » n'était pas significativement plus élevé en grand groupe qu'en petit groupe, mais que les « Autres répétitions sémantiques » ont été plus utilisées en grand groupe. Les « Autorépétitions », elles, ont été plus abondantes en grand groupe, particulièrement les « répétitions sémantiques ». Les apprenants ont employé les « Suggestions » et les « Corrections » plus souvent en petit groupe qu'en grand groupe, contrairement à l'hypothèse de Pica et Doughty, bien que le nombre soit très faible dans les deux cas (en moyenne 2 en grand groupe et 6 en petit groupe). Les apprenants ont pris la parole plus souvent en petit groupe (en moyenne 24 fois plutôt que 10). Finalement, les apprenants ont reçu plus d'intrant qui leur était directement adressé en petit groupe (12 contre 3).

Cette étude est pertinente pour la nôtre parce qu'elle nous permet de constater que le travail en petit groupe est favorable pour les apprenants puisqu'il leur permet de produire davantage et comme nous l'avons vu plus tôt, leur donne de plus grandes possibilités de négocier le sens lors de l'interaction vu le plus grand nombre d'intrant dirigé vers eux. Bien que l'étude de Pica et Doughty ait révélé que certaines stratégies sont utilisées en plus grand nombre avec l'enseignant, nous nous questionnons sur le poids de cette affirmation. En effet, nous avons vu que les « Demandes de clarification » et les « Vérifications de compréhension » sont employées majoritairement en grand groupe avec l'enseignant. Dans ce cas, si elles sont majoritairement formulées par l'enseignant, les élèves lui répondent, mais apprennent-ils à les réutiliser? Malgré tout, les résultats de cette étude nous démontrent que les apprenants sont aptes à utiliser des stratégies lorsqu'ils communiquent entre eux.

#### 2.5.4 Porter (1986)

L'étude de Porter (1986) implique six apprenants intermédiaires et six avancés d'anglais L2, ainsi que six locuteurs anglophones. Chaque personne devait discuter lors d'une tâche avec une autre personne du même niveau et des deux autres niveaux. L'étude voulait évaluer la production de chaque individu par rapport à son interlocuteur. Porter a analysé quantitativement chaque interaction selon six critères (Tableau 2.6) et qualitativement selon leur façon d'exprimer trois actes de langage : exprimer une opinion, exprimer un accord et exprimer un désaccord.

Les résultats de Porter n'ont pas été surprenants concernant quatre variables observées : Les LN ont reçu des enseignants une évaluation deux fois meilleure de leur compétence verbale que les LNN. Aussi, la qualité était supérieure : 6% d'erreurs ou de faux départs pour les LN comparativement à 20% pour les LNN. Nous rappelons que les erreurs de prononciation n'étaient pas considérées comme des erreurs, ce qui aurait sans contredit augmenté la marge entre les LN et les LNN. Un résultat intéressant pour notre étude est que les apprenants de même L1 ont les mêmes problèmes de prononciation, ce qui a amené Porter à conclure que des apprenants de même L1 sont de meilleurs partenaires interactifs puisque leur interlangue phonologique sera compréhensible mutuellement. Le nombre total de mots est évidemment plus élevé chez les LN. De plus, les LN s'autocorrigent davantage et corrigent plus leur partenaire non natif (8%) que les LNN entre eux (1.5%). Seulement 0,3% de mauvaises corrections sont survenues entre les LNN. Par ailleurs, les « Réfections » et les « Suggestions » se sont avérées du même nombre et du même type concernant les deux groupes.

**Tableau 2.6**

Critères évalués dans l'étude de Porter (1986) entre LNN-LNN et LN-LNN

**Analyse quantitative**

1. Évaluation (*Rating*) : fait par deux enseignants expérimentés d'anglais L2. Ils ont évalué la compréhensibilité, la fluidité, la grammaire, la prononciation et le vocabulaire.

2. Qualité (*Quality*) : nombre d'erreurs grammaticales et lexicales et de faux départs de différents types :

-répétition exacte (ex. : je, je...)

-faux départ non retracé (ex. : par rapport à, je crois que nous...)

-faux départ retracé (ex. : si il, si tu vas...)

3. Nombre de mots (*Total words*) : pour mesurer la quantité de parole.

4. Correction (*Monitor*) : autocorrection, correction du discours de l'autre concernant les erreurs grammaticales et lexicales (les corrections de la prononciation n'y sont pas incluses).

5. Réfection (*Repair*) : confirmation, demande de clarification, vérification de compréhension, vérification de sens, demande de définition, vérification de lexique incertain.

6. Suggestion (*Prompt*) : suggestion pour rajouter un mot, une expression ou une phrase dans le discours de l'autre pour le compléter ou l'alimenter.

**Analyse qualitative**

Évaluation des actes de langage produits par les apprenants selon leur capacité à exprimer leur opinion, exprimer leur accord, exprimer leur désaccord.

Seules les « Vérifications de sens », les « Demandes de définition » et les « Vérifications de lexique incertain » ont été plus utilisées par les LNN, mais de façon très modeste, ce qui suggère que les LNN ne profitent pas de la présence du LN pour les questionner sur leur langue en apprentissage (28 fois en 4 heures et demie), d'autant plus que ces stratégies ont également été employées avec d'autres LNN (21 fois en 4 heures et demie). L'étude de Porter a également permis de constater que les « Confirmations », les « Demandes de clarification » et les « Vérifications de compréhension » sont employées tant par les LN que les LNN, des stratégies que Porter considère vitales pour l'ALS. Porter vient appuyer l'hypothèse de l'interaction de Long en spécifiant que les apprenants intermédiaires et avancés sont autant capables d'aider leur partenaire qu'un LN pourrait le faire, en rendant l'input compréhensible. Nous terminons avec la conclusion de Porter qui s'avère pertinente pour notre étude : « *learners can offer each other genuine communicative practice, including the negotiations for meaning that may aid second language acquisition* » (p. 220).

En somme, comme nous venons de le constater, la recherche a fait valoir les effets positifs de l'interaction sur la production en L2 et les bienfaits de la négociation de sens et du développement des stratégies lors de l'interaction. Il nous semble indispensable de valider ces données auprès des apprenants débutants. Nous proposons de le faire par l'observation et l'analyse de la construction de leur discours en dyade. Nous présenterons dans le chapitre suivant notre méthode. Cette recherche permettra de mieux comprendre comment les apprenants débutants interagissent entre eux et permettra de répondre aux questions suivantes :

- 1) Quelles sont les stratégies d'interaction utilisées par les apprenants adultes débutants de FLS choisis dans notre étude pour faire progresser leur discours oral?
- 2) Quel est le degré d'importance de ces stratégies tel que mesuré par la fréquence d'utilisation, le succès ou l'échec de l'utilisation de chacune de ces stratégies?
- 3) Les apprenants adultes débutants ayant la même LI utilisent-ils les mêmes stratégies d'interaction que les apprenants adultes débutants ayant une LI différente?

## CHAPITRE III

### MÉTHODE

#### 3. Introduction

Dans ce chapitre, nous présenterons les informations relatives à notre démarche méthodologique pour répondre à nos questions de recherche. Nous fournirons d'abord des précisions par rapport à la méthodologie (3.1) et à la population (3.1.1). Nous dévoilerons ensuite le déroulement de notre étude (3.2) qui s'est déroulé en deux étapes, c'est-à-dire la préexpérimentation (3.2.1) et l'expérimentation (3.2.2), qui, elle, a requis trois séquences filmées. Nous préciserons ensuite les instruments utilisés (3.3). Nous expliquerons dans cette dernière section les étapes qui nous ont permis de valider notre grille d'observation des stratégies d'interaction (3.3.1) et de la modifier en cours d'étude, soit à la suite de la préexpérimentation (3.3.2) puis de la première séquence de l'expérimentation (3.3.3). Finalement, nous nous attarderons à l'accord interjuge et à la façon dont nous avons dépouillé les données fournies par notre observation en classe (3.4). L'observation et la codification ont été facilitées par le fait que nous avons filmé les interactions.

#### 3.1 Méthodologie

Notre recherche, de type étude de cas, vise à analyser qualitativement comment les interactions entre débutants se construisent dans des situations de communication orale en équipe de deux. Nous avons fait l'observation du processus d'interaction qui se construit lors de l'accomplissement du « *jigsaw* » : « L'observation peut offrir un éclairage nouveau tant sur des processus, des événements que sur des interactions, permettant ainsi de fournir des données empiriques riches pour examiner un phénomène qui est demeuré peu connu » (Groleau, 2003, p. 213). Dans cette intention, notre recherche implique un nombre

restreint de sujets ( $n = 8$ ) afin de permettre une observation minutieuse du processus d'interaction entre débutants dans le but de recueillir et d'actualiser des données riches et inédites dans un domaine de recherche encore peu exploré. Ces nouvelles données nous permettront de mieux comprendre comment le processus d'interaction se construit entre apprenants débutants adultes. Nous avons choisi l'étude de cas pour notre recherche parce qu'elle a des avantages, particulièrement pour les chercheurs qui observent un processus :

Ainsi, à cause de la proximité de l'objet, cette méthode assure que l'on étudie bien le phénomène choisi. On lui concède une validité interne forte. [...] Elle est une stratégie de recherche dynamique qui évolue en cours de route pour s'adapter aux particularités et aux opportunités du terrain. Elle constitue ainsi davantage une démarche de découverte qu'une démarche de vérification. (Giroux, 2003, p. 44)

De plus, nous avons choisi la méthode d'observation non participante (Quivy et Campenhoudt, 2003) parce qu'elle entraîne des avantages tels que la saisie de comportements sur le vif, relativement spontanés et l'observation de comportements plus authentiques que peuvent l'être parfois les paroles ou l'écrit : « Il est plus facile de mentir avec la bouche qu'avec le corps » (Quivy et Campenhoudt, 2003, p. 179).

Enfin, nous avons choisi une analyse qualitative pour nous permettre de décrire à l'aide d'exemples nos observations. Nous pourrions ainsi approfondir un sujet peu étudié dans la recherche. À ce propos, Miles et Huberman (2003) décrivent l'intérêt des données qualitatives :

Elles permettent des descriptions et des explications riches et solidement fondées de processus ancrés dans un contexte local. [...] De plus, les données qualitatives sont davantage susceptibles de mener à « d'heureuses trouvailles » et à de nouvelles intégrations théoriques; elles permettent aux chercheurs de dépasser leur a priori et leurs cadres conceptuels initiaux. (p. 11)

C'est donc dans ce désir de découvertes de nouvelles données que nous mènerons notre recherche.

Comme nous le verrons dans les sections suivantes, nous tiendrons compte des recommandations de Gass et Mackey (2005), du collectif coordonné par Giordano (2003) et de Quivy et Campenhoudt (2003) concernant les étapes de création et de validation d'un instrument de mesure, une grille d'observation dans notre cas, et de la fiabilité interjuge concernant la codification et l'analyse des données.

L'objectif de notre recherche n'est pas de critiquer le parler des débutants ou de le comparer à un autre groupe, mais plutôt de décrire comment ils réussissent à communiquer entre eux, malgré leur limite linguistique. Nous répondrons aux trois questions suivantes :

- 1) Quelles sont les stratégies d'interaction utilisées par les apprenants adultes débutants de FLS choisis dans notre étude pour faire progresser leur discours oral?
- 2) Quel est le degré d'importance de ces stratégies tel que mesuré par leur fréquence d'utilisation, le succès ou l'échec de l'utilisation de chacune de ces stratégies?
- 3) Les apprenants adultes débutants ayant la même L1 utilisent-ils les mêmes stratégies d'interaction que les apprenants adultes débutants ayant une L1 différente?

### **3.1.1 Population**

La population cible pour cette étude consiste en un groupe d'adultes immigrants universitaires inscrits dans un cours de français L2 de niveau débutant au ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (MICC) à Montréal. Les sujets ont été sélectionnés à l'intérieur d'un même groupe classe, assurant ainsi un niveau de compétence similaire, soit celui de débutant en FLS, selon le classement fait par le MICC. Le MICC a comme mission de sélectionner des personnes immigrantes et de faciliter leur intégration linguistique, sociale et économique.<sup>2</sup> Nous avons ainsi eu la chance de travailler avec des adultes d'âge, de nationalité et de niveau social différents, ce qui est à l'image de la réalité des cours de FLS à Montréal. Nous avons choisi de mener notre étude au MICC parce que leurs cours sont orientés vers la communication orale afin de donner rapidement aux nouveaux arrivants quelques connaissances de base pour qu'ils puissent s'intégrer le mieux possible dans leur pays d'accueil.

La sélection des sujets (n = 8) pour notre recherche s'est faite à partir de critères de sélection bien précis. D'abord, un nombre restreint de participants a été choisi pour nous permettre l'étude de cas, puisque notre objectif était l'observation minutieuse du processus d'interaction entre débutants dans le but de recueillir et d'actualiser des données riches et inédites dans un domaine de recherche encore peu exploré. Ces nouvelles

---

<sup>2</sup> Voir le site <http://www.micc.gouv.gc.ca/fr/index.asp>

données nous permettront de mieux comprendre comment le processus d'interaction se construit entre apprenants débutants adultes.

Deuxièmement, pour répondre au besoin de cette étude, deux paires sont composées d'apprenants de même L1 et deux de L1 différente. Selon les apprenants inscrits au cours, une des dyades de même L1 est composée d'un homme et d'une femme ayant le mandarin comme L1. L'autre dyade est constituée de deux femmes ayant l'espagnol comme L1. La troisième dyade comprend un homme ayant le turc et le kurde comme L1 et une femme ayant l'ourdou comme L1. Finalement, la quatrième équipe est composée d'une femme détenant l'arabe et l'hébreu comme L1 et d'un homme russe.

Troisièmement, comme nous avons vu dans le chapitre II, les apprenants à compétences similaires sont plus susceptibles de négocier le sens de leur discours (Kowal et Swain, 1994). Cette information justifie notre décision de sélectionner les sujets à l'intérieur du même groupe classe tel qu'expliqué auparavant. Pour répondre au critère du niveau de compétence, nous avons fait l'étude en milieu de session, soit du 12 au 26 mars 2008, pour que l'enseignant connaisse assez les apprenants pour nous aider à composer des dyades homogènes, à l'exception d'une dyade. En effet, Kowal et Swain (1994) ont mentionné qu'un apprenant très faible devrait être jumelé avec un apprenant plus compétent. Pour répondre à cette recommandation, nous avons jumelé l'homme russe qui présentait un grand déficit linguistique par rapport à ses collègues à une Israélienne un peu plus compétente que lui en français.

Toujours dans l'idée de composer des dyades d'apprenants à compétences égales comme apprenants d'une L2, nous avons utilisé un questionnaire (Appendice A) inspiré d'un questionnaire tiré de l'étude de Abraham et Vann (1987) (Appendice B) et adapté à notre étude et à notre groupe d'apprenants. En somme, il n'y avait pas de différences majeures quant à leur expérience comme apprenant. Tous les sujets étaient à leur deuxième mois d'étude du français et aucun d'eux n'avait suivi de cours de français antérieurement. Ils ont également tous déjà suivi des cours d'anglais, entre 18 mois et 18 ans, pour une moyenne de 8 ans. Les huit apprenants parlent trois ou quatre langues, le français étant calculé comme l'une d'elles. De plus, tous les apprenants détiennent un diplôme universitaire, de premier ou de deuxième cycle, dans leur pays d'origine, bien que ce ne soit pas un critère de sélection.

Nous verrons dans la section suivante le déroulement de notre étude qui a commencé, comme nous l'avons déjà mentionné, par une préexpérimentation, puis par une expérimentation qui s'est déroulée en trois séquences.

### **3.2 Déroulement de l'étude**

Nous avons fait l'expérimentation avec huit apprenants débutants, mais nous avons d'abord validé notre activité, notre questionnaire sur le type d'apprenant ainsi que notre grille d'observation des stratégies d'interaction par une préexpérimentation auprès d'un échantillon d'apprenants ( $n = 4$ ) répondant aux mêmes critères de sélection que ceux de notre expérimentation. Ainsi, parmi les volontaires, nous avons choisi les apprenants selon leur L1 pour répondre à notre besoin de créer deux dyades, dont une composée d'apprenants de même L1 et l'autre d'apprenants d'une L1 différente. Nous présentons dans les prochaines lignes le déroulement de cette préexpérimentation.

#### **3.2.1 Préexpérimentation**

Afin de valider nos instruments ainsi que le choix de l'activité, nous avons demandé à quatre apprenants adultes de niveau débutant en FLS étudiant à l'Université du Québec à Montréal (UQAM) de participer à une préexpérimentation qui s'est déroulée le 12 février 2008 dans un local de l'UQAM. Les objectifs visés par cette préexpérimentation étaient de : (a) valider notre questionnaire sur le type d'apprenant; (b) préciser et modifier au besoin notre grille d'observation de l'interaction entre apprenants débutants; (c) et finalement, vérifier la faisabilité et la pertinence d'utilisation du « *jigsaw* » pour favoriser l'interaction entre des apprenants débutants adultes et plus particulièrement le recours aux stratégies d'interaction par ce type d'apprenants.

Les quatre apprenants choisis étaient des volontaires acceptant de rester après leur cours de français L2. Nous avons cependant dû tenir en compte leur L1 pour les sélectionner puis pour former les dyades. Une dyade était composée d'un homme et d'une femme ayant le

mandarin comme L1 et l'autre dyade était composée de deux femmes, l'une ayant le mandarin comme L1 et l'autre le russe.

Pour ce qui est du déroulement de la préexpérimentation, nous leur avons d'abord demandé de répondre au questionnaire sur le type d'apprenant (Appendice A) pour s'assurer que les questions étaient claires pour des débutants. Nous avons rempli avec eux ce questionnaire une semaine avant la préexpérimentation. Ce questionnaire a pour but de nous aider à former des équipes comprenant des apprenants ayant des expériences similaires en apprentissage d'une L2. Grâce à cet exercice, nous avons éliminé une question qui était trop difficile à saisir par les débutants puisque nous leur demandions s'ils se considéraient en général comme des apprenants de L2 faible, moyen ou fort.

À l'aide de nos résultats, nous avons ensuite formé deux dyades et la semaine suivante, nous avons procédé au « *jigsaw* ». Cette préexpérimentation nous a permis de vérifier le bon fonctionnement du « *jigsaw* » au niveau débutant. Nous avons également pu vérifier qu'il sollicitait l'utilisation de stratégies d'interaction leur permettant de communiquer entre eux malgré leur limite linguistique.

Par ailleurs, la préexpérimentation nous a permis de faire quelques ajustements par rapport au déroulement de l'activité et concernant le contenu de la grille d'observation. Premièrement, lors de la préexpérimentation, nous avons demandé aux apprenants de s'asseoir côte à côte, ne nous souciant pas du fait qu'ils voyaient les images de leur coéquipier. Nous avons remarqué que cette proximité diminuait leur interaction puisque, même s'ils ne comprenaient pas le discours de leur pair, ils parvenaient à déchiffrer ce que l'autre venait de dire parce qu'ils voyaient l'image décrite. Pour remédier à cela, nous avons demandé aux apprenants lors de l'expérimentation de s'asseoir l'un en face de l'autre et, sur le bureau disposé entre les deux apprenants, nous avons installé un petit paravent de carton arrivant à la hauteur de leur poitrine. Ce carton empêchait les apprenants de voir les images de l'autre, sans toutefois les empêcher de se les montrer au besoin et tout en leur permettant de bien voir leur partenaire et les gestes, mimiques ou expressions faciales que celui-ci pourrait utiliser comme stratégie d'interaction.

De plus, la préexpérimentation nous a permis de réfléchir aux stratégies incluses dans notre grille d'observation. Nous avons fait une deuxième version de cette grille (Voir Tableau

3.2) à la suite de la préexpérimentation. Nous rapporterons à la section 3.3.2 les détails de ces modifications.

En somme, la préexpérimentation a été un exercice favorable pour nous, autant comme une pratique nous permettant de nous familiariser avec l'équipement technique tel que les caméras et les micros, autant pour nous assurer que notre procédure et nos instruments étaient prêts à être employés avec les sujets de notre expérimentation.

### 3.2.2 Expérimentation

Dans le cadre de cette expérimentation, les sujets devaient compléter trois activités de type « *jigsaw* » en équipe de deux, échelonnées sur trois semaines, à raison d'une par semaine. Le but de la première séquence de l'expérimentation était de tester et de peaufiner notre grille d'observation des stratégies d'interaction auprès des sujets type. Les quatre équipes sont restées identiques pour les trois activités.

La chercheuse était un observateur complet lors de l'étude (Groleau, 2003, p. 216), c'est-à-dire qu'elle a observé sans contact direct avec les sujets puisque toutes les interactions étaient filmées individuellement avec une caméra sur pied. La chercheuse était dans la classe, mais n'a pas interagi avec les participants pour éviter de les déconcentrer et pour voir les moyens qu'ils utiliseraient pour communiquer. L'enseignant a, de son propre chef, quitté la classe pendant les expérimentations pour laisser la chercheuse seule avec les apprenants.

La première semaine, nous avons pris plusieurs minutes pour expliquer le but du « *jigsaw* » aux apprenants en donnant un exemple pour illustrer la manière dont nous souhaitons que l'activité se déroule, c'est-à-dire que chacun prenne la parole à tour de rôle. La première séquence de l'expérimentation nous a amenée à modifier et à préciser notre deuxième grille d'observation (Voir Tableau 3.3), modifiée une première fois à la suite de la préexpérimentation. Nous avons tout de même utilisé les données recueillies lors de cette première séquence pour notre base de données.

La même activité s'est déroulée la deuxième et la troisième semaine, en utilisant deux « *jigsaw* » différents. Puisque nous avons quatre équipes et que chacune d'elles a accompli le « *jigsaw* » trois fois, nous avons recueilli douze interactions au total qui ont toutes servi à la

base de données. Cinq interactions sur douze ont été transcrites verbatim (Exemple en Appendice D).

Pour comptabiliser les stratégies d'interaction employées par les apprenants débutants, nous avons visionné toutes les interactions filmées et nous avons appliqué un crochet dans notre grille d'observation chaque fois qu'un apprenant utilisait une stratégie d'interaction. Comme nous l'expliquerons plus en détails dans la section 3.4, deux juges experts en didactiques du FLS ont observé et codifié 13% du corpus.

Nous présenterons dans le chapitre « Résultats » des tableaux pour illustrer qualitativement l'emploi de chaque stratégie et nous présenterons dans le chapitre « Analyse et discussion des résultats » une grille d'échantillons qui illustrera qualitativement comment les stratégies d'interaction employées entre les apprenants débutants se réalisent et comment elles modifient le discours de chacun des partenaires en interaction. Nous présenterons par des exemples concrets les mots, expressions, sons ou gestes que les apprenants ont utilisés pour négocier le sens.

Les trois « *jigsaw* » étaient des histoires simples créées par la chercheuse à partir du vocabulaire de base et des sujets abordés dans le cadre du cours au moment de l'étude, soit les couleurs, les chiffres, l'heure, l'emplacement dans l'espace (Trois « *jigsaw* » en Appendice C). Nous avons demandé à l'enseignant de s'abstenir d'interagir avec les participants pour nous permettre de mieux observer les moyens qu'ils utilisent lorsqu'ils ne peuvent compter que sur eux-mêmes. De plus, comme le précisent Pica et Doughty (1985) qui ont également demandé à l'enseignant de ne pas interagir avec les apprenants : « *In the group activity, the absence of the teacher as authority and leader would also allow for a variety of rhetorical acts and interpersonal exchanges* » (p. 118). Finalement, nous voulions laisser la parole aux apprenants et éviter d'avoir un résultat semblable à celui de Garland (2002) alors qu'un tiers des mouvements explicites de structures (*explicit structuring moves*), c'est-à-dire de parler de l'activité en soi, était produit par l'enseignant. Toutefois, dans notre cas, comme nous l'avons mentionné plus haut, cette situation ne pouvait avoir lieu puisque l'enseignant s'est proposé de sortir et la chercheuse n'a pas interagi avec les apprenants.

Nous présentons dans la prochaine section les instruments que nous avons utilisés dans le cadre de cette recherche ainsi que les modifications qu'a subies notre grille d'observation des stratégies d'interaction au cours de l'étude.

### 3.3 Instruments

Comme nous venons de le mentionner, nous avons utilisé un questionnaire (Appendice A) pour connaître le type d'apprenants des sujets à l'étude afin de les jumeler de manière plus éclairée. Nous voulions connaître le type d'apprenants pour jumeler les apprenants selon leur L1, le nombre de langues qu'ils parlent et écrivent, et leur expérience comme apprenant de français L2. Nous nous sommes inspirée du questionnaire de l'étude de Abraham et Vann (1987) (Appendice B) pour élaborer le nôtre. Comme le suggèrent Quivy et Campenhoudt (2003), nous avons validé notre questionnaire auprès des apprenants de la préexpérimentation afin de s'assurer que les questions soient claires et précises. Les questions ont été simplifiées par rapport au questionnaire original et certaines ont été supprimées. Par exemple, la question 13 du questionnaire de Abraham et Vann a été enlevée du nôtre parce que les apprenants de la préexpérimentation ne comprenaient pas le sens de « fort », « moyen » ou « faible » lorsque nous leur avons demandé à quel type d'apprenant ils s'identifiaient. Ce questionnaire nous a informé sur le nombre de langues que les sujets à l'étude parlent et écrivent, le nombre de cours ou d'années d'études suivis en L2, etc. Pour nous assurer que les questions soient bien comprises et que leurs réponses soient justes, nous avons pris le temps qu'il fallait pour répondre au questionnaire avec les huit apprenants, en groupe, ce qui a permis à ceux qui comprenaient bien les questions de les traduire dans la L1 de leur compagnon plus faible, ou d'utiliser l'anglais avec ceux qui maîtrisaient mieux celui-ci que le français. Après avoir recueilli ces informations, nous avons formé deux dyades d'apprenants de même L1 et deux dyades d'apprenants de L1 différente. La raison pour laquelle nous avons pris en compte ce critère est que nous croyons qu'une personne ayant appris plusieurs langues a probablement de meilleures aptitudes à maintenir la discussion, à combler une lacune linguistique ou à aider son partenaire en difficulté.

En ce qui concerne l'étude en classe, comme nous l'avons déjà mentionné, nous avons eu recours au « *jigsaw* » qui demande aux apprenants de raconter à deux une histoire à partir d'images, lesquelles sont distribuées de sorte que chaque apprenant ait des images différentes. Dans chaque dyade, un apprenant avait les images 1, 3, 5, 7 et l'autre, les images 2, 4, 6, 8. Par la suite, les apprenants ont raconté l'histoire à partir de leurs images respectives, et ce, grâce à la collaboration des deux membres de l'équipe. Ils devaient décrire leurs images

alternativement pour comprendre le récit. Pour ce faire, nous avons utilisé de petites histoires sous forme de bandes dessinées (Appendice C), sans texte, créées par la chercheuse afin qu'elles soient constituées d'éléments familiers aux apprenants et nécessitant un vocabulaire vu dans leur cours de FLS.

Nous avons filmé toutes les interactions de la préexpérimentation et de l'expérimentation car, comme l'ont souligné Quivy et Campenhoudt (2003), l'observation peut causer un problème de traces. Cette affirmation est d'autant plus vraie dans notre cas puisque plusieurs interactions se déroulaient simultanément. Nous avons utilisé une caméra vidéo VHS pour chaque dyade, c'est donc dire que nous avons utilisé deux caméras vidéo lors de la préexpérimentation et quatre lors de l'expérimentation. Nous avons posé un micro externe entre les participants de chaque dyade pour avoir une meilleure qualité du son. Nous avons aussi utilisé un mini enregistreur pour chaque équipe afin d'avoir un deuxième enregistrement de chaque interaction et ainsi avoir la possibilité d'écouter un passage mal compris par la captation des micros externes des caméras.

### **3.3.1 Grille d'observation et validation de la grille d'observation**

Afin de guider notre observation de l'interaction qui naît entre les apprenants débutants, nous avons d'abord élaboré une grille d'observation des stratégies d'interaction à partir des stratégies et caractéristiques interactionnelles identifiées au cours de notre recension des écrits (Tableau 3.1). Nous nous sommes inspirée des grilles de Garland (2002), de Kasanga (1996), de Long (1981, 1983), de McDonough (2004), de Pica et Doughty (1985) et de Porter (1986), élaborées pour observer des interactions entre apprenants de différents niveaux. Seule Garland a observé l'interaction entre apprenants débutants forts, c'est pourquoi nous nous en sommes inspirée pour élaborer une première grille d'observation s'adressant à de vrais débutants. Cette grille tiendra aussi compte des catégories des autres chercheurs en vue de l'adapter au niveau des apprenants ciblé dans notre étude. Ces modifications apportent plus de précisions aux catégories proposées par les chercheurs et permettent une description plus fine des stratégies utilisées par les apprenants débutants.

Nous avons fait valider notre grille d'observation des stratégies d'interaction après chaque étape de création ou de modification de celle-ci, c'est-à-dire après la première version élaborée à partir des grilles des autres chercheurs, après la préexpérimentation, puis après la première séquence de l'expérimentation. Un expert spécialiste de la didactique des L2 et détenant plusieurs années d'expérience en enseignement du FLS auprès des apprenants adultes a validé toutes ces étapes. De plus, deux juges experts en didactique du FLS ont validé notre grille d'observation des stratégies d'interaction avant de l'utiliser pour l'observation (Tableau 3.3) et ont validé la grille finale que nous avons modifiée d'un commun accord suite à l'accord interjuge (Tableau 3.4) Nous expliquerons au moment opportun ces différentes étapes dans les prochaines sections.

À la suite de l'analyse des grilles identifiées dans notre recension des écrits à propos des stratégies employées par les apprenants de L2, nous avons pris la décision d'y faire quelques modifications afin d'élaborer une grille d'observation des stratégies d'interaction adaptée au niveau débutant (Tableau 3.1). Nous présentons ici chacune de ces stratégies en précisant les variations que nous y avons apportées.

#### 1. Demande de clarification

Comme Garland (2002), Kasanga (1996), Long (1981), McDonough (2004) et Pica et Doughty (1985), nous avons retenu la stratégie « Demande de clarification ». Nous avons toutefois créé deux sous-catégories, verbales (par ex., peux-tu répéter, je ne comprends pas) et non verbales (par ex., lever un sourcil, lever les épaules), parce que nous croyons que plusieurs de ces demandes de clarification seront accomplies par le non-verbal.

#### 2. Signal de compréhension

Inspirée des grilles de Garland (2002), de Kasanga (1996), de Long (1981) et de Pica et Doughty (1985), nous avons examiné si les débutants démontrent à leur partenaire qu'ils comprennent leur parole en utilisant des « Signaux de compréhension ». Tout comme les demandes de clarification, nous avons créé les sous-catégories verbales (par ex., oh, hum, ok) et non verbales (par ex. hochement de tête).

### 3. Autorépétition

La troisième stratégie d'interaction porte sur les « Autorépétitions », stratégie relevée dans les études de Garland (2002), de Long (1981,1983) et de Pica et Doughty (1985). La répétition est, selon Lantolf (2000a), une stratégie beaucoup utilisée par les apprenants et leur permet d'échafauder leur discours (scaffolding), de focaliser leur attention, de penser, d'évaluer, et peut-être de créer de nouvelles formes (p. 85). La grille de Garland (2002) nous a servi de point de départ. Nous avons conservé les mêmes sous-catégories, soit (a) « réponse à une non-compréhension », (b) « parler à soi », (c) « confirmation/clarification », de même que (d) « exactes et sémantiques ». Toutefois, nous avons ajouté la sous-catégorie « partielle ». En effet, nous croyons qu'une « Autorépétition » peut être « exacte » et « sémantique », comme le mentionne Garland, mais également « partielle ». Nous avons créé cette sous-catégorie parce que nous avons observé que les apprenants répètent souvent leur propre phrase ou mot, mais non en entiereté. Une « Autorépétition exacte » est lorsque le mot ou la phrase est répété exactement de la même façon. Une « Autorépétition partielle » est une répétition comportant une modification, parfois mineure, par exemple, un verbe conjugué ou un seul mot ou une partie de phrase répétés. Finalement, une « Autorépétition sémantique » est une répétition qui a le même sens, mais qui diffère par rapport à sa forme. Un exemple d' « Autorépétition sémantique » faite par un apprenant dans le cadre de cette étude est : « Le chat, chat, *miao* ». Au lieu de répéter une deuxième et une troisième fois « le chat », l'apprenant répète « chat » sans article, puis il imite le miaulement du chat, un son reconnu par tous. Cette stratégie lui permet de répéter son propos et de se faire comprendre facilement par son interlocuteur. Parfois les trois types d' « Autorépétitions » se sont retrouvées dans une même phrase, par exemple : « Je aller, je aller, je vais, je partir. » Dans cet exemple, le deuxième « je aller » est une « Autorépétition exacte » puisque seuls ces deux mots ont été dits. « Je vais » est une « Autorépétition partielle » puisqu'il s'agit de l'emploi du même verbe, mais conjugué (en plus d'être une autocorrection initiée par lui-même), et « je partir » est une « Autorépétition sémantique » puisque l'apprenant répète son propos et tente de se faire comprendre en employant un autre verbe qu'il considère comme synonyme.

Pour tenir compte de la critique de Pica (1994a), qui indique que la plupart des chercheurs ne spécifient pas l'origine de la répétition (« confirmation », « réponse à une incompréhension de l'interlocuteur », etc.) dû à la difficulté d'en affirmer l'origine avec des

données audio, nous pourrions identifier la motivation des répétitions grâce à la vidéo, puisqu'elle nous permet d'interpréter le verbal, mais surtout le non-verbal qui en révèle parfois plus.

### 3.1 Autorépétition à la suite d'une incompréhension

Comme Garland (2002) l'a relevé, le premier type d'« Autorépétition » survient en « réponse à une incompréhension de l'interlocuteur », que ce soit une « Demande de clarification verbale », une « Répétition de l'autre » sous forme de questionnement ou une expression non verbale signifiant une incompréhension.

Par exemple : W : Il y a un horloge, horloge  
 H : horloge?  
 W : *horloge* (« Autorépétition partielle »)

### 3.2 Autorépétition parler à soi

Le deuxième type d'« Autorépétition » soulevé par Garland (2002) est le « parler à soi » qui permet au locuteur de pratiquer un mot ou une phrase à haute voix, pour lui-même.

Par exemple : W : Il y a un horloge, *horloge* (« Autorépétition partielle »)

### 3.3 Autorépétition de confirmation/clarification

La troisième « Autorépétition » que l'apprenant débutant utilise selon Garland (2002) est une « confirmation » pour s'assurer que son pair a bien saisi son propos. Dans ce cas, cette autorépétition est habituellement accompagnée d'un regard du locuteur envers son interlocuteur. L'« Autorépétition de confirmation » est aussi employée par le locuteur pour l'aider à s'approprier son propos et peut-être même pour le mémoriser.

Par exemple : « Il y a un *chatte, chatte.* » (« Autorépétition partielle »)

L'« Autorépétition de confirmation » est aussi utilisée par l'apprenant pour répéter un mot ou une phrase suite à la répétition de ce même mot ou de cette phrase par l'interlocuteur, qui vient signifier à ce dernier qu'il a bien compris. Contrairement à l'« Autorépétition qui survient suite à une incompréhension », celle-ci se manifeste sans la demande de l'autre, mais plutôt comme une deuxième chance de dire ce mot ou cette phrase, et permet aux deux interlocuteurs de se rassurer mutuellement qu'ils parlent du même sujet.

Par exemple : H : Elle est petit déjeuner, il est...  
 W : Petit déjeuner

*H : Petit déjeuner (« Autorépétition partielle »)*

#### 4. Autre répétition

Tout comme Garland (2002), Long (1981, 1983) et Pica et Doughty (1985), nous avons inclus dans notre grille la stratégie « Autre répétition » qui est une répétition que l'interlocuteur réalise par rapport au discours du locuteur. Elle est soit « exacte », « partielle » ou « sémantique », comme c'était le cas des « Autorépétitions ». Les « Répétitions d'autrui » permettent à l'interlocuteur de démontrer qu'il a saisi le mot, l'expression ou la phrase mentionné précédemment en le ou la répétant ou au contraire, de montrer une incompréhension en utilisant une intonation montante, comme le soutient Faraco (2002). Les sous-catégorie « parler à soi » et « confirmation/clarification » sont les mêmes que pour les « Autorépétitions », mais dites par l'interlocuteur.

#### 5. Geste

Comme nous l'avons remarqué dans le cadre théorique, le non-verbal est un aspect primordial en communication et peut s'avérer fort utile en L2, particulièrement lorsque le vocabulaire est lacunaire. Cette stratégie n'a pas été identifiée dans les grilles de stratégies des chercheurs qui nous ont inspirés, mais nous croyons qu'elle sera grandement employée par les apprenants débutants pour se comprendre puisque le français, leur langue en apprentissage, est à un niveau précaire.

#### 6. Correction

Comme Garland (2002), Kasanga (1996), McDonough (2004), Pica et Doughty (1985) et Porter (1986), nous nous sommes arrêtés sur le nombre de « Corrections » élaborées par les apprenants, qu'elles soient « autocorrectives » ou sur le « discours d'autrui ». Les « Corrections » peuvent être de tous types : syntaxique, lexical, sémantique ou phonétique.

##### 6.1.1 Autocorrection initiée par le locuteur

Un individu qui parle dans sa L1 peut habituellement s'exprimer facilement, sans porter une très grande attention aux mots qu'il utilise. Il peut ainsi se concentrer sur le contenu de son propos. Si une erreur spontanée survient, son moniteur (Krashen, 1981; Levelt, 1989)

interviendra afin qu'il puisse corriger sa maladresse. Toutefois, un individu qui parle dans sa L2 doit se concentrer autant sur la forme que sur le sens de son discours, une tâche doublement ardue. Il n'est donc pas surprenant que des erreurs surviennent en L2 :

*The most important difference between monitoring in L1 and L2 is caused by the fact that monitoring requires attention. Attentional resources are limited, and because L2 speech processing frequently needs attention at the level of lexical, syntactic, and phonological processing (unlike L1), L2 speakers have little attention available for monitoring. Therefore, they often have to make conscious decisions what they pay attention to when monitoring, and these decisions most frequently involve prioritizing content over form, lexis over grammar, or vice versa. (Kormos, 2006, p. 173)*

Malgré le fait que les apprenants à l'étude soient de niveau débutant, ils sont tout de même aptes à s'autocorriger. Ces « Autocorrections » sont habituellement initiées par le locuteur de lui-même.

À titre d'exemples : « *le, l'autobus* », « *Il y a chien, chat* ».

#### 6.1.2 Autocorrection à la suite de l'intervention de l'autre

Elles sont aussi parfois faites par le locuteur, mais « à la suite de l'intervention de l'autre ». Nous nous sommes inspirée de l'étude de McDonough (2004) pour sa stratégie « Production modifiée en réponse à l'autre ». L'intervention de l'autre n'est pas une correction en soi, mais fait comprendre au locuteur, par exemple par le regard, que le mot utilisé est erroné, mal prononcé ou mal compris. L'intervention oblige le locuteur à réfléchir à son propos afin de se questionner sur son exactitude.

Par exemple : A : Il est fâché parce que il a tombé,

C : il a?

A : *il il est tombé?*

#### 6.2 Correction sur le discours de l'autre

De plus, comme Garland (2002), nous croyons que même les débutants sont aptes à corriger le discours de l'autre. Cette stratégie a également été identifiée dans les études de Kasanga (1996), McDonough (2004) et Porter (1986) avec des apprenants d'autres niveaux. Une « Correction sur le discours de l'autre » en est une seulement si le locuteur initial a tenté un mot ou une phrase. Si celui-ci ne termine pas sa phrase et que l'autre apprenant la complète, il s'agit alors d'une « Suggestion ». L'exemple qui suit présente deux « Corrections sur le discours de l'autre » faites par l'apprenant F :

Y: Il y a une chan,  
 F: *Chat, chat*  
 Y: chat su, sus le table.  
 F: *sous* le table

### 7. Suggestion

Nous examinerons si les débutants proposent des « Suggestions » telles que des mots, des expressions ou des phrases pour compléter ou alimenter le discours de leur partenaire. Nous reprenons cette stratégie des études de Iwashita (2003), de Pica et Doughty (1985) et de Porter (1986). Comme nous venons de le mentionner dans la description de la stratégie « Correction », contrairement à celle-ci, la « Suggestion » est dite par l'interlocuteur sans que le locuteur ait tenté un mot ou une phrase. Ainsi, l'interlocuteur propose un mot parce qu'il veut compléter le discours de l'autre ou parce qu'il constate que son partenaire a besoin d'aide ou demande de l'aide, comme c'est le cas dans l'exemple suivant :

A : Dans le (regard interrogatif)  
 C : *carré*  
 A : carré?

### 8 Reformulation

La « Reformulation » a été observée dans plusieurs études impliquant des LN et des LNN (par exemple, Iwashita, 2003; (Lyster, 1998 MacKey et Philp, 1998). Elle est habituellement employée par le LN, par exemple l'enseignant, pour corriger ou modifier le discours de l'apprenant. Toutefois, McDonough (2004) a remarqué que des apprenants intermédiaires avaient recours à la reformulation dans leur interaction.

À titre d'exemple : A : et elle eh, elle joue, elle fait de, elle fait du tennis avec une autre  
 personne.  
 C : Jouer  
 A : Jouer  
 C : *Jouer du tennis.*

### 9. Recherche référentielle

L'enseignant du groupe qui participera à l'étude lors des trois expérimentations permet le dictionnaire ou toute source de référence à ses étudiants. Nous laisserons donc les participants chercher à leur guise de l'information nécessaire pour mener leur discours à terme. Nous considérons cette recherche comme une stratégie d'interaction, puisqu'elle sert à

faire avancer le discours et correspond en ce sens à notre définition initiale de stratégie d'interaction. Nous n'avons pas rencontré cette stratégie dans les grilles des autres chercheurs qui nous ont inspirée.

#### 10. Prise de notes

Nous préciserons aux apprenants que l'activité doit être accomplie oralement, mais nous savons par expérience que l'écrit est une stratégie qui peut être utilisée. Nous avons donc comptabilisé la « Prise de notes » comme une stratégie d'interaction. Nous calculons comme une « Prise de notes » toutes les fois que l'apprenant écrit. Cet écrit peut être un mot ou une phrase qui leur permet de mieux saisir un mot, de le mémoriser ou pour toute autre raison qui l'aiderait à acquérir du nouveau vocabulaire. Par ailleurs, nous ne tiendrons pas compte des fois où les apprenants dessinent ce que l'autre leur décrit.

#### 11. Utilisation de la L1

Comme nous l'avons vu dans le cadre théorique, les apprenants utilisent leur L1 commune pour communiquer avec l'autre durant les activités d'équipe pour différentes raisons : confirmer les buts de la tâche, comme métalangage ou pour traduire un mot ou une phrase à leur vis-à-vis. Nous appliquerons un crochet dans la grille d'observation chaque fois qu'un apprenant utilise sa L1, que ce soit pour dire un mot ou une phrase. S'il dit plusieurs phrases sans que l'autre intervienne, nous considérons cette « Utilisation de la L1 » comme une séquence, donc un seul crochet est inscrit dans la grille. Nous avons créé deux sous-catégories à cette stratégie, soit « parler à soi » lorsque l'apprenant cherche un mot en français et le dit dans sa L1, et « pour traduire à l'autre » lorsqu'il utilise sa L1 commune avec son partenaire pour qu'ils se comprennent mutuellement.

Le tableau 3.1 est la première version de la grille d'observation des stratégies d'interaction que nous avons élaborée grâce aux grilles d'autres chercheurs (Garland, 2002; Kasanga, 1996; McDonough, 2004; Pica et Dougherty, 1985; Porter, 1986) et à notre recension des écrits.

**Tableau 3.1**  
Première version de la grille d'observation des stratégies d'interaction

Stratégies d'interaction		Fréquence
1. Demande de clarification	1.1 verbale	
	1.2 non verbale	
2. Signal de compréhension	2.1 verbal	
	2.2 non verbal	
3. Autorépétition	3.1 à la suite d'une incompréhension	3.1.1 exacte
		3.1.2 partielle
		3.1.3 sémantique
	3.2 de parler à soi	3.2.1 exacte
		3.2.2 partielle
		3.2.3 sémantique
	3.3 de confirmation/clarification	3.3.1 exacte
		3.3.2 partielle
		3.3.3 sémantique
4. Autre répétition (du discours de l'autre)	4.1 de parler à soi	4.1.1 exacte
		4.1.2 partielle
		4.1.3 sémantique
	4.2 de confirmation/clarification	4.2.1 exacte
		4.2.2 partielle
		4.2.3 sémantique
5. Geste		
6. Correction	6.1 autocorrection	6.1.1 initiée par lui-même
		6.1.2 à la suite de l'intervention de l'autre
	6.2 correction sur le discours de l'autre	
7. Suggestion (sur le discours de l'autre)		
8. Reformulation (sur le discours de l'autre)		
9. Recherche référentielle		
10. Prise de notes		
11. Utilisation de la L1	11.1 parler à soi	
	11.2 pour traduire à l'autre	

### 3.3.2 Modifications à la grille à la suite de la préexpérimentation

Après avoir adapté notre première version de la grille d'observation des stratégies d'interaction à partir des grilles existantes, et afin de la valider (Quivy et Campenhoudt, 2003), nous avons procédé à une préexpérimentation auprès de deux dyades d'apprenants

débutants adultes. Une dyade était composée d'apprenants de même L1 et l'autre de deux apprenants de L1 différente, tous étudiant à l'UQAM.

Tel que mentionné plus haut, cette préexpérimentation nous a permis (a) de valider notre questionnaire sur le type d'apprenant; (b) de préciser et de modifier au besoin notre grille d'observation de l'interaction entre apprenants débutants; (c) et finalement de vérifier la faisabilité et la pertinence d'utilisation du « *jigsaw* » pour favoriser l'interaction et le recours aux stratégies d'interaction entre des apprenants débutants.

Après cette préexpérimentation, nous avons pu apporter un éclairage supplémentaire aux stratégies « Demande de clarification », « Signal de compréhension », « Autorépétition » et « Gestes », et ajouter la stratégie « Intervention structurante » à notre grille d'observation initiale. La section suivante décrira les modifications que nous avons apportées à notre grille d'observation à la suite de la préexpérimentation. Le tableau 3.2 illustre le résultat des modifications occasionnées par cette préexpérimentation.

#### 1. Demande de clarification

Nous avons modifié cette stratégie après la préexpérimentation en ne comptabilisant que les « Demandes de clarification » qui sont verbales. Selon les écrits, certaines « Demandes de clarification » se font par le non-verbal, par exemple par un froncement de sourcils. Dans cette étude, nous avons inclus ces « Demandes de clarification » non verbales dans la stratégie d'interaction « Mouvement et expression » parce que nous voulions regrouper ceux-ci dans la même stratégie. Le cas contraire rendrait la codification trop complexe. Nous précisons leur rôle, par exemple de clarifier, dans le chapitre V « Analyse et discussion des résultats ». Sont incluses dans cette catégorie les « Demandes de clarification » telles que : « hein? », « je ne comprends pas », « quoi? ».

#### 2. Signal de compréhension

Nous avons effectué la même modification à cette stratégie que pour les « Demandes de clarification » en ne calculant dans cette catégorie que les signaux verbaux. Certains « Signaux de compréhension » sont non verbaux, par exemple un hochement de tête, et ont

été comptabilisés dans la catégorie « Mouvement et expression ». À titre d'exemples, cette catégorie comprend : « oui », « hum, hum », « je comprends », « ah ok ».

### 3. Autorépétition

Après la préexpérimentation, nous avons remarqué que l'« Autorépétition » était grandement utilisée comme stratégie par les apprenants débutants, et, qu'en plus des trois situations décrites dans la première version, l'« Autorépétition » survenait à la « suite d'une correction sur le discours de l'autre », d'une « Suggestion » ou d'une « Reformulation ». Nous avons ainsi créé la sous-catégorie « à la suite de l'intervention de l'autre » pour répondre à cette nouvelle observation. Nous avons conservé les mêmes sous-catégories « exacte », « partielle » et « sémantique » dans les stratégies « Autorépétition » et « Autre répétition ».

### 4. Autre répétition

La stratégie « Autre répétition » n'a subi aucune modification à la suite de la préexpérimentation.

### 5. Mouvements et expressions

La préexpérimentation nous a amenée à modifier le titre « Geste » pour « Mouvement et expression » dans notre grille parce que ce dernier renferme l'utilisation de gestes, de mimiques et d'expressions faciales. Ceux-ci peuvent combler un manque linguistique ou accompagner la parole du locuteur. Nous aurons la chance de discuter des différentes fonctions des mouvements et expressions employés par les apprenants débutants dans le chapitre « Analyse et Discussion des Résultats ». Afin d'être concis dans notre grille d'observation, nous avons utilisé des abréviations au lieu d'un crochet dans celle-ci chaque fois qu'un geste (G), une mimique (M), ou une expression faciale (F) ont été accomplis. Nous voyons ainsi aisément et rapidement la fréquence d'utilisation de ces trois types de mouvements et nous pourrions discuter de leur efficacité pour faire progresser le discours oral. Nous considérons comme une mimique un geste qui permet de mimer le mot recherché alors qu'un geste est tout mouvement du corps, que ce soit les bras, la tête, les mains, les pieds, visant à accompagner la parole ou à exprimer sa pensée. Une expression faciale est également

utilisée pour s'exprimer, mais seulement avec le visage. Voici plusieurs exemples des trois mouvements et expressions que nous avons croisés lors de nos expérimentations :

Geste (G) : -Toucher ses cheveux en disant le mot cheveux.

-Lever la main droite en disant « à droite ».

-Taper la table en disant « sur ».

-Hocher la tête pour signifier qu'il comprend.

-Hausser les épaules pour dire qu'il ne le sait pas.

Mimique (M) : -Mimer l'action de boire dans un verre en disant « boire ».

-Mimer l'action de jouer au badminton.

Facial (F) : -Froncer les sourcils pour signaler une incompréhension.

-Faire un sourire pour confirmer le propos de l'autre.

Les stratégies « Correction » (# 8), « Suggestion » (# 9), « Reformulation » (# 10), « Recherche référentielle » (# 11), « Prise de notes » (# 12) et « Utilisation de la L1 » (# 13) n'ont subi aucune modification suite à la préexpérimentation.

## 12. Intervention structurante

Inspirée de la grille de Garland (2002), cette stratégie nous est apparue lors de la préexpérimentation comme un moyen pour alimenter la conversation, que ce soit une « Intervention structurante » à propos de l'activité ou pour faire avancer le discours. Les « Interventions structurantes » à propos de l'activité sont liées aux directives données pour accomplir l'activité, alors que celles qui touchent le discours encouragent l'interlocuteur à prendre la parole ou lui indiquent, par exemple, que son tour de parole est terminé. Plusieurs « Interventions structurantes » sont dans la L1 des apprenants ou en anglais et ne sont donc pas compilées dans ce critère-ci. Cette constatation soutient les trois fonctions de la L1 soulevées dans l'étude de Brooks et Donato (1994). Quelques interventions surviennent en français, comme c'est le cas dans les exemples suivants pris ça et là :

A : Est-ce que nous, nous pouvons commencer?

C : Mais nous devons parler sur quoi?

C : Je pense que vous devez dire il s'est réveillé à 7h de le matin.

H : parler, parler, parler

A : C'est tout.

Comme nous l'avons mentionné plus tôt, nous avons fait valider notre grille d'observation des stratégies d'interaction après chaque étape de création et de modification, par un expert spécialiste de la didactique des L2 et détenant plusieurs années d'enseignement du FLS auprès des apprenants adultes. Après la préexpérimentation, cet expert a validé notre nouvelle grille d'observation des stratégies d'interaction (Tableau 3.2). Cette validation nous a assuré que les stratégies d'interaction présentes dans cette grille étaient clairement identifiées, et ce, dans le but de préparer l'expérimentation.

**Tableau 3.2**  
Grille d'observation des stratégies d'interaction à la suite de la préexpérimentation

Stratégies d'interaction			Fréquence
1. Demande de clarification			
2. Signal de compréhension			
3. Autorépétition	3.1 réponse à une incompréhension	3.1.1 exacte	
		3.1.2 partielle	
		3.1.3 sémantique	
	3.2 de parler à soi	3.2.1 exacte	
		3.2.2 partielle	
		3.2.3 sémantique	
	3.3 de confirmation/ clarification	3.3.1 exacte	
		3.3.2 partielle	
		3.3.3 sémantique	
	3.4 à la suite de l'intervention de l'autre	3.4.1 exacte	
		3.4.2 partielle	
		3.4.3 sémantique	
4. Autre répétition (du discours de l'autre)	4.1 de parler à soi	4.1.1 exacte	
		4.1.2 partielle	
		4.1.3 sémantique	
	4.2 de confirmation/ clarification	4.2.1 exacte	
		4.2.2 partielle	
		4.2.3 sémantique	
5. Mouvement et expression			
6. Correction	6.1 autocorrection	6.1.1 initiée par lui-même	
		6.1.2 à la suite de l'intervention de l'autre	
	6.2 correction sur le discours de l'autre		
7. Suggestion (sur le discours de l'autre)			
8. Reformulation (sur le discours de l'autre)			
9. Recherche dans le dictionnaire			
10. Prise de notes			
11. Utilisation de la L1	11.1 parler à soi		
	11.2 pour traduire à l'autre		
12. Intervention structurante	12.1 à propos de l'activité		
	12.2 pour faire avancer le discours		

Nous verrons à la section suivante le déroulement de la première séquence de l'expérimentation qui nous a permis de peaufiner notre grille d'observation des stratégies d'interaction et de compiler les premières données.

### 3.3.3 Modifications à la grille à la suite de la première séquence de l'expérimentation

Finalement, nous avons procédé à la première séquence de l'expérimentation comprenant les huit sujets de notre étude dans le but (a) de peaufiner au besoin notre grille d'observation des stratégies d'interaction et (b) de débiter la compilation de notre base de données. Les données recueillies au cours de la première expérimentation nous ont éclairé à propos des stratégies utilisées par les apprenants débutants.

Après la première séquence de l'expérimentation, nous avons modifié quelques stratégies et nous en avons ajouté plusieurs qui n'apparaissaient pas dans les grilles dont nous nous étions inspirée et qui n'avaient pas été observées jusque là. Le tableau 3.3 présente notre grille d'observation des stratégies d'interaction à la suite de la première séquence de l'expérimentation. Nous présenterons chaque stratégie en expliquant les modifications que nous leur avons apportées après cette première séquence et nous divulguerons les stratégies d'interaction qui se sont ajoutées à notre grille d'observation.

#### 1. Demande de clarification

La stratégie « Demande de clarification » n'a subi aucune modification à la suite de la première séquence.

#### 2. Signal de compréhension/Confirmation

Nous avons ajouté au titre de cette stratégie le nom « Confirmation », car nous avons remarqué lors de l'expérimentation que les apprenants débutants utilisent des confirmations comme « oui » et « mmm » et qu'il n'était pas toujours possible de distinguer si l'apprenant faisait un « Signal de compréhension » ou une « Confirmation ».

#### 3. Autorépétition

Les « Autorépétitions » ont subi quelques modifications. La sous-catégorie « parler à soi » a été abandonnée. Nous considérons qu'elle illustre une interprétation des données plutôt qu'une observation. Les données recueillies ont été intégrées dans une autre stratégie telle que « confirmation » (# 3.2) ou, comme nous l'expliquerons dans la prochaine section, dans la nouvelle sous-catégorie « réflexion en action » (# 3.4). La sous-catégorie « à la suite

de l'intervention de l'autre » a aussi été retirée. Les données ont été intégrées dans les sous-catégories « à la suite d'une incompréhension » (# 3.1) ou « confirmation » (# 3.2). Il s'agissait alors d'une redondance.

### 3.1 À la suite d'une incompréhension

Le premier type « à la suite d'une incompréhension » est resté intact. Cette stratégie a gardé les sous-catégories « exacte », « partielle » et « sémantique ».

### 3.2 Confirmation

La deuxième stratégie « Confirmation/clarification » est maintenant « confirmation ». Nous considérons que le titre « Confirmation/clarification » pouvait porter à confusion avec la stratégie « Demande de clarification » (# 1). Cette stratégie a gardé les sous-catégories « exacte », « partielle » et « sémantique ».

### 3.3 Autorépétition de questionnement

Nous avons créé une nouvelle « Autorépétition » après la première séquence de l'expérimentation qui a pour titre « Autorépétition de questionnement ». Il s'agit d'une « Autorépétition » qui survient avec une intonation montante, qui permet à l'apprenant de demander à l'autre de le rassurer à propos de son terme utilisé. Cette répétition avec l'intonation de questionnement survient après un premier essai de l'apprenant pour dire le mot recherché. Si l'apprenant dit dès la première fois le mot avec une intonation montante, nous considérons cette stratégie comme un « Appel d'aide ». Cette stratégie a gardé les sous-catégories « exacte », « partielle » et « sémantique ».

Par exemple : A : Elle jouer, *jouer?*, *jouer?* (Deux « Autorépétitions, partielle et exacte »)  
C : Jouer

### 3.4 Autorépétition de réflexion en action

Nous avons observé une nouvelle « Autorépétition » lors de la première séquence de notre expérimentation que nous avons baptisé « réflexion en action ». Nous avons remarqué que ce type d'autorépétition est largement utilisé autant en L1 qu'en L2 et qu'il donne la chance au locuteur de réfléchir au mot suivant, tout en signifiant à son interlocuteur que son discours n'est pas complété. Il s'agit d'un temps de répit pour le locuteur qui lui permet de

comblent le silence par une autorépétition. Nous avons observé que la réflexion en action peut être très rapide si le mot suivant est frais en mémoire ou peut être de plusieurs répétitions si le mot recherché est loin en mémoire. Afin de pouvoir tirer quelques conclusions à propos du temps de réflexion pris par les locuteurs débutants pour réfléchir au mot suivant, nous avons inscrit dans notre grille d'observation le chiffre représentant le nombre de fois que le mot ou l'expression était répété. Cette information nous a permis de discuter du nombre de fois que les débutants répètent leurs mots pour combler le silence lorsqu'ils réfléchissaient à la suite de leur discours et du temps que cela leur prenait. L'exemple qui suit contient deux « Autorépétitions de réflexion en action » : « *Il y a, il y a une une femme.* » Le deuxième « *il y a* » est une « Autorépétition exacte » tandis que le deuxième « *une* » est une « Autorépétition partielle ». Les « Autorépétitions de réflexion en action » peuvent également être des « faux départs ». Nous avons remarqué, pendant l'expérimentation, qu'il est très fréquent qu'un apprenant dise la première syllabe d'un mot avant de le dire en entier. Nous ne pouvions pas affirmer que le mot entier était une autorépétition, mais nous considérons quand même que la tentative constituait une réflexion en action. C'est ainsi que nous avons créé la sous-catégorie « faux départ » (# 3.4.3), inspirée de l'étude de Porter (1986), mais adaptée à notre étude.

#### 4. Autre répétition

Tout comme les « Autorépétitions », nous avons modifié les sous-catégories de la stratégie « Autre répétition ». Nous avons d'abord supprimé la sous-catégorie « parler à soi » (# 4.1 du tableau 3.2) parce qu'elle donnait une interprétation des données plutôt qu'une observation. Les données recueillies ont été intégrées dans la stratégie « Confirmation ». De plus, nous avons changé le titre « Confirmation/Clarification » pour « Confirmation » (# 4.2) pour qu'il ne porte pas à confusion avec la stratégie « Demande de clarification » (# 1). Enfin, nous avons ajouté une nouvelle sous-catégorie. Voici les détails de ces modifications.

##### 4.1 Autre répétition de questionnement

La nouvelle sous-catégorie de la stratégie « Autre répétition » est celle de « questionnement ». Nous considérons donc la répétition d'autrui accompagnée d'une intonation montante comme une « Autre répétition de questionnement » plutôt que comme

une « Confirmation », comme c'est le cas dans les études de Kasanga (1996) et de Pica et Doughty (1985) : « la répétition constitue un procédé peu coûteux du point de vue cognitif, quel que soit le niveau (y compris débutant), pour initier la négociation du sens : il suffit de répéter le segment non compris avec le contour intonatif du questionnement » (Faraco, 2002, 3.1). Ainsi, ce questionnement sert à signifier à l'autre que la phrase ou le mot dit n'a pas été saisi.

Par exemple : N : c'est un trottoir, trottoir, trottoir

V : *trottoir?* (« Autre répétition partielle »)

#### 4.2 Autre répétition de confirmation

Nous avons identifié, grâce à notre recension des écrits, une sous-catégorie à la stratégie « Autre répétition », celle de « confirmation ». Cette confirmation est employée par l'interlocuteur pour s'appropriier le mot ou la phrase entendu et peut-être le ou la mémoriser. À la différence de la sous-catégorie « de questionnement » (# 4.1), cette répétition du discours de l'autre n'est pas accompagnée d'une intonation montante de questionnement.

Par exemple : N : le chatte, chatte

V : *chatte* (« Autre répétition partielle »)

N : chatte

V : chatte

N : chatte

V : chatte

N : boît

V : *boît* (« Autre répétition exacte »)

#### 5. Appel d'aide/Vérification de compréhension

La première séquence de l'expérimentation nous a permis d'observer de nouvelles stratégies non rapportées dans les écrits et non observées lors de la préexpérimentation. Nous les avons intégrées dans la grille finale. Tel est le cas de la stratégie « Appel d'aide/Vérification de compréhension » qui devient le # 5. Nous avons défini l'« Appel d'aide » comme toute demande faite par le locuteur envers son interlocuteur à propos de n'importe quel élément du français qui lui cause une difficulté. Nous avons remarqué que les débutants disent parfois leur propos avec une intonation de questionnement parce qu'ils sont hésitants. Nous avons ainsi ajouté dans cette stratégie les vérifications de compréhension puisqu'elles surviennent sous la même forme et qu'il est parfois difficile de distinguer les

deux. L' « Appel d'aide » apparaît sous forme d'une question ou peut être une question indirecte comme : « Je ne sais pas comment dire *gato* en français ». L'apprenant qui répète le mot de l'autre avec une intonation montante utilise la stratégie « Autre répétition de questionnement » (# 4.1) alors que l' « Appel d'aide/Vérification de compréhension » n'est pas une répétition, mais plutôt une interrogation d'un apprenant. Voici deux exemples distincts pour illustrer cette stratégie :

H : Il est verte or il y a verte?

W : Arbre oui?

## 6. Épellation

Nous avons observé, lors de la première séquence, que les apprenants épellent des mots lorsque leur compère ne comprend pas le mot dit. Nous n'avons pas identifié cette stratégie dans les écrits ni lors de la préexpérimentation. Nous avons créé cette stratégie et nous l'avons insérée au # 6. Cette stratégie est intéressante lorsque le locuteur ne prononce pas convenablement un mot. L' « épellation » permet à l'autre de comprendre le discours de son partenaire. Les apprenants débutants utilisent également cette stratégie pendant l'activité pour que l'autre écrive comme il le faut un mot qui apparaît dans la bande dessinée.

Par exemple : F : bienvenue b-i-e-n-v-e-n-u-e  
(Y répète chaque lettre)  
Y : bienvenue

## 7. Mouvement et expression

La stratégie « Mouvement et expression » n'a subi aucune modification à la suite de la première séquence de l'expérimentation. Cette stratégie se retrouve désormais au # 7.

## 8. Correction

La stratégie « Correction » n'a subi aucune modification à la suite de la première séquence de l'expérimentation. Elle était au # 6 et se retrouve au # 8.

## 9. Suggestion

La stratégie « Suggestion » n'a subi aucune modification à la suite de la première séquence de l'expérimentation, mais a glissé du # 7 au # 9.

#### 10. Reformulation

La stratégie « Reformulation » n'a subi aucune modification à la suite de la première séquence de l'expérimentation. Elle était précédemment au # 8.

#### 11. Recherche référentielle

La stratégie « Recherche référentielle » n'a subi aucune modification à la suite de la première séquence de l'expérimentation. Cette stratégie se retrouve maintenant au # 11.

#### 12. Prise de notes

La stratégie « Prise de notes » n'a subi aucune modification à la suite de la première séquence de l'expérimentation et passe du # 10 au # 12.

#### 13 Utilisation de la L1

Cette catégorie qui était au # 11 avec deux sous-catégories se retrouve au # 13, mais sans sous-catégorie. Les sous-catégories « parler à soi » et « pour traduire à l'autre » ont été supprimées dans la grille finale parce que nous considérons ces précisions inutiles dans la grille. En effet, nous avons réalisé que ces sous-catégories illustraient les raisons pour lesquelles les apprenants utilisent leur L1. Ces raisons sont une interprétation des données plutôt que l'identification de stratégies. Puisque notre grille sert à identifier des stratégies, nous discuterons des raisons qui poussent les apprenants débutants à utiliser leur L1 dans le chapitre « Analyse et discussion des résultats ».

#### 14. Utilisation de l'anglais

Pendant la première expérimentation, nous avons constaté que les apprenants utilisaient parfois l'anglais lorsqu'ils n'avaient pas de L1 commune. Nous n'avons pas rencontré cette stratégie d'interaction lors de la préexpérimentation ni dans notre recension des écrits. Nous avons donc créé cette stratégie au # 14. Nous pourrions utiliser le nom « Utilisation d'une langue commune » pour que notre grille s'applique au plus grand nombre de contextes possibles, or nous préférons employer « Utilisation de l'anglais » puisque cette langue est fortement employée à Montréal. Elle semble combler un manque chez les dyades d'apprenants qui ont une L1 différente. Les informations recueillies dans le questionnaire sur

le type d'apprenant ont révélé que tous les apprenants avaient suivi dans le passé un cours d'anglais, d'une durée beaucoup plus longue que leur cours de français, ce qui leur permettait de communiquer entre eux avec plus de facilité en anglais qu'en français. Bien que nous aurions préféré trouver deux dyades d'apprenants ne détenant aucune langue commune, nous avons vite réalisé qu'aucun apprenant dans la classe n'avait jamais suivi de cours d'anglais. Cette stratégie est tout de même fidèle à la réalité de Montréal alors que bien des immigrants utilisent l'anglais pour communiquer, même si celui-ci est parfois autant lacunaire que le français.

#### 15. Intervention structurante

Nous avons glissé cette stratégie du # 12 au # 15 en supprimant les sous-catégories. Nous voulions au départ distinguer les interventions structurantes selon leur fonction, c'est-à-dire si elles surviennent pour structurer l'activité ou pour faire avancer le discours. Par contre, nous avons trouvé, lors de l'observation de la première séquence de l'expérimentation, que certaines sont parfois impossibles à dissocier et que la création de ces sous-catégories forcerait une catégorisation trop abstraite. Nous avons donc conservé seulement la stratégie « Intervention structurante » et supprimé ses sous-catégories.

#### 16. Réflexion en action

Comme les LN, les apprenants utilisent très souvent des sons qui leur permettent de réfléchir et, afin de s'assurer de garder l'attention de l'interlocuteur, ce son leur permet de signifier à l'autre que leur phrase n'est pas complétée. Cette stratégie correspond à ce que Jakobson (1963) avait nommé la fonction phatique parmi ces six fonctions de communication : « les messages qui servent essentiellement à établir, prolonger ou interrompre la communication, à vérifier si le circuit fonctionne [...], à attirer l'attention de l'interlocuteur ou à s'assurer qu'elle ne se relâche pas » (p.217). Nous avons remarqué cette stratégie d'interaction lors de la première séquence de l'expérimentation et nous l'avons donc créée à ce moment. Sont incluses dans cette catégorie les « Réflexions en action » telles que : « heu », « hum », « eh », « mmm ».

### 17. Explication

Nous avons remarqué, lors de la première séquence de l'expérimentation, que les apprenants débutants expliquaient parfois à leur partenaire des notions grammaticales ou lexicales et donnaient aussi des explications concernant leur propos, par exemple par rapport à une référence culturelle. Le rôle de l'expert, comme l'ont suggéré Kowal et Swain (1994), Lantolf (2000a) et Tudge (1990), fait surface lors de ces explications. Chaque apprenant peut jouer ce rôle, bien que les plus faibles puissent difficilement donner des explications en français à leur coéquipier. Nous avons créé cette nouvelle stratégie dans la grille. Voici quatre citations tirées de l'expérimentation décrivant les « Explications » qu'ils se fournissent :

W : Pour pays masculins nous utilisons préposition « au », pour pays féminins nous utilisons préposition « en ».

N : « Verte » femme, pomme verte. Masculin pas de « t » : vert, féminin : verte.

F : Oui, « au », « à le » c'est « au ».

C : Dorval, c'est une ville ici.

### 18. Paraphrase

La « Paraphrase » est survenue très rarement dans le discours des sujets de notre étude, mais nous l'avons tout de même incluse comme une stratégie d'interaction dans notre grille puisque certains l'ont utilisée et qu'elle est susceptible de l'être par d'autres. Elle avait également été retenue dans la grille de Garland (2002). La « Paraphrase » est, selon Le Petit Robert, l'« expression de plusieurs mots qui est synonyme d'un mot ». Les débutants l'utilisent donc pour décrire un objet dont ils ne connaissent pas le terme juste en français.

À titre d'exemples :

F : Le pain, le couleur de pain c'est noir. Je pense c'est il y a problème (F veut dire « brûler »).

### 19. Humour

Les apprenants ont réussi à faire des blagues ou des jeux de mots en français lors de l'expérimentation et nous avons considéré cette expression verbale comme une stratégie pour faire avancer le discours. Nous avons créé cette stratégie puisque l'humour permet aux

apprenants de rigoler à propos de la langue en apprentissage et peut amener les apprenants à interagir.

Voici une plaisanterie rencontrée :

A : elle monte le métro

C : Lé, l'autobus

A : Lé, l'autobus, *le métrobus* (rire)

Le tableau 3.3 présente la grille d'observation des stratégies d'interaction élaborée à la suite de la première séquence de l'expérimentation.

Tableau 3.3

Grille d'observation des stratégies d'interaction à la suite de la première séquence

Stratégies d'interaction			Fréquence
1. Demande de clarification			
2. Signal de compréhension/ Confirmation			
3. Autorépétition	3.1 à la suite d'une incompréhension	3.1.1 exacte	
		3.1.2 partielle	
		3.1.3 sémantique	
	3.2 de confirmation	3.2.1 exacte	
		3.2.2 partielle	
		3.2.3 sémantique	
	3.3 de questionnement	3.3.1 exacte	
		3.3.2 partielle	
		3.3.3 sémantique	
	3.4 de réflexion en action	3.4.1 exacte	
		3.4.2 partielle	
		3.4.3 faux départ	
4. Autre répétition (du discours de l'autre)	4.1 de questionnement	4.1.1 exacte	
		4.1.2 partielle	
		4.1.3 sémantique	
	4.2 de confirmation	4.2.1 exacte	
		4.2.2 partielle	
		4.2.3 sémantique	
5. Appel d'aide/Vérification de compréhension			
6. Épellation			
7. Mouvement et expression			
8. Correction	8.1 autocorrection		
	8.2 autocorrection à la suite de l'intervention de l'autre		
	8.3 correction sur le discours de l'autre		
9. Suggestion (sur le discours de l'autre)			
10 Reformulation			
11. Recherche référentielle			
12. Prise de notes			
13. Utilisation de la L1			
14. Utilisation de l'anglais			
15. Intervention structurante			
16. Réflexion en action			
17. Explication			
18. Paraphrase			
19. Humour			

Nous présentons dans la section suivante de quelle manière nous avons procédé pour faire le dépouillement des données et pour arriver à un accord interjuge. Comme nous l'expliquerons, nous avons eu quelques discordances à propos de quelques stratégies. Ces différents nous ont obligé à revoir certaines stratégies afin qu'elles soient bien définies et à créer une nouvelle sous-stratégie. C'est ainsi que nous avons obtenu notre grille finale d'observation des stratégies d'interaction employées par les apprenants débutants (Tableau 3.4) qui se trouve à la section suivante.

### **3.4 Dépouillement des données et accord interjuge**

Comme nous l'avons mentionné précédemment, toutes les interactions ont été filmées et enregistrées sur vidéocassette. Nous avons pu faire une observation minutieuse de nos données, l'enregistrement nous permettant d'arrêter au besoin et de revenir sur une intervention mal comprise. Nous avons 314 minutes d'enregistrement au total. À la suite de la première séquence de l'expérimentation, nous avons procédé à la transcription verbatim des interactions, puis à la codification des premières interactions. Pour valider nos données, nous avons demandé à deux experts dans le domaine de l'enseignement des L2 de codifier les données à partir des cassettes vidéo et des verbatim afin de vérifier la fiabilité des résultats. Gass et Mackey (2005) suggèrent que 10% du corpus doit être observé et codifié par les juges pour rendre l'étude fiable. Dans notre cas, nous avons demandé à nos deux juges de visionner et de codifier les mêmes 40 minutes, ce qui équivaut à presque 13% du corpus. Nous les avons ensuite rencontrés individuellement pour comparer nos résultats. Nous avons obtenu un résultat identique de 94% avec le premier juge et de 96% avec la deuxième juge. Là où il y avait discordance, la décision a été prise de classer la stratégie en accordance avec l'opinion de deux juges sur trois.

Les principales discordances survenues avec le premier juge ont concerné les « Autocorrections » (# 8.1) et les « Réflexions en action » (# 3.4). À titre d'exemples, les phrases suivantes ont toutes été considérées comme des « Autorépétitions de réflexion en action » (# 3.4) selon le premier juge et comme des « Autocorrections » (# 8.1) selon la chercheuse et la deuxième juge :

1. 11m08 H : Il est, *il y a* un chatte...
2. 14m40 H : Il y a, *il est* verte
3. 16m25 H : Il y a un cat, *un chat*
4. 30m43 H : Il est, *il part*

Ces phrases ont par ailleurs été toutes considérées comme des « Autocorrections » selon la deuxième juge. La décision a été prise de les considérer comme des « Autocorrections ».

Les discordances avec la deuxième juge ne concernaient pas une stratégie en particulier, mais touchaient davantage l'interprétation de certaines stratégies. Les exemples suivants illustrent les deux interprétations soumises pour chacune des phrases :

1. 15m08 W : C'est verte, it is green  
     H : Il est vert, il y a? Il est?  
     W : *C'est verte, c'est verte*

Les deux derniers « c'est verte » sont considérés comme une « Autorépétition à la suite d'une incompréhension » (# 3.1.1) selon nous et comme une « Autorépétition de confirmation » (3.2.1) selon la juge 2.

2. 22m14 W : Il y a a passager aller de, *aller à* autobus à autobus.

Le « aller à » est considéré comme une « Autocorrection » (# 8.1) selon nous et comme une « Autorépétition de réflexion en action » (3.4.2) selon la juge. Nous avons tenu compte de l'opinion du premier juge dans ces cas pour prendre la décision finale.

Finalement, les rencontres avec le premier juge nous ont vite permis de réaliser que les sous-catégories « exacte », « partielle » et « sémantique » pour les stratégies « Autorépétition » (# 3) et « Autre répétition » (# 4) n'étaient pas décrites justement et qu'il manquait une autre sous-catégorie pour rendre la codification plus précise. Nous avons ainsi complété la grille d'observation avec la sous-catégorie « modification de phrase (ajout) ». Nous la rencontrerons aux # 3.1.3, 3.2.3, 3.3.3, 4.1.3 et 4.2.3. Cette sous-stratégie est considérée comme telle lorsqu'il y a l'ajout d'un mot ou la complétion de la phrase. Nous reprenons l'exemple donné plus haut concernant les types d'autorépétition en y ajoutant un exemple pour illustrer un ajout : « Je aller, je aller, je vais, je partir, je aller à la maison. » Le dernier segment, « je aller à la maison », est une « Autorépétition modifiée (ajout) » puisque l'apprenant ajoute de l'information pour se faire comprendre. Nous avons codifié nos résultats avec les deux juges en tenant compte de cette nouvelle sous-catégorie.

En somme, à l'aide des écrits d'autres chercheurs, de l'observation de l'interaction de deux dyades lors de la préexpérimentation, de l'observation de l'interaction de quatre dyades pendant la première séquence de l'expérimentation et enfin de l'accord interjuge, nous avons construit une grille d'observation des stratégies d'interaction (Tableau 3.4) qui est fiable.

Tableau 3.4

Grille d'observation des stratégies d'interaction employées par les apprenants débutants

Stratégies d'interaction			Fréquence
1. Demande de clarification			
2. Signal de compréhension/Confirmation			
3. Autorépétition	3.1 à la suite d'une incompréhension	3.1.1 exacte	
		3.1.2 partielle	
		3.1.3 modification de phrase (ajout)	
		3.1.4 sémantique	
	3.2 de confirmation	3.2.1 exacte	
		3.2.2 partielle	
		3.2.3 modification de phrase (ajout)	
		3.2.4 sémantique	
	3.3 de questionnement	3.3.1 exacte	
		3.3.2 partielle	
		3.3.3 modification de phrase (ajout)	
		3.3.4 sémantique	
	3.4 de réflexion en action	3.4.1 exacte	
		3.4.2 partielle	
		3.4.3 faux départ	
	4. Autre répétition (du discours de l'autre)	4.1 de questionnement	4.1.1 exacte
4.1.2 partielle			
4.1.3 modification de phrase (ajout)			
4.1.4 sémantique			
4.2 de confirmation		4.2.1 exacte	
		4.2.2 partielle	
		4.2.3 modification de phrase (ajout)	
		4.2.4 sémantique	
5. Appel d'aide/Vérification de compréhension			
6. Épellation			
7. Mouvement et expression			
8. Correction	8.1 autocorrection		
	8.2 autocorrection à la suite de l'intervention de l'autre		
	8.3 correction sur le discours de l'autre		
9. Suggestion (sur le discours de l'autre)			
10. Reformulation			
11. Recherche référentielle			
12. Prise de notes			
13. Utilisation de la L1			
14. Utilisation de l'anglais			
15. Intervention structurante			
16. Réflexion en action			
17. Explication			
18. Paraphrase			
19. Humour			

Nous présenterons, dans le prochain chapitre, les résultats de nos observations sous forme de tableaux.

## CHAPITRE IV

### RÉSULTATS

#### 4. Introduction

Nous retrouverons, dans ce chapitre, les résultats de notre observation de l'interaction de quatre dyades d'apprenants adultes de FLS. Notre grille d'observation des stratégies d'interaction (voir tableau 3.4 dans le chapitre « Méthode »), nous a permis de classifier les stratégies d'interaction utilisées par huit apprenants débutants pour construire leur discours oral lors de l'accomplissement d'un « *jigsaw* ». Nous rappelons que deux équipes étaient composées d'apprenants de même LI et deux équipes d'apprenants de LI différente. L'activité s'est déroulée à trois reprises sur trois semaines, à raison d'une fois par semaine. Nous avons récolté 314 minutes d'enregistrement que nous avons visionnées et codifiées à l'aide de notre grille d'observation des stratégies d'interaction. L'analyse de ces résultats permettra de répondre aux questions suivantes :

- 1) Quelles sont les stratégies d'interaction utilisées par les apprenants adultes débutants de FLS pour faire progresser leur discours oral?
- 2) Quel est le degré d'importance de ces stratégies tel que mesuré par la fréquence d'utilisation, le succès ou l'échec de l'utilisation de chacune de ces stratégies?
- 3) Les apprenants adultes débutants ayant la même LI utilisent-ils les mêmes stratégies d'interaction que les apprenants adultes débutants ayant une LI différente?

#### 4.1 Présentation des observations (question 1)

Nous présentons, dans les pages suivantes, les résultats de nos observations sous forme de tableaux. Chaque fois que nous mentionnerons une stratégie, nous mettrons entre parenthèses

son numéro en référence au tableau 3.4 pour faciliter la lecture rapide du texte et des prochains tableaux. Pour répondre à notre première question, nous avons d'abord comptabilisé le nombre de fois que chaque apprenant a utilisé les stratégies de notre grille d'observation afin de savoir lesquelles sont employées par les apprenants débutants. Nous croyons qu'il est possible, comme l'a proposé Long (1983), que certaines stratégies soient combinées dans une même séquence verbale d'un apprenant. Dans ces cas, nous avons compté chacune d'elles dans les différentes catégories auxquelles elles font référence.

De plus, toutes les stratégies prises en considération dans l'étude ont été employées en français, la langue cible des apprenants. Puisque certains apprenants utilisent leur L1 ou l'anglais, nous avons compilé ces stratégies dans leur catégorie respective, soit « Utilisation de la L1 » ou « Utilisation de l'anglais », sans les calculer dans une autre catégorie, même si elle en regroupait une autre. Nous avons pris cette décision parce que le but de notre étude est d'observer les stratégies d'interaction que les apprenants utilisent en français pour se comprendre. L'utilisation d'une autre langue que la langue cible est une stratégie d'interaction, mais nous ne voulions pas comptabiliser les stratégies faites dans ces autres langues puisqu'elles ne répondent pas au but de l'activité, soit de communiquer en français, même avec peu de moyens linguistiques. Par exemple, même si un apprenant dit : « *what what we are going to do?* », cette stratégie a été considérée comme l'utilisation de l'anglais et non comme une « Autorépétition de réflexion en action » (*what what*) ni comme une « Intervention structurante ». Nous précisons ce point puisque d'autres études telles que celle de Garland (2002) et de McDonough (2004) ont comptabilisé les stratégies, qu'elles soient en anglais, langue d'apprentissage dans ces deux études, ou dans la L1 des apprenants. Garland a, quant à elle, précisé dans ses résultats le nombre de fois que chaque stratégie a été employée et a précisé combien de ces stratégies ont été formulées dans la L1 des apprenants (Par exemple, « *Clarification request : 5 (3 in L1)* »).

Par ailleurs, les chercheurs qui nous ont inspirée, tels que Long (1981, 1983), Pica et Doughty (1985) et Porter (1986), ne spécifient pas si les sujets ont employé une autre langue que celle en apprentissage lors de leur étude et ne précisent pas comment ils ont traité les données dans ces cas. Pour sa part, Kasanga (1996) mentionne dans sa conclusion : « *contrary to fears expressed previously was the fact that the data showed that at no time did the student use shared language other than English in the fire of the debate* » (p. 627). Ce

résultat, qui diffère du nôtre, ne l'a pas obligé à traiter des données dans une autre langue que l'anglais.

Comme nous l'avons mentionné antérieurement, un de nos objectifs au cours de notre première observation était non seulement de valider les stratégies de notre grille, mais aussi d'apporter les fines nuances entre les stratégies favorisant une étude minutieuse des stratégies employées par les apprenants débutants. Plusieurs interactions complexes nous ont obligée à nous questionner et nous ont amenée à préciser notre grille finale en ajoutant sept nouvelles stratégies. L'élaboration de cette nouvelle grille s'est faite en collaboration avec nos deux juges, par exemple l'addition de la sous-catégorie « ajout » aux stratégies « Autorépétition » (# 3.1.3, 3.2.3, 3.3.3) et « Autre répétition » (# 4.1.3, 4.2.3). Les nouvelles stratégies incluses dans notre grille finale ont grandement facilité la codification de nos données qui s'est finalement déroulée sans difficultés majeures.

Le tableau 4.1 présente un aperçu global de la fréquence d'utilisation des stratégies utilisées par les huit apprenants à l'étude pendant les trois séquences, c'est-à-dire pour toute l'expérimentation. Les apprenants sont identifiés par les lettres A, C, H, W, F, Y, N et V inscrits dans le haut du tableau. De plus, nous avons regroupé les deux dyades composées d'apprenants de même L1 et les deux dyades d'apprenants de L1 différente. Les chiffres inscrits dans le tableau représentent le nombre de fois que chaque stratégie a été utilisée pendant les trois « *jigsaw* ».

Nous pouvons constater que chacune des stratégies se trouvant dans notre grille a été utilisée par les apprenants débutants. Bien que certaines soient très peu employées, nous trouvons important de toutes les inclure dans notre grille puisque leur présence nous indique la possibilité pour un apprenant débutant de l'utiliser et donc la potentialité de l'enseigner. Ce tableau nous permet de voir que bon nombre de stratégies ont été utilisées par les huit apprenants à l'étude, par exemple les « Signaux de compréhension/Confirmation » (# 2), les « Autorépétitions de confirmation exactes » (# 3.2.1), « partielles » (# 3.2.2) et d'« ajout » (# 3.2.3), les « Autres répétitions de confirmation exactes » (# 4.2.1), « partielles » (# 4.2.2) et d'« ajout » (# 4.2.3), les « Autorépétitions de questionnement exactes » (# 3.3.1) et « partielles » (# 3.3.2), les « Autres répétitions de questionnement exactes » (# 4.1.1), et « partielles » (# 4.1.2), les « Autorépétitions de réflexion en action exactes » (# 3.4.1), « partielles » (# 3.4.2), et les « faux départs » (# 3.4.3), les « Appels d'aide/Vérification de

**Tableau 4.1**  
Nombre de stratégies employées par les huit apprenants observés

Stratégies			Dyades de même L1				Dyades de L1 différente			
			A	C	F	Y	H	W	N	V
1. Demande de clarification			0	0	2	2	26	3	0	0
2. Signal de compréhension/ Confirmation			58	46	93	303	120	53	112	35
3. Autorépétition	3.1 suite à une incompréhension	3.1.1 exacte	1	2	12	8	9	39	4	0
		3.1.2 partielle	2	0	14	10	6	26	4	0
		3.1.3 ajout	0	0	1	0	0	0	1	0
		3.1.4 sémantique	0	0	1	0	0	0	0	0
	3.2 de confirmation	3.2.1 exacte	20	18	89	30	79	55	110	42
		3.2.2 partielle	8	9	104	71	37	24	55	13
		3.2.3 ajout	10	13	31	19	18	20	30	4
		3.2.4 sémantique	0	2	8	4	6	1	6	0
	3.3 de questionnement	3.3.1 exacte	1	4	1	2	21	1	0	7
		3.3.2 partielle	7	1	9	5	7	2	0	4
		3.3.3 ajout	0	2	0	0	3	0	0	0
		3.3.4 sémantique	0	0	0	0	1	0	0	0
	3.4 de réflexion en action	3.4.1 exacte	9	4	43	19	36	26	23	0
		3.4.2 partielle	44	59	47	38	54	22	87	2
3.4.3 faux départ		7	5	18	20	20	8	29	8	
4. Autre répétition (du discours de l'autre)	4.1 de questionnement	4.1.1 exacte	2	5	4	7	17	3	3	8
		4.1.2 partielle	3	2	31	25	24	9	1	10
		4.1.3 ajout	0	1	0	1	1	0	1	0
		4.1.4 sémantique	0	0	0	1	0	1	1	0
	4.2 de confirmation	4.2.1 exacte	24	21	41	55	89	19	16	43
		4.2.2 partielle	23	13	56	84	44	23	3	48
		4.2.3 ajout	5	3	3	2	2	2	5	2
		4.2.4 sémantique	0	0	2	0	0	0	1	0
5. Appel d'aide/Vérification de compréhension			19	25	7	32	34	26	15	6
6. Épellation			2	0	15	21	13	12	0	0
7. Mouvement et expression			100	104	288	273	257	231	151	109
8. Correction	8.1 autocorrection		10	20	26	12	40	18	31	0
	8.2 autocorrection suite à l'intervention d'autrui		1	1	0	3	0	1	0	0
	8.3 correction sur le discours de l'autre		6	9	18	3	12	58	13	0
9. Suggestion (sur le discours de l'autre)			13	17	14	10	4	19	28	8
10. Reformulation			0	3	1	0	4	10	1	0
11. Recherche référentielle			13	6	0	17	12	40	45	27
12. Prise de notes			0	0	2	2	14	25	2	1
13. Utilisation de la L1			7	26	13	28	0	0	0	0
14. Utilisation de l'anglais			1	0	38	61	142	68	58	58
15. Intervention structurante			17	42	58	81	34	34	28	1
16. Réflexion en action			23	31	17	118	34	134	183	21
17. Explication			1	4	5	1	2	12	2	0
18. Paraphrase			0	0	3	2	0	1	0	0
19. Humour			2	0	1	3	0	1	0	0

compréhension » (# 5), les « Mouvements et expressions » (# 7), les « Suggestions » (# 9), les « Interventions structurantes » (# 15) et les « Réflexions en action » (# 16). Ces résultats nous permettent de constater que toutes ces stratégies sont accessibles à des apprenants de L2, même à de vrais débutants.

À l'inverse, quelques stratégies ne sont pas présentes de façon générale chez tous les apprenants. Tel est le cas de presque toutes les « Autorépétitions d'ajout » (# 3.1.3, 3.3.3) et des « Autorépétitions sémantiques » (# 3.1.4, 3.2.4, 3.3.4), des « Autres répétitions d'ajout » (# 4.1.3) et des « Autres répétitions sémantiques » (# 4.1.4, 4.2.4), des « Autocorrections à la suite d'une intervention » (# 8.2), de l'utilisation des « Paraphrases » (# 18) et de l'« Humour » (# 19). Une discussion se retrouvera dans le chapitre « Analyse et discussion des résultats » portant sur l'abondance de certaines stratégies et de la quasi-absence d'autres.

En outre, notre étude a permis d'identifier la présence de stratégies d'interaction dans le discours des apprenants débutants qui n'ont pas été relevées dans les recherches précédentes. Le tableau 4.2 permet d'identifier ces nouvelles stratégies, surlignées de couleur rose. Parmi ces stratégies, il y a (1) l'« Autorépétition partielle » (# 3.1.2, 3.2.2, 3.3.2, 3.4.2) et l'« Autorépétition d'ajout » (# 3.1.3, 3.2.3, 3.3.3), (2) l'« Autre répétition partielle » (# 4.1.2, 4.2.2) et l'« Autre répétition d'ajout » (# 4.1.3, 4.2.3), (3) l'« Autorépétition de questionnement » (# 3.3), (4) l'« Autre répétition de questionnement » (# 4.1), (5) l'« Autorépétition de réflexion en action exacte » (# 3.4.1), « partielle » (# 3.4.2) et de « faux départ » (# 3.4.3), (6) l'« Appel d'aide/Vérification de compréhension » (# 5), (7) l'« Épellation » (# 6), (8) la « Recherche référentielle » (# 11), (9) la « Prise de notes » (# 12), (10) la « Réflexion en action » (# 16), (11) l'« Utilisation de l'anglais » même chez les apprenants de même LI (# 14) et (12) l'« Humour » (# 19). Notre grille d'observation des stratégies d'interaction employées par les apprenants débutants apporte des dimensions supplémentaires quant aux possibilités accessibles aux vrais débutants à l'oral. De plus, notre grille enrichit celles rencontrées dans les écrits des autres chercheurs, notamment celle de Garland (2002), qui s'était aussi intéressée à l'interaction entre les apprenants débutants.

**Tableau 4.2**  
Nouvelles stratégies identifiées lors de notre étude

1. Demande de clarification		
2. Signal de compréhension/Confirmation		
3. Autorépétition	3.1 suite à une incompréhension	3.1.1 exacte
		3.1.2 partielle
		3.1.3 modification de phrase (ajout)
		3.1.4 sémantique
	3.2 de confirmation	3.2.1 exacte
		3.2.2 partielle
		3.2.3 modification de phrase (ajout)
		3.2.4 sémantique
	3.3 de questionnement	3.3.1 exacte
		3.3.2 partielle
		3.3.3 modification de phrase (ajout)
		3.3.4 sémantique
	3.4 de réflexion en action	3.4.1 exacte
		3.4.2 partielle
		3.4.3 faux départ
	4. Autre répétition (du discours de l'autre)	4.1 de questionnement
4.1.2 partielle		
4.1.3 modification de phrase (ajout)		
4.1.4 sémantique		
4.2 de confirmation		4.2.1 exacte
		4.2.2 partielle
		4.2.3 modification de phrase (ajout)
		4.2.4 sémantique
5. Appel d'aide/Vérification de compréhension		
6. Épellation		
7. Mouvement et expression		
8. Correction	8.1 autocorrection	
	8.2 autocorrection suite à l'intervention de l'autre	
	8.3 correction sur le discours de l'autre	
9. Suggestion (sur le discours de l'autre)		
10. Reformulation		
11. Recherche référentielle		
12. Prise de notes		
13. Utilisation de la L1		
14. Utilisation de l'anglais		
15. Intervention structurante		
16. Réflexion en action		
17. Explication		
18. Paraphrase		
19. Humour		

## 4.2 Présentation des observations (question 2)

Notre deuxième question concernait la fréquence d'utilisation de chacune des stratégies. Le tableau 4.3 permet de constater le nombre de fois que chaque stratégie a été employée par les huit apprenants, lors des trois activités. Ce tableau nous permet d'identifier rapidement la fréquence d'utilisation de chacune des stratégies. Nous constatons vite que les « Mouvements et expressions » (# 7) sont évidemment très fréquents chez les apprenants débutants. Le total de 1513 « Mouvements et expressions » est divisé comme suit : 1146 gestes, 130 mimiques et 237 expressions faciales. Ce résultat équivaut à 21% du nombre total des stratégies utilisées. Les gestes qui ponctuent la parole ou qui la remplacent sont définitivement les mouvements les plus employés par les apprenants débutants. Les « Autorépétitions » (# 3) ont également été très souvent employées avec un total de 1782 occurrences qui comprend toutes les sous-catégories. Ce nombre équivaut à 25% des 7181 stratégies utilisées au total. Les « Autres répétitions » (# 4) ont aussi été souvent codifiées comme telles, soit 789 fois (11% du corpus), ce qui comprend toutes les sous-catégories.

D'autres stratégies sont fréquemment utilisées par les vrais débutants. Les « Signaux de compréhension/confirmation » (# 2) comme « oui » et « mmmm » ont été utilisés 820 fois, soit 11.4% du corpus total. Les « Réflexions en action » (# 16) telles que « heu » et « hum » sont aussi très souvent courantes dans le discours des débutants avec un total de 561 (7.8%), ainsi que la stratégie de l'« Utilisation de l'anglais » (# 14) qui est survenue 426 fois, ce qui équivaut à 6% des 7181 stratégies employées.

D'un autre côté, nous pouvons aussi voir rapidement par ce tableau que des stratégies sont très rarement employées par les débutants, par exemple l'« Autorépétition à la suite d'une incompréhension d'ajout » (# 3.1.3) survenue que deux fois et celle « de questionnement d'ajout » (# 3.3.3) observée seulement cinq fois. Les « Autorépétitions sémantiques à la suite d'une incompréhension » (# 3.1.4) et « de questionnement » (# 3.3.4) ont été identifiées à une reprise chacune. L'« Autre répétition de questionnement d'ajout » (# 4.1.3) n'est apparue que trois fois, tout comme l'« Autre répétition de questionnement sémantique » (# 4.1.4) et l'« Autre répétition de confirmation sémantique » (# 4.2.4).

**Tableau 4.3**  
Fréquence d'utilisation de chacune des stratégies

Stratégies		Total	
1. Demande de clarification		33	
2. Signal de compréhension/Confirmation		820	
3. Autorépétition	3.1 à la suite d'une incompréhension	3.1.1 exacte	75
		3.1.2 partielle	62
		3.1.3 modification de phrase (ajout)	2
		3.1.4 sémantique	1
	3.2 de confirmation	3.2.1 exacte	443
		3.2.2 partielle	321
		3.2.3 modification de phrase (ajout)	145
		3.2.4 sémantique	27
	3.3 de questionnement	3.3.1 exacte	37
		3.3.2 partielle	35
		3.3.3 modification de phrase (ajout)	5
		3.3.4 sémantique	1
	3.4 de réflexion en action	3.4.1 exacte	160
3.4.2 partielle		353	
3.4.3 faux départ		115	
4. Autre répétition (du discours de l'autre)	4.1 de questionnement	4.1.1 exacte	49
		4.1.2 partielle	105
		4.1.3 modification de phrase (ajout)	3
		4.1.4 sémantique	3
	4.2 de confirmation	4.2.1 exacte	308
		4.2.2 partielle	294
		4.2.3 modification de phrase (ajout)	24
		4.2.4 sémantique	3
5. Appel d'aide/Vérification de compréhension		164	
6. Épellation		63	
7. Mouvement et expression		1513	
8. Correction	8.1 autocorrection	157	
	8.2 autocorrection à la suite de l'intervention de l'autre	6	
	8.3 correction sur le discours de l'autre	119	
9. Suggestion (sur le discours de l'autre)		113	
10 Reformulation		19	
11. Recherche référentielle		160	
12. Prise de notes		46	
13. Utilisation de la L1		74	
14. Utilisation de l'anglais		426	
15. Intervention structurante		295	
16. Réflexion en action		561	
17. Explication		27	
18. Paraphrase		6	
19. Humour		8	
Total		7181	

La « Paraphrase » (# 18) semble également une stratégie rarement employée par les apprenants débutants avec un total de 6 occurrences, ainsi que la sous-catégorie « autocorrection à la suite de l'intervention de l'autre » (# 8.2) qui a obtenu le même résultat. Finalement, l'« Humour » (# 19) n'a été utilisé que 8 fois.

En somme, le grand total de 7181 stratégies employées par huit apprenants débutants en un peu plus de 5h d'activité est assez impressionnant et nous démontre que les apprenants débutants d'une L2 utilisent des stratégies pour faire progresser leur discours oral lorsqu'ils discutent entre eux.

Nous avons remarqué que les stratégies incluses dans notre grille d'observation détenaient différentes fonctions. Pour nous permettre de pousser la discussion, nous présentons, dans le tableau 4.4, les mêmes résultats, mais en les regroupant par catégorie. Selon l'approche fonctionnelle (*Notional functional approach*) (Blanchet, 1998; Brown, 2001; Finocchiaro et Brumfit, 1983), il est possible d'enseigner une L2 selon les besoins communicatifs des apprenants ou d'apprendre une langue par ce même principe : « Il s'agit donc d'articuler les réalités des pratiques langagières et l'inévitable sélection didactique des corpus, articulation centrée sur les besoins de l'apprenant » (Blanchet, 1998, p. 142). Les actes du langage peuvent être associés à des fonctions telles que « demander », « inviter », « s'excuser », « complimenter », etc. L'enseignant et l'apprenant peuvent ainsi travailler le langage lié à ces fonctions et apprendre le vocabulaire et les expressions permettant de les employer. Il sera intéressant d'en discuter afin de faire ressortir lesquelles sont plus faciles à employer et à l'inverse lesquelles le sont moins. Nous avons identifié cinq fonctions qui regroupent toutes les stratégies de notre grille d'observation : (A) Confirmer/Approuver, (B) Questionner, (C) Corriger/Suggérer, (D) Nourrir le discours et (E) Faciliter l'interaction. Dans le tableau 4.4, les cinq catégories ainsi que le résultat de chacune de ces catégories sont de couleurs différentes. Chacune des stratégies est précédée du numéro qui l'identifie dans notre grille d'observation des stratégies d'interaction (tableau 3.4 ou 4.3). Nous pourrions déterminer grâce à ce tableau si les apprenants débutants sont plus à l'aise d'employer un type de stratégie plus qu'un autre.

**Tableau 4.4**  
Fréquence d'utilisation des stratégies par catégorie

Stratégies		Total
<b>A. Confirmer/Approuver</b>		
2. Signal de compréhension/Confirmation		820
3. Autorépétition	3.1 à la suite d'une incompréhension	140
	3.2 de confirmation	936
4. Autre répétition (du discours de l'autre)	4.2 de confirmation	629
<b>Total</b>		<b>2525</b>
<b>B. Questionner</b>		
1. Demande de clarification		33
3. Autorépétition	3.3 de questionnement	78
4. Autre répétition (du discours de l'autre)	4.1 de questionnement	160
5. Appel d'aide/Vérification de compréhension		164
<b>Total</b>		<b>435</b>
<b>C. Corriger/Suggérer</b>		
8. Correction (8.1, 8.2, 8.3)		282
9. Suggestion (sur le discours de l'autre)		113
10 Reformulation		19
<b>Total</b>		<b>414</b>
<b>D. Nourrir le discours</b>		
3. Autorépétition	3.4 de réflexion en action	628
7. Mouvement et expression		1513
15. Intervention structurante		295
16. Réflexion en action		561
17. Explication		27
18. Paraphrase		6
19. Humour		8
<b>Total</b>		<b>3038</b>
<b>E. Faciliter l'interaction</b>		
6. Épellation		63
11. Recherche référentielle		160
12. Prise de notes		46
13. Utilisation de la LI		74
14. Utilisation de l'anglais		426
<b>Total</b>		<b>769</b>

Comme nous pouvons le constater, les deux catégories « Confirmer/Approuver » (A) et « Nourrir le discours » (D) sont celles qui sont le plus employées par les apprenants débutants. Cette dernière l'est particulièrement dû aux « Mouvements et expressions » (#7) qui sont très nombreux. Nous remarquons aussi que ces deux catégories regroupent des stratégies qui semblent faciles à employer par les débutants puisqu'elles ne demandent pas nécessairement une grande connaissance de la L2. Nous pensons entre autres aux « Signaux de compréhension/Confirmation » (# 2), aux « Autorépétitions de confirmation » (#3.2), aux « Réflexions en action » (#16) et aux « Mouvements et expressions » (#7). Ces stratégies sont toutes accessibles, particulièrement pour les apprenants qui les utilisent aisément dans leur L1.

#### 4.2.1 Succès et échec des stratégies

L'autre volet de notre deuxième question concernait le succès et l'échec de l'utilisation de chacune des stratégies. Comme le soulignent Varonis et Gass (1985) : « *for there to be successful communication, there must be attentiveness and involvement in the discourse itself by all the participants* » (p. 82). Les apprenants doivent donc participer, mais également répondre aux questionnements de leur interlocuteur ou modifier leur propre discours, sans quoi peut survenir un bris dans la communication. Plusieurs chercheurs ont analysé si des dyades d'apprenants ou des dyades composées d'un LN et d'un LNN se donnaient respectivement une rétroaction sur leur discours. Plusieurs ont parlé de « *negative feedback* » qui consiste à toute intervention de l'interlocuteur sur le discours de l'autre pour le rendre compréhensible, par exemple une « Reformulation », une « Demande de clarification », « une Correction » (Aljaafreh et Lantolf, 1994; Iwashita, 2003; Mackey, 1999; McDonough, 2004). Dans cette étude, nous avons défini comme positive toute stratégie permettant de faire avancer ou de clarifier son propre discours ou celui de son interlocuteur, soit l'« Autorépétition » (# 3), l'« Épellation » (# 6), les « Mouvements et expressions » (# 7), la « Réflexion en action » (# 16), l'« Appel d'aide » (# 5), la « Répétition de questionnement » (# 3.3 et 4.1), la « Suggestion » (# 9) puisqu'elles font progresser le discours oral et gardent la communication active.

Ainsi, pour répondre à notre deuxième question concernant le succès ou l'échec de l'utilisation de ces stratégies, nous avons analysé chacune d'elles individuellement afin de permettre un classement en accord avec notre définition opérationnelle de succès et d'échec. Nous avons considéré une stratégie comme un succès lorsqu'elle alimentait l'interaction et qu'elle permettait à celle-ci de rester active. Il s'agit par ailleurs d'un succès particulièrement pour le locuteur puisqu'il est actif, mais surtout parce qu'il pousse sa production, comme Swain (1985) le prescrit : « *learners who actively participated in interaction would receive the most benefit* » (Mackey, 1999, p. 575). Il faut alors considérer chaque stratégie pour savoir si elle a atteint son objectif interactionnel. Selon nous, plusieurs stratégies sont considérées automatiquement comme positives pour la communication, entre autres, les « Autocorrections » (# 8.1) qui démontrent que l'apprenant prend soin de bien dire son propos pour se faire comprendre, les « Mouvements et les expressions » (# 7) qui accompagnent et souvent enrichissent la parole et les « Réflexions en action » (# 16) qui donnent la chance à l'apprenant de signifier son désir de maintenir la conversation lorsqu'il réfléchit.

D'après nos observations, d'autres stratégies sont positives en soi lorsque le locuteur les utilise, mais peuvent devenir un échec s'il n'obtient pas de réponse ou de rétroaction à la suite de sa demande ou si la réponse de son partenaire est inappropriée ou qu'il ne réagit pas. Par exemple, un « Appel d'aide/Vérification de compréhension » (# 5) ou une « Demande de clarification » (# 1) sont des stratégies qui se veulent propices à alimenter la communication. Par contre, comme nous l'avons observé, si l'apprenant ne reçoit pas d'aide et qu'il ne réagit pas en retour, sa stratégie perd alors son intérêt et est considérée comme un échec. Du même coup, un « Signal de compréhension » (# 2) comme « oui », « ok », ou « mmm » maintient en général la communication active et est donc comptabilisé comme un succès. Toutefois, si l'interlocuteur donne un signal de compréhension au locuteur sans réellement comprendre son propos et que la suite de l'interaction nous prouve cette incompréhension, son signal de compréhension devient un échec. Nous précisons toutefois qu'une « correction sur le discours de l'autre » (# 8.3) est considérée comme positive même si la correction est erronée. L'interlocuteur, en corrigeant son partenaire, a eu l'intention d'alimenter l'interaction et c'est ce qui nous intéresse. La correction, qu'elle soit bonne ou mauvaise, donne la possibilité au locuteur de réfléchir à son propos et de corriger à son tour son coéquipier.

D'un autre côté, il peut arriver qu'un apprenant utilise une stratégie et ne reçoive pas de rétroaction sur celle-ci ou reçoive une rétroaction jugée inappropriée face à la demande. Si cette rétroaction ou cette absence de rétroaction le pousse à utiliser une autre stratégie pour compléter son discours ou obtenir l'information désirée, nous avons comptabilisé une rétroaction inappropriée comme un échec et l'utilisation immédiate d'une autre stratégie comme un succès.

Par ailleurs, nous voulons mentionner que l'« Utilisation de la L1 » (# 13) et l'« Utilisation de l'anglais » (# 14) ont été comptabilisées comme des succès parce que ce sont deux stratégies qui ont permis aux apprenants débutants de mieux se comprendre et de poursuivre leur interaction en français après avoir clarifié un mot ou une explication mal comprise. Nous avons en effet réalisé grâce aux écrits sur le sujet (Brooks et Donato, 1994; Swain, 2000; Swain et Lapkin, 1998) que cette utilisation de la L1, ou de l'anglais lorsque aucune langue n'est commune, n'est pas automatiquement négative en soi, particulièrement si elle n'est pas abusive. Quelques cas d'utilisation de l'anglais ont toutefois été considérés comme des échecs parce qu'un des apprenants demandait à sa partenaire de commencer l'activité, mais cette dernière préférait continuer sa recherche dans le dictionnaire avant d'entamer la discussion. Plusieurs demandes en anglais de son coéquipier ont été nécessaires avant qu'elle prenne la parole. Les premières tentatives n'ont pas atteint leur objectif communicatif et l'apprenant n'a pas tenté une stratégie autre que celle de l'anglais pour débiter l'activité, soit par exemple de lui poser une question en français sur le dessin qu'elle observait. Le tableau 4.5 présente le nombre total de succès et d'échecs de l'emploi des stratégies pour chacun des apprenants. Nous présentons également dans ce tableau le pourcentage d'échecs par rapport au nombre total de stratégies employées par chacun des apprenants. Les quatre premiers apprenants nommés (F, Y, A, P) ont formé des dyades de même L1, tandis que les quatre autres ont une L1 différente.

**Tableau 4.5**  
Succès et échecs de l'utilisation des stratégies

Apprenants	Succès	Échec	% d'échec
F	1109	7	0,6%
Y	1353	19	1,4%
A	434	5	1,1%
C	497	1	0,2%
H	1203	24	2%
W	1017	9	0,9%
N	1043	5	0,5%
V	456	2	0,4%
Total	7112	69	1%

Nous constatons que la plupart des stratégies ont été employées avec succès et que le pourcentage d'échec est très bas par rapport au nombre total de stratégies utilisées. Nous remarquons que seulement 1% des stratégies, soit 69 stratégies, a été classé comme un échec sur un grand total de 7181 stratégies employées par les huit apprenants débutants lors des trois activités. Les échecs personnels des apprenants n'ont jamais atteint plus de 2%, ce qui est très peu. Le tableau 4.6 présente chacune des stratégies ayant occasionné un échec ainsi que le nombre de fois que cela est survenu. Nous avons seulement inclus dans ce tableau les stratégies ayant occasionné un échec dans l'interaction pour alléger le tableau. Les « Mouvements et expressions » (# 7) et les « Signaux de compréhension/Confirmation » (# 2) sont les deux stratégies ayant le plus d'échecs. Nous avons pu identifier ces échecs grâce à la vidéo. En effet, plusieurs « Mouvements et expressions » (# 7) du locuteur auraient facilité l'interaction, mais à 14 reprises, l'interlocuteur ne regardait pas le locuteur et celui-ci n'a pas répété son geste pour se faire comprendre. Nous avons alors considéré ce geste du locuteur comme un échec. De plus, plusieurs apprenants font des « Signaux de compréhension » (# 2) alors qu'ils ne comprennent pas réellement le propos de leur interlocuteur. Nous avons relevé 12 occurrences où l'interlocuteur fait comprendre à son partenaire qu'il le comprend alors que la suite de l'interaction nous révèle qu'il n'avait pas réellement saisi les paroles de l'autre.

Nous avons comptabilisé ces « Signaux de compréhension » (# 2) comme des échecs. La plupart des autres stratégies qui ont été considérées comme des échecs l'ont été parce que l'interlocuteur n'écoutait pas le locuteur ou ne comprenait pas ce qu'il a dit et que le locuteur ne répétait pas son propos pour se faire comprendre. Tel a été le cas des « Demandes de clarification » (# 1), des « Appels d'aide/Vérification de compréhension » (# 5), des « Interventions structurantes » (# 15), des « Corrections » (# 8) et des « Suggestions » (# 9). L'« Utilisation de l'anglais » (# 14) a en majorité été comptabilisée comme un succès lorsqu'elle aidait à faire avancer le discours. Par contre, nous avons remarqué que cette stratégie a été un échec à 6 reprises. Cette situation a été le cas dans une équipe alors qu'un des apprenants a abusé de cette stratégie même si sa partenaire lui demandait de parler français. Nous avons dès lors compté cette utilisation comme une stratégie échouée.

**Tableau 4.6**  
Total d'échecs par stratégie

Stratégies			Nombre d'échecs
1. Demande de clarification			2
2. Signal de compréhension/Confirmation			12
3. Autorépétition	3.2 de confirmation	3.2.2 partielle	6
		3.2.3 ajout	3
	3.3 de questionnement	3.3.2 partielle	1
4. Autre répétition	4.1 de questionnement	4.1.1 exacte	1
		4.1.2 partielle	1
	4.2 de confirmation	4.2.1 exacte	1
		4.2.2 partielle	1
5. Appel d'aide/Vérification de compréhension			2
7. Mouvement et expression			14
8.3 Correction sur le discours de l'autre			4
9. Suggestion			8
14. Utilisation de l'anglais			6
15. Intervention structurante			7
Total			69

### 4.3 Présentation des observations (question 3)

Notre dernier questionnaire concernait la différence d'utilisation des stratégies entre les apprenants ayant la même L1 et ceux ayant une L1 différente. Comme nous l'avons mentionné plus tôt, nous avons vite pris conscience que malgré une L1 différente, tous les apprenants avaient l'anglais en commun, bien que cette langue soit parfois très lacunaire. Le tableau 4.7 présente les résultats de l'utilisation de chaque stratégie par les deux dyades ayant la même L1 et les deux dyades n'ayant pas de L1 commune.

Premièrement, nous constatons que le total de stratégies utilisées n'est pas si différent entre les deux types de dyades. Ce sont les dyades comprenant des apprenants de différente L1 qui en ont employées le plus, c'est-à-dire 3756 contre 3425. Nous remarquons par ce tableau que presque toutes les stratégies ont autant été utilisées par les dyades partageant une L1 que celles qui ont une L1 différente. Notre grille comporte 19 stratégies qui sont subdivisées, ce qui totalise 42 différentes stratégies. Les dyades de même L1 en ont employées 41 et celles de différente L1, 40. En ce qui concerne les dyades dont la L1 diffère, il n'y a aucune « Utilisation de la L1 » (# 13) de la part des apprenants. Cependant, la fréquence d'« Utilisation de l'anglais » (# 14) est de beaucoup supérieure (trois fois) que celle des dyades d'apprenants partageant la même L1 (soit 326 fois comparativement à 100 fois). Les dyades qui détiennent la même L1 l'ont utilisée 74 fois et ils ont quand même employé l'anglais 100 fois. Dans 99 fois de ces cas, l'anglais a été utilisé par la même dyade.

D'autres stratégies ont obtenu des résultats différents. Nous pensons entre autres aux « Signaux de compréhension/ Confirmation » (# 2) qui ont été utilisés 500 fois par les deux dyades de même L1 et 320 fois pour les dyades ne partageant pas de L1. De plus, les « Autorépétitions de confirmation exacte » (# 3.2.1) ont été deux fois plus employées par les dyades de L1 différente (soit 286 fois comparativement à 157 fois). Les « Interventions structurantes » (# 15) ont aussi obtenu un résultat très différent avec un total de 198 occurrences (dyades de même L1) contre 97 (dyades de différente L1). Finalement, les « Réflexions en action » (# 16) sont survenues presque deux fois plus souvent chez les dyades de L1 différente (372 fois contre 189 fois).

**Tableau 4.7**  
Stratégies utilisées par les apprenants de même L1 et de L1 différente

Stratégies			Même L1	L1 différente
1. Demande de clarification			4	29
2. Signal de compréhension/Confirmation			500	320
3. Autorépétition	3.1 à la suite d'une incompréhension	3.1.1 exacte	23	52
		3.1.2 partielle	26	36
		3.1.3 ajout	1	1
		3.1.4 sémantique	1	0
	3.2 de confirmation	3.2.1 exacte	157	286
		3.2.2 partielle	192	129
		3.2.3 ajout	73	72
		3.2.4 sémantique	14	13
	3.3 de questionnement	3.3.1 exacte	8	29
		3.3.2 partielle	22	13
		3.3.3 ajout	2	3
		3.3.4 sémantique	0	1
	3.4 de réflexion en action	3.4.1 exacte	75	85
		3.4.2 partielle	188	165
		3.4.3 faux départ	50	65
	4. Autre répétition (du discours de l'autre)	4.1 de questionnement	4.1.1 exacte	18
4.1.2 partielle			61	44
4.1.3 ajout			1	2
4.1.4 sémantique			1	2
4.2 de confirmation		4.2.1 exacte	141	167
		4.2.2 partielle	176	118
		4.2.3 ajout	13	11
		4.2.4 sémantique	2	1
5. Appel d'aide/Vérification de compréhension			83	81
6. Épellation			38	25
7. Mouvement et expression			765	748
8. Correction	8.1 autocorrection		68	89
	8.2 autocorrection à la suite de l'intervention d'autrui		5	1
	8.3 correction sur le discours de l'autre		36	83
9. Suggestion (sur le discours de l'autre)			54	59
10. Reformulation			4	15
11. Recherche référentielle			36	124
12. Prise de notes			4	42
13. Utilisation de la L1			74	0
14. Utilisation de l'anglais			100	326
15. Intervention structurante			198	97
16. Réflexion en action			189	372
17. Explication			11	16
18. Paraphrase			5	1
19. Humour			6	2
Total			3425	3756

Pour toutes les autres stratégies, nous ne distinguons pas de différences majeures. Nous aurons la chance de discuter de tous ces résultats et de donner des exemples concrets puisés de notre corpus dans le prochain chapitre. Nous tenterons d'expliquer les différences que nous avons croisées concernant la fréquence d'utilisation de certaines stratégies par les dyades de même L1 et celles de L1 différente. Nous comprendrons mieux comment les apprenants débutants construisent leur discours oral. Nous pourrons ainsi tirer des conclusions à propos de ce type d'apprenant oublié par la recherche.

## CHAPITRE V

### ANALYSE ET DISCUSSION DES RÉSULTATS

#### 5. Introduction

Nous retrouverons, dans ce chapitre, l'analyse et la discussion des résultats obtenus pour les trois questions de recherche (5.1, 5.2, 5.3), les implications de la recherche (5.4), les limites de la recherche (5.5) ainsi que des suggestions pour les recherches futures (5.6). Dans le cadre de cette recherche, nous avons voulu déterminer quelles sont les stratégies d'interaction que les apprenants débutants adultes emploient pour communiquer entre eux dans la L2. Très peu de recherches se sont penchées sur l'interaction entre les apprenants débutants, malgré que ce soit une situation commune dans les classes de L2. Afin de maximiser l'interaction entre les huit apprenants qui participaient à l'étude, nous avons formé des équipes de deux (Foster, 1993) et nous leur avons demandé d'accomplir un « *jigsaw* » (Foster, 1993; Pica, 1993; Pica, Kanagy et Falodun, 1993), c'est-à-dire de raconter une histoire à deux à partir d'images. Nous avons répété l'expérience à trois reprises afin de recueillir un plus grand nombre de données que nous avons interprétées à l'aide de notre grille d'observation (Voir tableau 3.4). Cette grille restera un outil pratique pour la recherche puisqu'elle est la seule à décrire précisément comment les apprenants débutants réussissent à interagir entre eux. Elle permettra également d'observer des apprenants d'autres niveaux d'apprentissage et elle renseigne sur les stratégies qu'il serait possible d'enseigner au niveau débutant. Dans ce qui suit, nous répondrons successivement à nos trois questions de recherche d'après les résultats que nous avons obtenus et que nous avons présentés dans la section précédente.

### 5.1 Discussion des résultats obtenus (Question 1)

Rappelons d'abord notre première question de recherche : Quelles sont les stratégies d'interaction utilisées par les apprenants adultes débutants de FLS choisis dans notre étude pour faire progresser leur discours oral? Comme nous pouvons le constater grâce à notre grille d'observation des stratégies d'interaction utilisées par les apprenants débutants, ceux-ci sont aptes à employer 19 stratégies différentes pour faire progresser leur discours oral en français, malgré leur faiblesse linguistique dans cette langue. De plus, quelques-unes de ces 19 stratégies ont été subdivisées (exacte, partielle, ajout, sémantique) ce qui équivaut à 42 différentes stratégies. Nous avons remarqué que certaines sont régulièrement utilisées par tous les apprenants débutants telles que les « Autorépétitions » (# 3) et les « Autres répétitions de confirmation exactes » (# 4.2.1) et « partielles » (# 4.2.2), les « Signaux de compréhension/Confirmation » (# 2), les « Mouvements et expressions » (# 7), les « Réflexions en action » (# 16), les « faux départs » (# 3.4.3), les « Suggestions » (# 9). Nous discuterons de toutes les stratégies de notre grille d'observation dans la section suivante. Nous précisons entre parenthèses pour chacune des stratégies le numéro auquel elles font référence dans notre grille d'observation (tableau 3.4). La prochaine section analysera chacune des stratégies rencontrées lors de l'observation, en débutant avec les répétitions qui ont été regroupées en deux catégories, les « Autorépétitions » (# 3) et les « Autres répétitions » (# 4).

#### **Autorépétition (# 3)**

Les « Autorépétitions » ont été très fréquentes lors de notre étude. Il s'agit de la stratégie la plus employée par les apprenants débutants avec un total de 1782 occurrences. Pour plusieurs raisons, soit pour confirmer, pour se questionner, pour réfléchir ou pour pratiquer la prononciation, les débutants répètent très souvent un mot, une partie de phrase ou une phrase. L'exemple qui suit le démontre alors que les deux apprenants répètent plusieurs fois les mots « jouer » et « badminton » pour pratiquer la prononciation et pour les mémoriser :

W : jouer. il jouer  
 H : En?  
 W : Jouer  
 H : Jouer?

W : Jouer, jouer  
 H : Jouer ok. Il jouer badminton, badminton, badmin, badminton  
 W : Badminton  
 H : Badminton En french they say badminton  
 W : Badminton  
 H : Badminton  
 W : Badminton, badminton, badminton  
 H : Badminton (rire)  
 W : Je regarder une photo de femme, il jouer le sport badminton  
 H : Il jouer, jouer

Dans cette étude, les apprenants ont davantage répété pour confirmer leur propos. L'extrait suivant illustre plusieurs « Autorépétitions » dont trois de « confirmation » (# 3.2) :

N : Sidewalk, regarder, sidewalk (elle cherche dans le dictionnaire) sidewalk, hum, c'est un trottoir, *trottoir*, *trottoir* (Deux « Autorépétitions partielle de confirmation »).  
 V : *Trottoir?* (« Autre répétition exacte de questionnement »)  
 N : *Trottoir* (hoche de la tête) (« Autorépétition exacte suite à une incompréhension »)  
 V : *Trottoir* (« Autorépétition exacte de confirmation »)

Après avoir trouvé le nom « trottoir » dans le dictionnaire (stratégie # 11), N le dit une première fois et le répète ensuite deux fois. Cette double autorépétition lui donne la chance de confirmer le mot et la prononciation et de mémoriser ce nouveau mot. Selon notre observation de l'interaction, cette répétition vise également à faciliter la compréhension du mot par le coéquipier. La réaction du coéquipier V confirme notre interprétation puisqu'il le répète en utilisant une « Autre répétition de questionnement » (# 4.1.2), invitant N à le répéter une quatrième fois. Nous avons déterminé qu'il s'agissait cette fois pour N d'une « Autorépétition à la suite d'une incompréhension ». Finalement, V autorépète le mot pour se le confirmer.

Le fait que les apprenants de l'étude soient au niveau débutant a sans aucun doute un effet sur l'utilisation de l'« Autorépétition » et de l'« Autre répétition ». Peu étonnant, les « Autorépétitions » (# 3) et les « Autres répétitions exactes et partielles » (# 4.1.1, 4.1.2, 4.2.1, 4.2.2) sont les plus employées. Il est beaucoup plus aisé de répéter intégralement un mot ou une phrase que de le ou la modifier ou encore d'en donner un synonyme. Ces dernières stratégies exigent une bonne connaissance de la langue et une grande confiance en sa compétence linguistique, éléments qui ne sont pas toujours présents chez les débutants. Par ailleurs, les « Autorépétitions sémantiques » (# 3.1.4, 3.2.4, 3.3.4) et comportant un « ajout »

(# 3.1.3, 3.2.3, 3.3.3), qui en général n'ont pas été présentes dans le discours des débutants, l'ont été pour les « Autorépétitions de confirmation » (# 3.2.3 et 3.2.4). L'« Autorépétition de confirmation d'ajout » (# 3.2.3) a été utilisée 145 fois et l'« Autorépétition de confirmation sémantique » (# 3.2.4) 27 fois (Tableau 3.4). Ce résultat est intéressant parce qu'il démontre qu'en parlant, les apprenants réfléchissent à ce qu'ils disent et, en répétant, ils précisent leur pensée et ajoutent de l'information à leur première phrase. Le tableau 4.1 démontre qu'à diverses reprises, les huit apprenants ont répété leur propos pour le confirmer à leur partenaire en y ajoutant un ou plusieurs mots (# 3.2.3) et que six des huit apprenants ont utilisé au moins une « Autorépétition de confirmation sémantique » (# 3.2.4). Voici deux exemples qui illustrent ces deux types d'« Autorépétitions » :

Ajout : F : Le couleur c'est le couleur c'est noir

Y : Ah, noir.

F : *Le couleur de cheveux de Ma, de Simon est noir, noir*

Sémantique : F : Devant, *en face de*, devant, devant, devant

Comme nous pouvons le constater par ces deux exemples, F confirme son propos et semble vouloir clarifier sa phrase en y ajoutant des informations plus complètes et plus précises. La répétition lui a permis de gagner suffisamment de temps de parole pour lui permettre d'accéder à l'information emmagasinée en mémoire et de l'utiliser pour clarifier son propos. Cela est plus évident dans le premier exemple alors qu'il ajoute de l'information même si Y a saisi son propos.

#### **Autre répétition (# 4)**

Comme l'a mentionné Faraco (2002), les répétitions du discours de l'autre sont très accessibles pour les apprenants, même les débutants, puisqu'il suffit d'écouter ce que l'autre dit et de le répéter, parfois sans comprendre, afin de maintenir la conversation. C'est une stratégie qui a été largement employée par les apprenants à l'étude et qui est très positive puisque la répétition entraîne la redondance, un élément essentiel à la compréhension lors d'une interaction (Pica, Young et Doughty, 1987). Nous avons rencontré plusieurs « Autres répétitions », dont la suivante :

C : Heu, il le bol, le bol? Le bol? Le bol? De soc

A : *Le bol?* Le ballon (« Autre répétition exacte de questionnement »)

C : *Le ballon*, le ballon de soccer (« Autre répétition exacte de confirmation »)

Selon Faraco (2002), la répétition du discours de l'autre est une stratégie positive qui doit être utilisée par l'enseignant dans les cours de langues. Elle compare d'ailleurs la « Reformulation », qui est souvent utilisée par les enseignants, à la « Répétition » : « la reformulation de l'enseignant peut éclairer l'apprenant sur le sens, mais elle présente le danger de détourner l'attention de l'apprenant du segment verbal reformulé. Au contraire, la répétition tout en présentant l'avantage d'une focalisation stable sur le segment verbal, offre aussi l'avantage d'être polyvalente et multifonctionnelle » (Voir « conclusion »).

### Signal de compréhension/Confirmation (# 2)

Comme nous l'avons vu plus tôt, les « Signaux de compréhension/Confirmation » ont aussi été très fréquents chez les débutants (820 fois). L'exemple qui suit démontre comment les débutants ont signalé leur compréhension :

F : Près de soleil, soleil. Le couleur de l'autobus est bleu foncé

Y : *Ah, ok*, bleu foncé

F : Le couleur de voiture

Y : Voiture

F : c'est marron

Y : Marron *ok*, marron

F : Le couleur

Y : *Oui*

F : le couleur, le couleur de bird

Y : *oui* (rire)

F : c'est c'est noir (rire)

Y : noir, *oui*

F : Il y a personne préparer prendre l'autobus (geste de la main pour mimer prendre)

Y : *Hum, hum*

F : Un pied, un pied (lève la jambe)

Y : *Ah! Ok* de autobus

L'apprenante Y signale très souvent à son partenaire qu'elle comprend ce qu'il dit. Nous pouvons remarquer qu'elle utilise plusieurs mots ou sons comme « ah ok », « oui », « hum, hum », mais qu'elle confirme également qu'elle comprend en faisant des répétitions du discours de l'autre comme « bleu foncé », « voiture », « marron », « noir », « de autobus ». Ces nombreux signaux et autres répétitions gardent l'interaction dynamique. Pica, Young et Doughty (1987), qui se sont penchés sur la compréhension, ont mentionné que l'interaction n'est possible que s'il y a compréhension des interlocuteurs. Le nombre important de signaux de compréhension/Confirmation est donc positif selon nous, d'autant plus que plusieurs de

ces signaux ont été non verbaux. Par ailleurs, nous nous questionnons sur les conclusions que nous pouvons tirer de ce résultat. Nous ne pouvons pas affirmer avec conviction que tous ces signaux en sont de réels. En effet, il nous semble que certaines personnes peuvent acquiescer lors du discours de l'autre sans complètement le comprendre. D'un autre côté, l'inverse est possible, c'est-à-dire que plusieurs paroles ont certainement été comprises sans que l'interlocuteur en fasse part, ce qui vient en quelque sorte balancer les résultats.

### **Mouvement et expression (# 7)**

Les « Mouvements et expressions » ont été très utilisés par les apprenants débutants (1513 fois). Ce résultat n'est pas surprenant puisque tout locuteur, natif ou non, appuie généralement sa parole de gestes et d'expressions faciales qui lui sont synchronisés (McCafferty et Ahmed, 2000; McNeill, 1992). Ceux-ci sont d'autant plus présents si la langue est déficitaire puisqu'ils permettent aux apprenants de l'illustrer ou de la remplacer (Charnet, 1998). Le fait que l'activité demandait aux apprenants de décrire leurs images respectives a d'autant plus augmenté le nombre de gestes, expressions faciales et mimiques réalisés. La plupart des « Mouvements et expressions » ont été des gestes (1146) servant soit à accompagner la parole, par exemple, lever la main en disant « soleil », soit à l'illustrer, par exemple, taper la table en disant « sur ». Les expressions faciales ont été les deuxièmes plus nombreuses (237) et ont parfois permis aux apprenants de faire réaliser à l'autre une incompréhension, une compréhension, un questionnement, une hésitation, etc. Finalement, 130 mimiques sont survenues, particulièrement lorsque le vocabulaire du locuteur était manquant ou lorsque l'interlocuteur ne semblait pas comprendre le propos de l'autre. Les mimiques ont aidé les débutants à se comprendre mutuellement. L'exemple qui suit illustre l'importance des mouvements et expressions :

H : Il y a oisons? (expression faciale démontrant une hésitation et mimique d'un oiseau)  
 W : Oiseaux? (mimique de l'oiseau)

Dans cette interaction, W comprend ce que H veut dire grâce à l'imitation faite par H des ailes d'un oiseau, que tous reconnaissent. De plus, son expression faciale a démontré à W que le mot dit n'est peut-être pas adéquat et pousse par le fait même W à réfléchir au mot juste. Sans mimique ni expression, il aurait pu y avoir un bris dans le discours, puisque W aurait

difficilement compris le mot « oison ». De plus, la prononciation du mot « oiseau » aurait pu passer inaperçue et l'apprentissage de la bonne prononciation serait improbable.

Par ailleurs, comme l'avait noté Gullberg (1998), le seul geste qui survient dans le silence est celui qui signifie que l'apprenant ne connaît pas le mot qu'il voudrait dire et qu'il abandonne la recherche. Nous avons observé ce geste brusque de la main, particulièrement par l'apprenant le plus faible parmi les huit. Voici un exemple de ce geste silencieux :

V : Assis, madame assis in sofa, sofa.

N : Oui

V : Elle see TV, TV.

N : Regarder, regarder la TV.

V : TV

N : Oui

V : This all, c'est (mouvement brusque de la main pour signifier qu'il a fini).

Le geste dans ce cas prend une valeur linguistique, c'est-à-dire qu'il permet au locuteur de signifier son incapacité à s'exprimer en français, bien qu'il n'utilise pas sa L2. Ce geste peut être analysé comme une « Intervention structurante » (# 15) puisque l'apprenant signifie à son partenaire qu'il a fini, mais peut également être interprété comme un « Appel d'aide/Vérification de compréhension » (# 5) qui donne la possibilité à son interlocuteur de continuer le propos de l'apprenant en difficulté. Nous avons comptabilisé ce geste comme un succès puisque l'apprenant qui l'utilise tente de s'exprimer (ou témoigne son incapacité à s'exprimer) et désire que l'autre prenne la parole.

### **Réflexion en action (# 16)**

Les réflexions en action comme « heu » et « mmm » pour combler le silence ont également garni le discours des débutants, 561 fois. Cette stratégie est largement adoptée par tout locuteur, il n'est donc aucunement étonnant qu'elle le soit par les débutants d'une L2, d'autant plus qu'elle leur donne la chance de réfléchir au mot suivant et du même coup de signaler à l'interlocuteur que la phrase n'est pas complétée. Nous croyions même qu'elle aurait été davantage présente, mais quelques apprenants l'ont très peu employée (17 fois) alors que d'autres beaucoup (183 fois). Nous avons rencontré plusieurs phrases telles que :

N : Avec la horaire *hum*, de la bibliothèque, c'est du lundi au vendredi, *hum*, 9 heures à 10 heures après-midi, 10 heures soir et samedi, il est, *hum, hum*, il, *hum*, il est *hum*, 9 heures à 6 heures après-midi. *Hum*, c'est regarder la sign.

Tous ces « hum » permettent à N de réfléchir à la continuation de sa phrase, de gagner du temps pour lui permettre d'accéder à l'information dans sa mémoire, sans laisser de silences dans son discours, informant aussi l'interlocuteur du fait que son tour de parole n'est pas terminé.

### **Faux départ (# 3.4.3)**

Une autre stratégie un peu semblable puisqu'elle donne la chance au locuteur de réfléchir à son propos est le « faux départ » qui a aussi été utilisé par tous les apprenants. Tel que mentionné dans la section 3.3.3, le faux-départ a été observé lors de la première séquence de l'expérimentation alors que les apprenants ont dit à plusieurs reprises la première syllabe d'un mot avant de le dire en entier. Cette tentative nous a paru très pertinente dans le processus de communication entre les apprenants. L'étude de Porter (1986) incluait les faux départs dans les erreurs pour évaluer la qualité de la langue. Nous nous sommes inspirée de ce critère en modifiant sa fonction. Dans notre cas, le « faux départ » n'est pas une erreur, plutôt une tentative qui permet au locuteur de réfléchir à la prononciation du mot qu'il dit et de le reprendre pour en améliorer la prononciation. Le « faux départ » sert aussi à donner quelques secondes de plus pour penser au mot suivant. Ce sont là les raisons qui nous ont motivée à les inclure comme sous-catégorie (# 3.4.3) dans la stratégie « réflexion en action » (# 3.4). Voici quelques exemples de « faux départs » :

C : Il y a lé même *ch*, chien

N : Hum, j'ai, je vois hum *f*-femme, une femme

F : Le *coul*, le couleur de lit

Porter (1986), dans son étude sur l'interaction entre LN (locuteur natif) et LNN (locuteur non natif), a constaté que les LN font 2.9 erreurs ou faux départs par 100 mots, que les LNN en font 9.8 dont 9.2 chez les apprenants avancés et 10.6 chez les apprenants intermédiaires. Son étude a démontré que plus le niveau de connaissance de la langue est faible plus le nombre d'erreurs et de faux départs augmente. Les résultats de notre étude sont en accord avec ceux de Porter puisque les apprenants débutants ont fait en moyenne 14 « faux départs » pour environ 80 minutes d'interaction en équipe de deux. Nous avons comptabilisé un total de 115 « faux départs » et la plupart d'entre eux (97) ne sont survenus qu'une seule fois, comme dans les exemples ci-tôt mentionnés. Nous avons remarqué que les débutants répètent parfois

deux fois ou plus le « faux départ », ce qui leur donne plus de temps pour réfléchir au mot en question. Parmi les 115 « faux départs », quinze étaient des doubles, par exemple : « W : ass, ass, asseoir », un était un triple, et deux étaient un quadruple.

L'observation des huit apprenants en interaction nous amène à penser que la personnalité d'un individu a probablement une influence majeure sur les stratégies qu'ils utilisent pour apprendre une L2 ou pour interagir en L2. Nous corroborons l'opinion de Foster (1993) à ce sujet. Ainsi, une personne très gestuelle dans son discours en L1 le sera aussi dans sa L2. Une personne curieuse de nature tentera de poser des questions à son interlocuteur dans la L2 et une personne timide fera peu d'appels d'aide. Nous pouvons toutefois remarquer que de façon générale, certaines stratégies sont plus faciles à utiliser par les apprenants débutants et que d'autres le sont moins.

Nous avons remarqué que les stratégies qui sont moins faciles à employer par les apprenants débutants dans la L2 sont les « Demandes de clarification » (# 1), les « Autorépétitions » et les « Autres répétitions » « d'ajout » (# 3.1.3, 3.3.3, 4.1.3) et « sémantiques » (#, 3.1.4, 3.3.4, 4.1.4, 4.2.4) (sauf les « Autorépétitions de confirmation » (# 3.2.3, 3.2.4) et les « Autres répétitions de confirmation d'ajout » (# 4.2.3), la « Paraphrase » (# 18), l'« autocorrection à la suite d'une intervention » (# 8.2), la « Reformulation » (# 10), l'« Explication » (# 17) et l'« Humour » (# 19). Nous verrons chacune d'elles dans les sections suivantes afin d'analyser les difficultés qu'elles occasionnent aux apprenants débutants.

### **Demande de clarification (# 1)**

Comme dans l'étude de Naughton (2006), peu de « Demandes de clarification » ont été utilisées par les apprenants débutants. Nous avons comptabilisé l'utilisation de cette stratégie 33 fois pour les huit apprenants dont 26 par la même personne. Naughton avait jugé comme faisant partie de cette stratégie « demander et donner des clarifications ». Selon Naughton, la rareté de l'utilisation de celle-ci s'explique par le fait que les sujets de son étude avaient tous la même L1 ce qui, selon elle, entraîne moins de confusion. Les résultats de la présente étude appuie cette constatation puisque l'apprenant dans notre étude qui a le plus employé cette stratégie était jumelé avec une apprenante d'une autre L1. Il semble donc exact que les « Demandes de clarification » soient plus utiles entre apprenants de différentes L1.

Cependant, de façon générale, notre observation a permis de réaliser que les apprenants débutants utilisent davantage le non-verbal pour signifier leur incompréhension plutôt que des mots ou des phrases telles que « Peux-tu répéter? » Les données recueillies indiquent que la « Demande de clarification » la plus rencontrée est « en? », avec une fréquence de 26 fois sur 33 au total. Pour ce qui est des autres « Demandes de clarification », nous avons entendu : « Je ne comprends pas », « mmm!?! », « oui? ».

### **Humour (# 19)**

D'autres stratégies sont moins faciles à employer pour les débutants, notamment par le fait qu'elles demandent un certain niveau d'aisance dans la L2, comme c'est le cas de l' « Humour ». Cette stratégie a été utilisée 8 fois au cours de cette étude, dont 4 fois par la même dyade. Cette dyade comprenait deux individus de la même origine dont la complicité semblait particulièrement présente, ce qui peut expliquer leur aisance à faire des blagues en français, comme dans l'exemple suivant :

F : Le couleur de cheveux de Ma, de Simon est noir, noir

Y : Ah *Chinoise?* (rire)

Encore une fois, la personnalité peut jouer un grand rôle pour cette stratégie car une personne qui aime rigoler tentera de faire rire son interlocuteur par tous les moyens, même avec peu de mots.

### **Paraphrase, Explication, Suggestion et Reformulation (# 18, 17, 9, et 10)**

La « Reformulation » (# 10), la « Suggestion » (# 9), l' « Explication » (# 17) et la « Paraphrase » (# 18) sont des stratégies qui demandent une bonne connaissance de la langue en apprentissage en plus d'une bonne compétence orale pour la partager. Un des apprenants de la dyade doit alors arborer le rôle de l'expert (Kowal et Swain, 1994; Lantolf (2000a) et Tudge (1990), ce qui n'est pas facile au niveau débutant.

D'abord, comme nous l'avons mentionné plus tôt, la « Reformulation » est souvent rencontrée dans des études impliquant des LN et des LNN et est habituellement employée par le LN. McDonough (2004) a constaté que les intermédiaires sont aptes à l'utiliser, mais rarement et il est maintenant intéressant de savoir que les apprenants débutants aussi, bien

que peu (19 fois). Nous avons rencontré de beaux exemples de « Reformulation », comme celle-ci :

H : Face de, face de bâtiment, Simon facé de bâtiment. Heu, il y a, il y a des bâtiments et i i est restaurant. De bâtiment dans

W : dans

H : Dans le bâtiment, elle, heu de restaurant, dans le bâtiment, dans elle de restaurant.

W : *Il y a un restaurant dans la, dans la bâtiment.*

H : Il y a bâtiment, yeah, yeah, yeah, yeah.

Cet exemple démontre que l'interlocuteur est à l'écoute de son partenaire et qu'il l'aide même si celui-ci n'a pas signalé explicitement de l'aide.

Ensuite, bien que la « Suggestion » (# 9) demande un effort cognitif dans la L2, nos résultats ont démontré qu'elle pouvait être utilisée par les apprenants débutants. Les huit apprenants ont employé cette stratégie pour un total de 113 fois. Voici deux exemples distincts qui illustrent l'utilisation de cette stratégie :

A : Et lé, son chef il dit « Tu es en retard » et il est là, le visage « grrr » (expression faciale)

C : *mauvais*

A : mauvais oui. Il est, il est, il est

H : Deuxième personne elle est allée sous la, heu sous la route, rue, sur, sur, sur la rue. Il est, elle est, il, il y a une une (geste de la main circulaire)

W : *bicyclette?*

H : bicyclette

Dans ces cas, l'interlocuteur a réussi à proposer une suggestion parce qu'il a compris l'intention du locuteur, par le contexte et les gestes et expressions faciales de celui-ci. Par contre, certaines « Suggestions » ont été proposées par l'interlocuteur sans que le locuteur n'ait à démontrer son besoin d'aide. En effet, les apprenants montraient parfois leurs images à leur partenaire. Ce dernier pouvait donc suggérer un mot ou une phrase parce qu'il voyait le dessin de l'autre. La chercheuse n'avait pas interdit de le faire, mais ce geste a tout de même modifié la nature de la « Suggestion » et, par le fait même, son résultat puisque sans le dessin de l'autre, certains apprenants n'auraient pu suggérer un mot à leur coéquipier. Dans ces cas, nous avons quand même comptabilisé les « Suggestions » comme des succès puisqu'elles ont permis d'alimenter l'interaction. La majorité des « Suggestions » sont survenues sans aide visuelle, il a donc fallu que l'interlocuteur comprenne le mot que le locuteur tentait de lui dire et le lui a suggéré.

En ce qui concerne l'« Explication » (# 17), elle est aussi survenue à quelques reprises (27 fois), le plus souvent par les apprenants qui présentent une facilité en français. Les explications rencontrées étaient parfois très simples, par exemple : W : « Au, à la, au », parfois plus complexes : C : « Depuis c'est avec une date, depuis 1942 ».

Quant à la « Paraphrase » (# 18), elle n'a été employée que six fois pendant l'étude. Elle demande du vocabulaire pour pouvoir dire en d'autres mots le terme recherché. L'exemple suivant est tiré de notre corpus :

Y : Il y a cheveux, cheveux de jambe, noirs, beaucoup.

Dans cet exemple, puisque Y ne connaît pas le mot « poil », elle utilise un terme proche au niveau sémantique (cheveux) en y ajoutant la précision « de jambe ». L'interlocuteur comprend et la discussion peut continuer. La « Paraphrase » est utile, car elle permet de ne pas interrompre l'interaction, mais elle semble difficile à employer par les apprenants débutants.

#### **Intervention structurante (# 15)**

La stratégie « Intervention structurante » renferme un corpus intéressant. Les apprenants débutants réussissent à alimenter la discussion en posant des questions à leur coéquipier :

Y : Il est, il est, hum, 7 heures et demie,

F : 7h, c'est...? (geste)

Y : 7h30

F : *Oui, oui je sais, mais l'horloge est à gauche o à droite?* (geste avec les bras)

Y : Hum

F : Il y a la l'horloge?, l'horloge

Y : Oui, l'horloge, il y a l'horloge

F : *Droite o à gauche?*

Y : À droite

En posant cette question, F oblige Y à donner plus de détails à propos de son dessin et l'oblige à parler davantage en français. Cette intervention est positive selon Swain (1985) qui encourage les apprenants à pousser la production orale de leur partenaire. Selon elle, la production est à la base de l'apprentissage d'une L2. Notre étude a démontré que les apprenants débutants poussent l'interaction entre eux puisqu'ils ont employé cette stratégie 295 fois. Par ailleurs, plusieurs interventions structurantes servaient à échanger les tours de parole, et à pousser l'apprenant à une plus grande production orale comme « C'est fini », « C'est tout? ». D'autres ont été plus directes : « Parlez SVP! », « Parlez français! ».

### **Autocorrection (# 8.1 et 8.2)**

Les « autocorrections » (# 8.1) ont été plus nombreuses (157 occurrences) que les « corrections sur le discours de l'autre » (# 8.3) (119 occurrences). Plusieurs « Autocorrections » (# 8.1) ont concerné le genre ou le nombre, par exemple : « N : la, les vacances », la prononciation, par exemple : « W : il a fan, faim » et l'emploi des verbes, par exemple : « C : il est, il a ». Les « autocorrections suite à l'intervention de l'autre » (# 8.2) ont été plus rares (6 fois). En voici un exemple :

W : Calendrier pour la bibliothèque sur le mort, mort

H : Sur le?

W : Mort, *mur*, mort, mu, m-u-r

Cet exemple démontre que grâce à l'interaction, W comprend qu'elle a peut-être commis une bévue puisque H lui demande de répéter. L'intervention simple de H oblige W à se concentrer sur ce qu'elle vient de mentionner avant de le répéter à nouveau. C'est à ce moment qu'elle réalise que sa prononciation fait défaut. Comme plusieurs chercheurs (Garland, 2002; Kasanga, 1996; McDonough, 2004; Pica et Doughty, 1985 et Porter, 1986), nous avons constaté que les apprenants s'autocorrigent (163 fois) ce qui démontre qu'ils portent non seulement leur attention sur le message, mais aussi sur la forme employée (Kormos, 2006).

### **Correction sur le discours de l'autre (# 8.3)**

Les « Corrections sur le discours de l'autre » étaient du même type : le genre, la prononciation, l'emploi des verbes, le vocabulaire. Les autres corrections démontrent que les apprenants débutants sont à l'écoute de leur partenaire et osent les corriger lorsqu'ils s'aperçoivent d'une erreur. Il s'est avéré que les apprenants acceptent bien la correction réalisée par leur coéquipier. Les « Corrections sur le discours de l'autre » ont été employées 119 fois et tout comme les « Autocorrections », ce résultat démontre que, même à un niveau débutant, les apprenants se soucient de la forme du discours. Les « Corrections sur le discours de l'autre » survenaient aussi parfois pour traduire un mot que le locuteur disait dans une autre langue que le français, comme c'est le cas dans l'exemple suivant :

V : Go,

N : Il va, va

Comme nous l'avons vu plus tôt, nous avons classé les stratégies de notre grille d'observation par catégorie (Tableau 4.4). Nous avons déjà mentionné que les deux catégories « A. Confirmer/Approuver » et « D. Nourrir le discours » sont celles qui sont le plus employées par les apprenants débutants. Ces catégories renferment des stratégies facilement employées par les débutants comme les « Signaux de compréhension/Confirmation » (# 2), utilisés 820 fois; les « Autorépétitions de confirmation » (# 3.2), avec 936 occurrences; les « Autres répétitions de confirmation » (# 4.2), survenues 629 fois; les « Réflexions en action » (# 16), utilisées 561 fois; les « Autorépétitions de réflexion en action » (#3.4), employées 628 fois et les « Mouvements et expressions » (# 7) auxquels les apprenants ont souvent eu recours, avec 1513 occurrences. Ces résultats sous-entendent que les apprenants adultes sont motivés à garder le discours vivant. En effet, les stratégies d'interaction utilisées reflètent leur intention de communiquer. Dans notre étude, les stratégies d'interaction ont grandement servi à s'assurer et à vérifier que l'autre comprenait.

D'un autre côté, les deux catégories les moins utilisées auprès des apprenants débutants sont « B. Questionner » et « C. Corriger/Suggérer ». Ces catégories incluent des stratégies qui demandent un plus grand effort linguistique telles que la « Demande de clarification » (# 1), la « Suggestion » (# 9) et la « Reformulation » (# 10). De plus, l'étude de MacDonough (2004) dévoilait que les apprenants avaient une opinion défavorable quant à l'entraide qu'ils peuvent mutuellement s'apporter. Il n'est donc pas surprenant que les débutants de l'étude présente n'aient point abusé des stratégies permettant de demander ou de fournir de l'aide à leur coéquipier.

Finalement, la catégorie « E. Faciliter l'interaction » a été retenue 769 fois. Cette catégorie comprend des stratégies faciles à utiliser par les apprenants débutants, mais leur utilisation dépend fortement de l'apprenant, par exemple, curieux, paresseux ou timide, et des moyens qu'il prend pour s'aider dans son apprentissage. En effet, la « Recherche référentielle » (# 11), la « Prise de notes » (# 12) et l'« Utilisation de l'anglais » (# 14) ou l'« Utilisation de la L1 » (# 13) sont des stratégies faciles à employer, mais ne sont pas nécessairement automatiques chez tous les apprenants. La chercheuse a mis l'importance sur le fait que l'activité était orale et non écrite pour maximiser l'interaction orale entre les apprenants. Toutefois, quand les apprenants ont demandé s'ils pouvaient prendre des notes ou

utiliser le dictionnaire, elle a répondu par l'affirmative. Nous avons remarqué que des apprenants préfèrent chercher dans le dictionnaire avant de prendre la parole, particulièrement les apprenants timides. Cette situation était particulièrement évidente chez une apprenante qui cherchait très souvent dans le dictionnaire avant de prendre la parole. Elle le faisait même si son partenaire lui demandait de parler. Il est intéressant de constater que ce dernier aurait préféré qu'elle le questionne sur le mot recherché au lieu d'utiliser un dictionnaire. D'autres apprenants prennent beaucoup de notes et certains n'utilisent aucune de ces stratégies.

## 5.2 Discussion des résultats obtenus (Question 2)

Nous poursuivons maintenant avec la discussion des résultats à propos de la deuxième question de recherche qui est : Quel est le degré d'importance de ces stratégies tel que mesuré par la fréquence d'utilisation, le succès et l'échec de l'utilisation de chacune de ces stratégies? Nous venons de discuter de la fréquence d'utilisation de chacune des stratégies, abordons maintenant la discussion à propos du succès ou de l'échec de chacune d'elles. Nous avons été témoin, dans cette étude, de résultats très positifs concernant la qualité des interactions. Les apprenants débutants ont utilisé plusieurs stratégies (19 stratégies différentes) et ont été en général très à l'écoute de leur partenaire. Ces 19 stratégies ont été identifiées d'abord grâce aux écrits d'autres chercheurs (Garland, 2002; Kasanga, 1996; Long, 1981, 1983; McDonough, 2004; Pica et Doughty, 1985; Porter, 1986), puis grâce à nos observations. Les apprenants ont obtenu une majorité de succès (99%) concernant l'utilisation des stratégies et très peu d'échecs, soit 1% (69 stratégies) des 7181 stratégies (voir tableau 4.4). L'observation des interactions entre apprenants débutants a permis de relever qu'ils s'entraident entre eux et s'écoutent. Cette entraide suscite la discussion et est susceptible de provoquer un input compréhensible (Long, 1981, 1983) et la production orale de chacun des apprenants (Swain, 1985). Dans l'exemple suivant, N ne veut pas dire le mot « manger » à V, elle veut qu'il le trouve par lui-même :

V : Assis in cafétéri

N : oui, pour quoi? Pour quoi? Pour... (mimique signifiant manger)

V : Hum

N : Man  
 V : Poulet  
 N : Elle mangé?

Cet exemple est intéressant parce que N laisse à V la chance de trouver par lui-même le verbe « manger » et lui laisse le temps d'y réfléchir. Elle lui pose d'abord deux fois la question « pour quoi? » afin de l'encourager à compléter son propos. Ensuite, elle lui mime le mot pour s'assurer qu'il comprend bien ce qu'elle attend de lui. Elle lui donne un indice en lui fournissant ensuite la première syllabe du mot « manger » puisque V ne semble pas connaître ce mot. Finalement, elle lui suggère « elle mangé » sous forme de question voyant que V construit sa phrase sans verbe. Dans cette séquence, N agit comme l'expert de l'équipe comme l'ont souligné Kowal et Swain (1994), Lantolf (2000a) et Tudge (1990). Même si la dernière suggestion de N n'est pas juste, nous appuyons l'opinion de ces chercheurs à propos du rôle d'expert que les apprenants peuvent jouer par moment, même au niveau débutant. Dans le même ordre d'idée, il est pertinent de mentionner que les débutants se laissent le temps de réfléchir. Les enseignants fournissent souvent rapidement la réponse aux apprenants lorsqu'elle n'est pas spontanée pour poursuivre leur cours. Contrairement à eux, les apprenants débutants ne semblent pas redouter le silence de l'autre puisqu'ils en profitent eux-mêmes pour réfléchir. Nous confirmons cette idée relevée par Ohta (2000).

Ensuite, nous avons remarqué que le succès ou l'échec de l'utilisation des stratégies ne sont pas liés à la compétence des apprenants débutants. Au contraire, un apprenant très faible parle peu et a donc peu d'échec dans sa communication. Les écrits sur « l'évitement » en L2 (*avoidance*) expliquent que les apprenants d'une L2 préfèrent parfois utiliser du lexique ou une syntaxe simplifiée pour éviter les erreurs : « *avoidance presumes some knowledge of the target feature and a choice to replace it with an alternative which is perceived as less difficult and less error prone* » (Laufer, 2002, p. 186). Dans le cas d'un apprenant très faible, le manque de connaissance a le même effet que l'évitement. Il est donc intéressant de constater que peu de prises de parole ou trop d'évitements résultent à peu d'erreurs. De plus, nous avons observé qu'un apprenant qui présente une faiblesse linguistique devient en quelque sorte dépendant de son partenaire. Cette dépendance l'amène à être à l'écoute de celui-ci. Cette écoute active fait en sorte que l'interaction est bonne, malgré des difficultés en français. Ainsi, nous avons observé moins d'échec dans la communication lorsqu'une dyade

était composée d'un apprenant très faible puisque ce dernier parle peu et est à l'écoute de l'autre.

À l'inverse, un apprenant débutant plus à l'aise en français parlera plus et augmentera ses possibilités d'échecs. Nous avons remarqué que lorsqu'un apprenant parle beaucoup, les chances augmentent pour qu'il ne réussissent pas à s'exprimer, ou alors pour que l'autre ne comprenne pas son propos et n'ose pas le questionner. Dans notre étude, les deux apprenants ayant le plus d'échecs sont H (24) et Y (19). Ils sont toutefois les deux apprenants ayant le plus employé de stratégies (H : 1227, Y : 1372). Un plus grand nombre de stratégies employées implique une plus grande production orale, et une plus grande production favorise l'apprentissage de la L2 (Swain, 1985). De plus, selon Cyr (1996) : « il y a effectivement un lien entre la réussite dans l'apprentissage d'une L2 et la variété et la fréquence d'utilisation d'un certain nombre de stratégies » (p. 80). Nos résultats confirment l'hypothèse selon laquelle lorsque les apprenants osent s'exprimer dans la L2, ils augmentent le nombre d'erreurs, mais ils augmentent surtout la qualité de leur interaction en employant plusieurs stratégies d'interaction.

Les échecs les plus courants que nous avons relevés lors de notre observation sont des « Mouvements et expressions » (# 7) (14 échecs) non observés de l'interlocuteur et non répétés par le locuteur. Le « Signal de compréhension/Confirmation » (# 2) est la deuxième stratégie ayant le plus d'échecs (12). Nous avons considéré un « Signal de compréhension/Confirmation » comme un échec lorsque la suite de l'interaction nous prouvait que l'apprenant n'avait pas réellement compris le propos de son partenaire. Voici un exemple d'une conversation entre Y et F où Y indique qu'elle comprend alors que la suite de la discussion nous indique le contraire :

F : Le chat dormir sur le personne, le chat (geste du bras pour indiquer « sur »).

Y : *En en* (faux « Signal de compréhension/Confirmation »)

F : Sur le personne (geste du bras pour indiquer « sur »)

Y : Sur de?

F : Sur, sur (mouvement du bras vers le haut)

Y : Oui, sur le personne, ah!

L'exemple suivant présente également un faux « Signal de compréhension/confirmation » employé par H alors qu'il veut décrire un chandail vert. Il demande à W s'il faut dire « Il est

verte » ou « Il y a verte ». W lui explique dans un mélange de français et d'anglais qu'il faut dire « C'est verte ». H lui répond « ok, ok, ok », mais reprend en disant « il y a verte ».

H : Il y a banane, il deux tasses, il y a, il est verte. Il est verte ou il y a verte?

W : Il y a verte?

H : Il est verte

W : verte, verte, This is familiar verte?

H : Il y a or il est?

W : He is green? Or?

H : It's green, the thing she wears. Yeah

W : C'est verte, it is green

H : Il est vert, il y a?, il est?

W : C'est verte, c'est verte

H : No, no I mean, c'est verte, jeregar, what I have to say, il y a ou il est verte?

W : (...) Il est means it is, that is or he is, she is. It is, he is she is, you say c'est c-e-s-t, c'est

H : *Ok, ok, ok*, il y a verte, il y a verte...cosaque, cosaque. (faux « Signal de compréhension/Confirmation »)

Dans cet exemple, l'échange est long et les apprenants ont de la difficulté à se comprendre. Le « ok, ok, ok » de H semble davantage vouloir mettre fin à cette conversation, mais nous avons quand même comptabilisé cette intervention comme un échec puisque H n'a pas appris la bonne structure de phrase et a répété sa faute. De plus, comme l'a réalisé Kang (2005) dans une étude qualitative examinant les stratégies de communication lors de problèmes linguistiques : « *when abandon CS (Stratégies de communication<sup>3</sup>) were employed, the participant was not able to achieve the goal of delivering the intended message due to their experienced linguistic problem* » (p. 106). L'abandon dans la communication est automatiquement un échec de l'interaction puisque l'apprenant ne réussit pas à s'exprimer et à se faire comprendre de son partenaire. Il n'atteint donc pas le but de son intervention orale.

### 5.3 Discussion des résultats obtenus (Question 3)

Notre troisième question de recherche est : Les apprenants adultes débutants ayant la même LI utilisent-ils les mêmes stratégies d'interaction que les apprenants adultes débutants ayant

---

<sup>3</sup> Nous précisons

une L1 différente? Nous répondons d'abord à la question en précisant que le nombre de stratégies employées par les deux types de dyades n'est pas très différent, c'est-à-dire 3756 pour les deux dyades incluant des apprenants de L1 différente contre 3425 pour les deux dyades comprenant des apprenants de même L1. Nous remarquons également que le choix de ces stratégies ne diffère pas selon les langues en commun, sauf pour la stratégie « Utilisation de la L1 » (# 13) qui n'a pas été employée par les dyades d'apprenants de L1 différente et qui l'a été 74 fois par les deux dyades d'apprenants de même L1. Toutefois, comme nous l'avons mentionné plus haut, tous les apprenants inscrits à ce cours avaient suivi des cours d'anglais dans leur pays d'origine. Il était donc impossible de former des équipes d'apprenants ayant seulement le français comme langue commune. Par contre, cette contrainte représente la réalité puisque la plupart des nouveaux arrivants de Montréal parlent l'anglais. Nos résultats sont donc représentatifs des interactions entre apprenants débutants qui utilisent souvent l'anglais entre eux pour se comprendre.

Par ailleurs, pendant l'activité, le français a été généralement utilisé et l'anglais l'a été à 426 reprises (voir tableau 4.3), soit 326 fois pour les deux dyades comprenant des apprenants de L1 différente et 100 fois par les deux dyades incluant des apprenants de même L1 (voir tableau 4.5), dont 99 fois par la même équipe. Nous avons observé que cette équipe, ayant le mandarin comme L1, prenait très au sérieux l'activité. Cette attitude peut être reliée à leur culture, mais nous croyons que la caméra vidéo les a gênés à utiliser leur L1 ou d'un autre côté les a motivés à ne pas l'utiliser. La façon dont ils utilisaient leur L1 nous permet d'affirmer cela puisque soit ils baissaient habituellement le ton lorsqu'ils parlaient mandarin, soit l'interlocuteur répondait en français à une intervention de l'autre dans leur L1. Au contraire, ils ont utilisé l'anglais 99 fois sans gêne, comme si cette langue, qui est pour eux une autre langue étrangère, est acceptée, ou du moins plus acceptable que le mandarin dans un cours de langue. L'utilisation de l'anglais a servi particulièrement à dire des mots inconnus en français.

La fonction des stratégies « Utilisation de la L1 » et « Utilisation de l'anglais » n'a pas été précisée dans la grille parce que nous voulions seulement observer leur fréquence d'utilisation. Nous avons réalisé que cette utilisation leur a servi pour plusieurs fonctions. La première est pour traduire un mot. Une des équipes ayant une L1 différente a particulièrement

abusé de l'anglais pour traduire les mots. Dans l'exemple qui suit, W traduit presque tous ses mots clés en anglais pour s'assurer que H la comprend, comme si le français ne suffisait pas :

W : Je commence?

Il y a de photos de femme qui dormir, heu, sa cheveux est orange

H : Sa cheveux orange

W : Oui heu, *her hair is orange*,

H : hair

W : Sa cheveux, sa cheveux est orange.

H : cheveux orange

W : Sa couverture est rose. *Pink. Her blanket is pink.*

H : Pink, yeah yeah ok.

W : Il y a un chatte, une photo, un chat, photo est jaune, *yellow*

H : yellow

W : il est jaune. Il y a un horloge, horloge

H : horloge?

W : horloge, *clock*

H : Ok, horloge ok

La deuxième fonction de l'anglais ou de la L1 est pour faire avancer le discours lorsque survient une confusion :

F : Bicyclette ah ah bicyclette. Droite? Droite? (lève la main droite)

Y : Oui

F (fait un geste avec tout le bras de haut en bas) Mmmmm

Y (fait un geste)

F : Oui je sais mais (geste du bras)

Y (fait un autre geste)

F : En bas o?

Y lui montre le dessin (L1)

F : (L1)

Y : (L1)

F : (L1)

Y : (L1)

F : (L1)

Y : (L1) Il y a heu, une femme heu à droite bicyclette.

Dans ce cas, les mots en français étaient manquants pour expliquer convenablement leur idée. Les deux apprenants ont utilisé plusieurs gestes qui n'ont pas suffi à éclaircir leur intention. Par contre, la L1 a clarifié leur propos afin qu'ils puissent continuer leur discussion. La L1 aide les apprenants à se comprendre rapidement et à poursuivre en français.

La troisième fonction de l'anglais ou de la L1 est pour dire un mot qu'ils ne savent pas en français. Dans ces cas, certains apprenants disent le mot inconnu en français soit en anglais, soit dans leur L1 et continuent leur discours sans chercher le terme en français. Par exemple :

F : Le *grass* (fait un geste circulaire de la main, la paume vers le bas) c'est vert le couleur de cette, le couleur c'est vert.

Y : Le couleur c'est?

F : C'est vert (se penche, fait le geste circulaire de la main près du sol).

Y : C'est vert, vert.

Dans cet exemple, les apprenants n'ont pas appris le mot « gazon » ou « pelouse ». L'utilisation du mot anglais « *grass* » et du geste de la main vers le sol leur a tout de même permis de se comprendre et de continuer leur échange oral.

D'autres apprenants cherchent dans le dictionnaire au besoin pour apprendre du nouveau vocabulaire, comme c'est le cas dans l'exemple qui suit :

N : Il est changé la, il est changé la *clothes* (Geste) différent

V : Différent

N : Oui différent

Je ne sais pas dire, hum, *clothes*. Je regarder. Il est jouer il il elle jouer le tennis avec heu, heu ami, avec un ami.

V : ok

N : Heu, un moment just (elle cherche dans le dictionnaire).

Habillé, heu

Nous avons heu, heu, quelque dire quel dire heu *shirt* (pince son chandail) oui en français? *shirt*?

(Les deux cherchent dans leur dictionnaire)

N : *Shirt*, che, chemi, chemise, c'est chemise

Cette situation est idéale pour l'acquisition de nouveau vocabulaire. Si les apprenants cherchent dans un livre de références un mot qu'ils ne connaissent pas et le répètent, ils ont plus de chance de l'apprendre et de le mémoriser. Cela est particulièrement vrai lorsque l'apprenant entend le mot et le répète. Van der Linden (2006) a présenté une recension des écrits sur l'apprentissage du lexique en L2. Elle mentionne dans son article que les meilleures façons d'apprendre du nouveau vocabulaire sont de le mettre en contexte, de l'entendre et de l'accompagner d'une image pour les objets concrets. Lors de notre expérimentation, nous avons remarqué que la plupart des apprenants utilisent des dictionnaires électroniques. Cette technologie leur permet d'entendre la prononciation du mot recherché. Il est donc bien d'encourager les apprenants à employer cette méthode pour acquérir le vocabulaire.

La quatrième fonction est pour communiquer comme c'était le cas d'un des apprenants qui devait utiliser un anglais primaire pour interagir avec sa partenaire :

N : Oui, décrier la, votre photo? Voulez-vous décrier votre photo? (Pointe ses images et V)

Oui  
 V : *I can speak about my picture?*  
 N : Oui  
 V : *I speak you?*  
 N : Oui  
 V : *for you?*  
 N : les décrire  
 V : *I only speak english*  
 N : Non, à la français!  
 V : *I, now, français (...)* (rire)

Dans le cas de cet apprenant, l'utilisation du français était très pénible parce qu'il avait peu de vocabulaire et probablement une certaine gêne due à la caméra. Il lui semblait alors impossible d'interagir dans cette langue en apprentissage et ne pouvait selon lui qu'utiliser l'anglais. Il a toutefois employé le français au meilleur de ses capacités, particulièrement parce que sa camarade lui répétait de le faire, comme c'était le cas dans l'exemple ci-tôt donné. L'anglais a aidé cet apprenant à parler et à dévoiler ses idées et sa coéquipière pouvait de la sorte lui traduire en français ce qu'il souhaitait dire.

Une cinquième fonction de l'anglais et de la L1 que nous avons constatée est pour poser des questions à propos de la langue française ou à propos de l'activité et pour expliquer. Comme nous l'avons vu, l'explication en français n'est survenue que 27 fois. Les apprenants se sont quand même donné des explications et se sont questionnés à propos d'éléments du français, mais dans une autre langue que celle-ci. Les deux exemples suivant illustrent cette fonction :

H : *What they say for lunch? Lunch?*  
 W : Déjeuner?  
 H : No  
 W : Des fois c'est petit déjeuner et le lunch is déjeuner.  
 H : Ok  
 W : *Or diner.*

W : Deuxième photo  
 H : En?  
 W : Deuxième photo, heu  
 H : *Yours is troisième, un.*  
 W : Deuxième  
 H : Ok, ok. Deuxième photo, *there's nothing in deuxième.* Troisième

La dernière fonction observée n'en est pas tout à fait une, mais semble plutôt être une utilisation de l'anglais presque involontaire, c'est-à-dire que les apprenants disent parfois un seul mot en anglais dans une phrase en français. Voici un exemple où un seul mot en anglais s'est glissé sans que l'apprenant démontre qu'il ne sait pas le terme en français :

Y : Personne *said* : Ouch

L'exemple cité plus haut comprenait également un mot d'anglais dans une phrase en français :

W : Des fois c'est petit déjeuner et le lunch *is* déjeuner.

Dans cet exemple, nous savons que W connaît le verbe « être » puisqu'elle l'utilise dans la première proposition « Des fois *c'est* petit déjeuner ». Nous croyons que cet emploi de l'anglais est particulièrement normal au niveau débutant puisque le français n'est pas bien maîtrisé et que l'anglais, également L2, se mélange au français.

Comme nous l'avons vu dans la section « Résultat », quelques stratégies ont été plus employées par les dyades d'apprenants de même L1 et d'autres par les dyades d'apprenants de L1 différente. Tel a été le cas des « Signaux de compréhension/Confirmation » (# 2), utilisés 500 fois par les deux dyades de même L1 et 320 fois pour les dyades de L1 différente. Il en a été de même pour les « Autorépétitions de confirmation exacte » (# 3.2.1) qui ont été employées 286 fois par les dyades de L1 différente comparativement à 157 fois par les dyades de même L1. Les « Interventions structurantes » (# 15) sont survenues presque deux fois plus souvent chez les dyades de même L1 (198 fois contre 97 fois). Finalement, les « Réflexions en action » (# 16) ont aussi obtenu un résultat différent avec 372 occurrences pour les dyades ayant une L1 différente contre 189 occurrences pour les autres.

Il est très difficile d'expliquer ces écarts d'utilisation. Plusieurs facteurs peuvent influencer le choix des stratégies. Comme nous l'avons mentionné antérieurement, la personnalité des apprenants semble avoir parfois influencé les résultats puisque certaines stratégies ont été très utilisées par un seul des apprenants. Par exemple, les « Réflexions en action » ont été plus employées par les dyades d'apprenants de différente L1, mais parmi ces occurrences, 183 ont été utilisées par N, une des apprenants.

D'un autre côté, des stratégies ont obtenu des résultats très semblables pour les deux types de dyades. La stratégie « Mouvement et expression » (# 7) en est un exemple. Elle aurait pu être utilisée plus souvent par les apprenants ayant une L1 différente pour combler

un manque linguistique. Toutefois, elle a été employée 765 fois par les dyades d'apprenants partageant une L1 commune et 748 fois par les dyades n'en partageant pas.

En somme, comme nous venons de le voir et comme nous l'avons vu dans la recension des écrits à propos de l'utilisation de la L1, l'emploi des stratégies « Utilisation de l'anglais » (# 14) ou « Utilisation de la L1 » (# 13) n'est pas négatif en soi s'il n'est pas abusif. Nous avons également remarqué que seules quelques différences surviennent quant aux choix des stratégies utilisées entre les dyades d'apprenants de même L1 et de L1 différente. Une des grandes différences est l'emploi de la L1 pour les équipes formées d'apprenants de même L1 et l'emploi plus fréquent de l'anglais pour les équipes composées d'apprenants de L1 différente. Il est toutefois intéressant de remarquer que même une dyade composée d'apprenants détenant le mandarin comme langue commune a utilisé l'anglais à 99 reprises, surtout pour dire des mots qu'ils ne connaissaient pas en français. Finalement, nous avons relevé six fonctions à l'« Utilisation de l'anglais » et « de la L1 », soit de traduire, de faire avancer le discours, de dire un mot inconnu en français, de communiquer, de poser des questions et d'expliquer et la dernière étant en quelque sorte involontaire, comme un mélange des langues en apprentissage.

#### **5.4 Implications de la recherche**

Cette recherche de type étude de cas a permis d'approfondir les connaissances sur l'interaction entre apprenants débutants adultes. Comme nous l'avons fait remarquer antérieurement, un manque d'information existait concernant ce niveau d'apprentissage. Nous avons maintenant de plus amples informations à propos des apprenants débutants. Par contre, l'étude de cas ne nous permet pas de généraliser nos résultats.

Nous avons tout de même une meilleure idée des stratégies d'interaction que les apprenants débutants sont aptes à employer. Pour y arriver, nous avons d'abord identifié les stratégies présentes dans les écrits d'autres chercheurs (Garland, 2002; Kasanga, 1996; Long, 1981, 1983); McDonough, 2004; Pica et Doughty, 1985; Porter, 1986), puis grâce à une préexpérimentation et à une expérimentation, nous avons complété cette liste de stratégies.

Ces observations nous ont permis de développer et de mettre à l'essai une grille d'observation des stratégies d'interaction des apprenants débutants (Tableau 3.4). Aucune grille du genre n'a été publiée dans le passé pour décrire aussi précisément toutes les stratégies d'interaction qu'il est possible d'observer lors d'une interaction en français L2 entre adultes débutants. Nous avons d'ailleurs identifié plusieurs stratégies qui n'étaient pas incluses dans les grilles des autres chercheurs : l'« Autorépétition partielle » (# 3.1.2, 3.2.2, 3.3.2, 3.4.2) et d'« ajout » (# 3.1.3, 3.2.3, 3.3.3), l'« Autre répétition partielle » (# 4.1.2, 4.2.2) et d'« ajout » (# 4.1.3, 4.2.3), l'« Autorépétition de questionnement » (# 3.3), l'« Autre répétition de questionnement » (# 4.1), l'« Autorépétition de réflexion en action exacte » (# 3.4.1), « partielle » (# 3.4.2) et de « faux départ » (# 3.4.3), l'« Appel d'aide/Vérification de compréhension » (# 5), l'« Épellation » (# 6), la « Recherche référentielle » (# 11), la « Prise de notes » (# 12), la « Réflexion en action » (# 16), l'« Utilisation de l'anglais » même chez les apprenants de même L1 (# 14) et l'« Humour » (# 19).

L'observation des apprenants en interaction nous a également permis de donner un aperçu de la fréquence d'utilisation de chacune des stratégies, c'est-à-dire des stratégies qui sont fréquemment employées et celles qui le sont rarement. Notre étude fournit également un corpus qui présente des exemples de la façon dont les débutants emploient les différentes stratégies d'interaction.

Aussi, nous avons pu réaliser que les apprenants débutants de notre étude ont employé majoritairement avec succès leurs stratégies d'interaction. En effet, seulement 1% des 7181 stratégies identifiées a été considéré comme un échec. Les stratégies ayant obtenu le plus d'échecs sont les suivantes : « Mouvement et expression » (#7), « Signal de compréhension/Confirmation » (# 2) et « Intervention structurante » (# 15).

De plus, puisque notre étude comprenait deux dyades composées d'apprenants de même L1 et deux dyades composées d'apprenants de L1 différente, nous avons pu observer les différences d'utilisation des stratégies d'interaction entre ces deux types de dyades. Quelques différences ont été identifiées pour les stratégies « Utilisation de la L1 » (#13), « Utilisation de l'anglais » (#14), « Signaux de compréhension/Confirmation » (# 2), « Autorépétitions de confirmation exacte » (# 3.2.1), « Interventions structurantes » (# 15) et « Réflexions en action » (# 16).

En somme, les résultats de cette recherche renseignent les chercheurs et les enseignants des stratégies d'interaction que les apprenants débutants de notre étude ont utilisées. Cette connaissance permettra d'améliorer la formation initiale et continue des enseignants et éclairera leur pratique pédagogique.

Entre autres, les résultats de cette étude peuvent rassurer les enseignants au niveau débutant que leurs apprenants ont la capacité de travailler en équipe dans la classe. Nous savons maintenant que les apprenants débutants adultes s'assurent de bien se faire comprendre en utilisant plusieurs stratégies d'interaction les aidant et font aussi comprendre à leur partenaire une incompréhension. Nous avons aussi constaté qu'ils laissent le temps à l'autre de réfléchir et s'entraident.

De plus, les chercheurs ont maintenant de nouvelles pistes de recherche concernant l'utilisation des stratégies d'interaction. Ils peuvent dès lors pousser la recherche auprès d'autres niveaux d'apprenants tels que les enfants ou les adolescents.

### 5.5 Limites de la recherche

Pendant le déroulement de notre recherche, nous avons vite réalisé qu'elle allait renfermer quelques limites. Premièrement, nous n'avons pas tenu compte du genre (masculin, féminin) des apprenants pour former les équipes. Nous avons seulement pris en compte leur L1. Dans notre étude, trois équipes étaient formées d'un homme et d'une femme, et une équipe de deux femmes. Nous savons que le genre peut parfois influencer l'interaction entre deux apprenants ou les stratégies employées pour communiquer (Ehrman, M. et R. Oxford, 1989; Losey, 1995; Sunderland, 2000), mais nous voulions être fidèle à la réalité des cours de langues alors que les équipes sont parfois attribuées par l'enseignant, ce qui oblige les apprenants à travailler avec des gens du même sexe ou du sexe opposé.

Deuxièmement, la présence de la caméra et des microphones a pu modifier quelque peu les résultats, nous en sommes conscients :

*what Labov (1972) calls the 'observer's paradox', the concern that we can never be sure whether the observed interaction is unfolding as it would have if there had been no observer. [...]However, the presence of the recording devices may influence the conversation. [...]Therefore, even when the participants talk about the recording*

*procedure and equipment, the structural organization of their interaction remains unaffected; they organize their turns and sequences as they do on other occasions* (Hosoda, 2006, p. 29-30).

L'utilisation du matériel était indispensable pour l'analyse des interactions. Par ailleurs, puisque la tâche s'est déroulée à trois reprises, les apprenants ont pu se familiariser avec les outils techniques et réduire de ce fait une quelconque réaction. De plus, aucun participant n'a semblé perturbé par l'équipement. Au contraire, plusieurs ont rigolé dès le premier jour devant la caméra en se donnant des noms d'une vedette de leur pays d'origine tels que Jackie Chan et Penélope Cruz.

Troisièmement, nous voulons faire une remarque concernant les verbatim. Nous avons vite pris conscience de l'influence de notre interprétation. Celle-ci a été réalisée phonétiquement en tentant d'être le plus fidèle aux paroles des apprenants. Toutefois, certaines transcriptions ont pu être effectuées selon l'interprétation de la chercheuse, une francophone, et non selon l'intention de l'apprenant, ce qui laisse croire que certaines données auraient pu être interprétées différemment. L'exemple qui suit démontre deux interprétations possibles : le son [ʒe] peut être considéré comme « j'ai » en français, mais puisque nous sommes dans un contexte de FLS, il peut aussi être considéré comme la prononciation accentuée du « e » de « Je » par un apprenant hispanophone par exemple. Pour nous assurer de l'exactitude de l'interprétation, nous avons parfois demandé l'opinion des deux juges. Le choix d'interprétation peut avoir modifié les résultats, mais ces quelques hésitations ne sont survenues que très rarement. Nous avons tenté d'être le plus fidèle à l'intention des apprenants, le visuel et le contexte aidant à notre jugement.

Finalement, le fait que notre recherche était de type étude de cas nous empêche de faire des généralisations concernant nos résultats. Par contre, ce petit corpus nous a permis d'approfondir la connaissance sur la manière dont les apprenants débutants s'expriment entre eux lorsqu'ils ont peu de moyens linguistiques. L'étude de cas nous a en effet permis d'observer attentivement les stratégies utilisées par les apprenants débutants lors de leurs interactions.

## 5.6 Suggestions pour les recherches futures

En général, puisque la recherche en didactique des langues ne s'est pas beaucoup intéressée au niveau débutant, il serait intéressant de reprendre cette étude avec un nombre de participants plus grand afin de pouvoir généraliser les résultats à propos de ce groupe d'apprenants peu étudié jusqu'à maintenant. De plus, nous avons identifié un plus grand nombre de stratégies lors de notre première expérimentation qui comprenait huit apprenants comparativement à notre préexpérimentation qui en comprenait quatre. Nous nous posons la question à savoir si un groupe plus nombreux d'apprenants donnerait la possibilité d'observer d'autres stratégies non identifiées dans cette étude.

Pour répondre plus justement à notre troisième question de recherche qui est : les apprenants adultes débutants ayant la même L1 utilisent-ils les mêmes stratégies d'interaction que les apprenants adultes débutants ayant une L1 différente?, une recherche future serait pertinente si elle comprenait des apprenants ne parlant aucune langue commune, sauf la langue en apprentissage.

Les recherches futures pourraient également reprendre notre grille d'observation des stratégies d'interaction pour analyser le discours oral d'autres niveaux d'apprenants, ou alors de faire des comparaisons entre les différents niveaux.

De plus, il serait intéressant d'analyser les stratégies selon d'autres critères, notamment le sexe, le pays d'origine, l'âge, etc. Comme nous l'avons fait remarquer, la personnalité des apprenants semble influencer grandement l'interaction entre les apprenants et les stratégies que ceux-ci emploient pour se comprendre. Il serait donc légitime de pousser la recherche dans cette direction.

D'autre part, une recherche future pourrait porter sur l'effet de l'enseignement des stratégies d'interaction sur leur utilisation. Deux études (Bejarano, Levine, Olshtain et Steiner, 1997; Naughton, 2004) ont évalué que l'enseignement préalable de stratégies aide les apprenants à les employer postérieurement lors de leurs interactions, ce qui rend leur communication plus compréhensible. L'étude de Naughton (2004) implique des apprenants de niveau intermédiaire fort tandis que celle de Bejarano et al. (1997) a été élaborée dans une

école secondaire, sans que le niveau soit précisé. Les deux études ont démontré que l'enseignement des stratégies résulte en une plus grande utilisation de celles-ci par les apprenants et diminue les participations non interactives des apprenants. Dans les deux cas, les auteurs ont remarqué que leur groupe témoin, qui n'a pas reçu d'enseignement des stratégies, n'en utilisait pas beaucoup. Leur conclusion à ce résultat est que c'est l'enseignement des stratégies qui fait augmenter l'utilisation de celles-ci et non seulement le fait de faire travailler les apprenants en petit groupe. Il est intéressant de savoir que l'enseignement des stratégies peut favoriser une meilleure interaction entre les apprenants. Par contre, au niveau débutant, l'enseignement des stratégies peut s'avérer extrêmement difficile puisque les apprenants doivent être en mesure de comprendre cet enseignement.

Chamot (2004, 2005) a d'ailleurs fait une mise en garde à ce propos. Selon elle, l'enseignement des stratégies d'apprentissage devrait survenir seulement aux niveaux intermédiaire et avancé pour que les apprenants puissent comprendre pourquoi et comment employer les stratégies: « *Beginning level students do not yet have the L2 proficiency to understand explanations in the target language of why and how to use learning strategies. Learning strategy instruction should not be postponed until intermediate or advanced level courses* » (2004, p. 20). Elle suggère, si les apprenants ont tous la même L1 et que l'enseignant parle cette L1, d'enseigner les stratégies dans cette langue. Par contre, cette pratique diminue l'écoute et la pratique dans la langue en apprentissage (2004, p. 20). Il serait pertinent de savoir s'il est possible, ou non, d'enseigner les stratégies d'interaction aux débutants et si cet enseignement favorise leur utilisation.

Aussi, une recherche future pourrait porter sur les catégories que nous avons créées au tableau 4.4, mais auprès d'apprenants enfants ou adolescents. Nous avons réalisé grâce à ces catégories que les apprenants adultes de notre étude utilisaient majoritairement des stratégies d'interaction servant à maintenir l'interaction active et vivante. Pour ce faire, ils ont employé des stratégies d'interaction pour signaler leur compréhension, ils ont répété pour confirmer, ont utilisé plusieurs mouvements et expressions pour se faire comprendre, etc. Il serait captivant de comparer si des apprenants d'un autre groupe d'âge ont le même souci d'authenticité de l'interaction de communication.

Finalement, il serait intéressant d'étudier le lien possible entre la motivation et l'utilisation de stratégies d'interaction dans l'apprentissage d'une L2. Nous avons remarqué

qu'un lien était peut-être possible entre ces deux concepts. En effet, il nous a semblé que les apprenants les plus motivés à accomplir l'activité étaient ceux qui utilisaient le plus de stratégies et ceux qui l'ont fait avec le plus d'originalité et d'efforts. Une recherche plus approfondie en ce sens permettrait de pousser la recherche au niveau de la motivation et de ses effets, un domaine intéressant, mais difficile à évaluer.

## CONCLUSION

En conclusion, nous pouvons affirmer que, comme les locuteurs natifs, les apprenants débutants de notre étude ont utilisé des stratégies d'interaction. Notre recherche nous a permis d'en identifier 19 dont les « Demandes de clarification », les « Signaux de compréhension », les « Autorépétitions », les « Appels d'aide », l'« Épellation », les « Mouvements et expressions », les « Corrections », les « Suggestions », etc. Ces stratégies leur permettent d'ajuster leur conversation pour rendre leur discours compréhensible. Notre étude, de type étude de cas, comprenait huit apprenants adultes étudiant au MICC, à qui nous avons demandé d'accomplir un « *jigsaw* » en équipe de deux. Ils ont répété l'expérience à trois reprises, ce qui nous a donné un corpus de 314 minutes enregistré sur vidéocassettes.

Ce corpus donne un inventaire plus détaillé des stratégies d'interaction que les apprenants débutants ont été aptes à employer, mais également la façon dont ils l'ont fait. Plusieurs exemples nous ont donné enfin une idée de l'interaction entre débutants puisque peu de recherches l'ont démontré dans le passé.

Nous avons également pu constater la fréquence d'utilisation de chacune des stratégies grâce à notre grille d'observation des stratégies d'interaction. Cette grille restera un outil pertinent pour les chercheurs qui voudraient observer l'interaction d'apprenants de tous niveaux ou recueillir de nouvelles données. Cette grille sera également pertinente pour les praticiens puisqu'elle les sensibilisera à propos des stratégies d'interaction qu'il serait possible d'enseigner au niveau débutant. Nous croyons que notre grille est plus complète que celles rencontrées dans les autres études puisque les stratégies d'interaction ont d'abord été identifiées par une recension des écrits puis précisées au besoin suite à la préexpérimentation et à l'expérimentation. Nous avons utilisé cette grille pour observer les interactions des apprenants débutants en dyade et pour comptabiliser toutes les fois qu'une stratégie était employée. L'accord interjuge nous a confirmé que notre jugement était fiable et le fait d'avoir filmé les interactions nous a aidé à interpréter les observations et à les écouter de nombreuses fois. Toutes ces écoutes nous ont fait réaliser que les apprenants débutants de notre étude utilisent souvent les « Signaux de compréhension/confirmation » (# 2), les

« Autorépétitions » et les « Autres répétitions de confirmation exactes et partielles » (# 3.2.1, 3.2.2, 4.2.1, 4.2.2), les « Mouvements et expressions » (# 7), les « Réflexions en action » (# 16), les « faux départs » (# 3.4.3) et les « Suggestions » (# 9). Nous avons conclu que ces stratégies sont accessibles à des locuteurs peu habiles dans une L2 puisqu'elles ne demandent pas une grande connaissance de cette langue. D'un autre côté, des stratégies d'interaction ne sont pas présentes de façon générale chez tous les apprenants. Plusieurs d'entre elles demandent une certaine connaissance de la L2, ce qui explique cette pauvre utilisation. Tel est le cas de presque toutes les « Autorépétitions » et « Autres répétitions d'ajout ou sémantiques » (# 3.1.3, 3.1.4, 3.3.3, 3.3.4, 4.1.3, 4.1.4, 4.2.4), des « Autocorrections suite à une intervention » (# 8.2), des « Paraphrases » (# 18), de l' « Humour » (# 19), etc.

Par ailleurs, nous avons constaté que la personnalité des apprenants joue parfois un rôle important quant aux stratégies employées. Nous tenons ce propos parce que nous avons pu observer que l'emploi de certaines stratégies est influencé par le type d'apprenant qui les utilise. Par exemple, une personne très timide a parlé peu et du même coup a utilisé peu de stratégies d'interaction. À l'inverse, une personne détenant de l'entregent a utilisé des stratégies telles que les « Mouvements et expressions » (# 7), les « Signaux de compréhension » (# 2), l' « Humour » (# 19), les « Autocorrections » (# 8.1) et les « Corrections sur le discours de l'autre » (# 8.3) par exemple. Cyr (1996) a mentionné à ce propos que : « l'apprenant extraverti serait davantage porté à s'exposer à des situations d'apprentissage et à mieux profiter des occasions qui lui sont offertes de pratiquer la langue cible » (p. 87). C'est donc dire que le niveau de compétence des apprenants en FLS n'est pas toujours lié au nombre de stratégies qu'ils utilisent. En effet, quelques apprenants semblaient à l'aise en français, mais ont exécuté rapidement l'activité sans chercher le mot juste ou sans échanger au maximum. Alors que d'autres, plus faibles, ont beaucoup interagi et ont profité davantage de l'interaction en équipe de deux.

De plus, les apprenants de cette étude ont majoritairement utilisé les stratégies d'interaction avec succès. Malgré la faiblesse linguistique, les apprenants étaient à l'écoute de leur partenaire et tentaient de se comprendre mutuellement. Pour ce faire, ils ont employé plusieurs stratégies qui les ont aidés à combler leur manque linguistique ou pour appuyer leur parole. Peu d'échecs sont survenus, soit 1% des 7181 stratégies observées pendant les trois expérimentations. Nous réalisons que ce n'est pas le niveau dans la L2 des apprenants qui

influence les succès et les échecs de l'utilisation des stratégies. Au contraire, la quantité de parole a plus grandement influencé le nombre d'échecs présents dans le discours des apprenants. Dans notre étude, le plus faible des apprenants a eu peu d'échecs (2) parce qu'il était à l'écoute de sa partenaire, presque dépendant d'elle linguistiquement.

En dernier lieu, nous avons pu observer que les dyades composées d'apprenants de même L1 ou de L1 différente ont choisis passablement les mêmes stratégies pour communiquer. La différence la plus marquante est dans l'utilisation des deux stratégies « Utilisation de la L1 » (# 13) et « Utilisation de l'anglais » (# 14). L'anglais a été utilisé même par une des équipes partageant une L1, comme si cette langue était mieux acceptée que leur L1 vu l'environnement du cours de langue. En somme, six fonctions ont été répertoriées par rapport à l'utilisation de l'anglais et de la L1, soit de traduire, de faire avancer le discours, de dire un mot inconnu en français, de communiquer, de poser des questions et d'expliquer et la dernière étant en quelque sorte involontaire, c'est-à-dire d'un mélange des langues en apprentissage.

Finalement, l'observation de l'interaction entre apprenants débutants est pertinente parce qu'elle renseigne énormément à propos du processus d'apprentissage de l'oral. Notre recherche a permis de mieux comprendre comment se construit l'interaction des apprenants débutants, un domaine peu étudié. Nous avons maintenant plus d'information à propos des stratégies qu'ils peuvent utiliser et de la manière dont ils le font. Notre grille d'observation nous a aidée à faire cette observation de façon précise. Espérons maintenant que les apprenants débutants seront le sujet d'autres études afin d'éclaircir davantage ce niveau laissé de côté par la recherche, mais pourtant inévitable en apprentissage d'une L2.

## RÉFÉRENCES

- Abraham, Roberta G., et Roberta J. Vann. 1987. «Strategies of Two Language Learners: A Case Study». In *Learner Strategies in Language Learning*, sous la dir. de Anita Wenden et Joan Rubin, p. 85-102. Englewood Cliffs, N.J. ; Toronto: Prentice-Hall International English Language Teaching.
- Aljaafreh, Ali, et P. James Lantolf. 1994. «Negative feedback as regulation and second language learning in the zone of proximal development». *The Modern Language Journal*, vol. 78, no 4, p. 465-483.
- Antón, Marta. 1999. «The discourse of a learner-centered classroom: Sociocultural perspectives on teacher-learner interaction in the second-language classroom». *The Modern Language Journal*, vol. 83, no 3, p. 303-318.
- Bejarano, Yael, Tamar Levine, Elite Olshtain et Judy Steiner. 1997. «The skilled use of interaction strategies: Creating a framework for improved small-group communicative interaction in the language classroom». *System*, vol. 25, no 2, p. 203-214.
- Brooks, B. Frank, et Richard Donato. 1994. «Vygotskian approaches to understanding foreign learner discourse during communicative tasks». *Hispania*, vol. 77, no 2, p. 262-274.
- Brown, H. Douglas. 2001. *Teaching by Principles. An Interactive Approach to Language Pedagogy*, no 2. White Plains, NY: Longman, 480 p.
- Bruton, Anthony. 2002a. «From tasking purposes to purposing tasks». *ELT Journal*, vol. 56, no 3, p. 280-297.
- Bruton, Anthony. 2002b. «When and how the language development in TBI?». *ELT Journal*, vol. 56, p. 296-297.
- Chamot, Anna Uhl. 2004. «Issue language learning strategy research and teaching». *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, vol. 1, no 1, p. 14-26.
- Chamot, Anna Uhl. 2005. «Language learning strategy instruction : Current issues and research». *Annual Review of Applied Linguistics*, vol. 25, p. 112-130.

- Charnet, Chantal. 1998. «Étude d'une gestualité "marquée" : Le paraverbal en situation exolingue ». In *Oralité et gestualité. Communication multimodale, interaction*, Serge Santi, Isabelle Guaitella, Christian Cavé et Gabrielle Konopczynski (éd), p. 417-421. Paris : Montréal : L'Harmattan.
- Cicurel, Francine. 2002. «La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe». *Acquisition et interaction en langue étrangère*. no 16. En ligne : <http://aile.revues.org/document801.html> [Consulté le 4 avril 2009].
- Cyr, Paul. 1996. *Le Point sur... Les stratégies d'apprentissage d'une langue seconde*. Anjou: Les éditions CEC inc., 182 p.
- Duran, Goedele, et Griet Ramaut. 2006. «Tasks for absolute beginners and beyond: Developing and sequencing tasks at basic proficiency levels». In *Task-Based Language Education From Theory to Practice*, sous la dir. de Kris Van den Branden, p. 47-273. Cambridge: Cambridge Applied Linguistics.
- Ehrman, Madeline Elizabeth, et Rebecca Oxford. 1989. «Effects of sex differences, career choice, and psychological types on adult second language strategies». *Modern Language Journal*, vol. 73.1, p. 1-13.
- Faraco, Martine. 2002. «Répétition, acquisition et gestion de l'interaction sociale en classe de L2». *Acquisition et interaction en langue étrangère*. no 16. En ligne : <http://aile.revues.org/document788.html> [Consulté le 4 avril 2009].
- Faraco, Martine, et Tsuyoshi Kida. 1998. «Multimodalité de l'interlangue : Geste et interlangue». In *Oralité et Gestualité. Communication multimodale, interaction*, Serge Santi, Isabelle Guaitella, Christian Cavé et Gabrielle Konopczynski (éd), p. 635-639. Paris ; Montréal : L'Harmattan.
- Finocchiaro, Mary, et Christopher Brumfit. 1983. *The Functional-Notional Approach. From Theory to Practice*, Oxford University Press, 239 p.
- Foster, Pauline. 1993. « Discoursal outcomes of small group work in an EFL classroom. A look at the interaction of non-native speakers ». In *Thames Valley University Working Papers in English Language Teaching*, Peter Skehan (éd.), vol. 2, p. 1-3.
- Foster, Pauline. 1998. «A classroom perspective on the negotiation of meaning». *Applied Linguistics*, vol. 19, p. 1-23.
- Gardner, Robert, C. 2001. «Integrative motivation and second language acquisition». In *Motivation and second language acquisition*, sous la dir. de Zoltan Dörnyei et Richard Schmitt, p. 1-19. Honolulu: University of Hawaii, Second Language Teaching & Curriculum Center.

- Garland, N. Jennifer. 2002. «Co-construction of Language and Activity in Low-level ESL Pair Interactions». Master of Arts in Teaching English to Speakers of Other Languages, Portland, Portland State University, 85 p.
- Gass, M. Susan, et Evangeline Marlos Varonis. 1985. «Task variation and nonnative/nonnative negotiation of meaning». *Input in Second Language Acquisition*, p. 149-161. Massachusett : Newbury House Publishers, Inc.
- Gass, Susan M., et Alison Mackey. 2005. *Second Language Research Methodology and Design*. Mahwah: New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 405 p.
- Giordano, Yvonne. 2003. *Conduire un projet de recherche*. Colombelles: Éditions EMS, 318 p.
- Giroux, Nicole. 2003. «L'étude de cas». In *Conduire un projet de recherche. Une perspective qualitative*, sous la dir. de Yvonne Giordano, Éditions EMS, p. 41-84.
- Groleau, Carole. 2003. «L'observation». In *Conduire un projet de recherche. Une perspective qualitative*, sous la dir. de Yvonne Giordano, Éditions EMS, p. 211-244.
- Guaïtella, Isabelle. 1995. «Mélodie du geste, mimique vocale?». *Semiotica*, vol. 103, no 3-4, p. 253-276.
- Gullberg, Marianne. 1998. «Gestures and speech in second language interaction». In *Oralité et Gestualité. Communication multimodale, interaction*, Serge Santi, Isabelle Guaïtella, Christian Cavé et Gabrielle Konopczynski (éd), p. 641-645. Paris ; Montréal: L'Harmattan.
- Hosoda, Yuri. 2006. «Repair and relevance of differential language expertise in second language conversations». *Applied Linguistics*, vol. 27, no 1, p. 25-50.
- Iwashita, Noriko. 2003. «Negative feedback and positive evidence in task-based interaction differential effects on L2 development». *Studies in Second Language Acquisition*, vol. 25, p. 1-36.
- Izumi, Yukiko, et Shinichi Izumi. 2004. «Investigating the effects of oral output on the learning of relative clauses in english: Issues in the psycholinguistic requirements for effective output tasks». *The Canadian Modern Language Review*, vol. 60, no 5, p. 587-609.
- Jakobson, Roman. *Essais de linguistique générale*. T. 1 : *Les fondations du langage*. Paris : Éditions de Minuit, 269 p.

- Kang, Su-Ja. 2005. «Communication strategies for linguistic problems in second language oral communication: A qualitative examination of 12 Korean university students ». Thèse de doctorat, New York, Department of Learning and Instruction, the State University of New York at Buffalo, 510 p.
- Kasanga, A. Luanga. 1996. «Peer interaction and L2 learning». *The Canadian Modern Language Review*, vol. 52, no 4, p. 611-639.
- Kormos, Judit. 2006. *Speech Production and Second Language Acquisition*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 228 p.
- Kowal, Maria, et Merrill Swain. 1994. «Using collaborative language production tasks to promote students' language awareness». *Language Awareness*, vol. 3, no 2, p. 73-93.
- Krashen, D. Stephen. 1981. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Toronto, 150 p.
- Krashen, D. Stephen. 1982. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. New York: Pergamon Institute of English, 202 p.
- Lantolf, P. James. 2000a. «Second language learning as a mediated process». *Language Teaching*, vol. 33, no 2, p. 79-96.
- Lantolf, P. James. 2000b. «Introducing sociocultural theory». In *Sociocultural Theory and Second Language Learning*, James P. Lantolf (éd.), p. 1-26. Oxford: Oxford University Press.
- Laufer, Batia. 2002. «Avoidance of idioms in a second language: The effect of L1-L2 degree of similarity». *Studia Linguistica*, vol. 54, no 2, p. 186-196.
- Legendre, Renald. 2005. *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal: Guérin, 1554 p.
- Levelt, Willem J.M. 1989. *Speaking: from intention to articulation*. Cambridge, MA: MIT Press, 566 p.
- Lightbown Patsy, M., et Nina Spada. 1999. *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press, 192 p.
- Long, H. Michael. 1981. «Input, interaction, and second-language acquisition». In *Native Language and Foreign Language Acquisition*. Harris Winitz (éd.), p. 259-278. New York: New York Academy of Sciences.
- Long, H. Michael. 1983. «Native-speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensive input». *Applied Linguistics*, vol. 4, p. 126-141.

- Long, H. Michael, et A. Patricia Porter. 1985. «Group work, interlanguage talk, and second language acquisition». *TESOL Quarterly*, vol. 19, no 2, p. 207-228.
- Losey, M. Kay 1995. «Gender and ethnicity as factors in the development of verbal skills in bilingual Mexican American women». *TESOL Quarterly*, vol. 29, p. 635-661.
- Lyster, Roy. 1998. «Recasts, repetition, and ambiguity in L2 classroom discourse». *Studies in Second Language Acquisition*, vol. 20, p. 51-81.
- MacIntyre, Peter D. 2004. «Motivation, anxiety and emotion in second language acquisition». In *Individual differences and instructed language learning*. P. Robinson, p. 45-68. Philadelphie: John Benjamin Publishing Company.
- Mackey, Alison. 1999. «Input, interaction, and second language development». *Studies in Second Language Acquisition*, vol. 21, p. 557-587.
- Mackey, Alison, et Jenefer Philp. 1998. «Conversational interaction and second language development: Recasts, responses, and red herrings?». *The Modern Language Journal*, vol. 82, no 3, p. 338-356.
- McCafferty, Steven G., et Mohammed K. Ahmed. 2000. «The appropriation of gestures of the abstract by L2 learners». In *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. James P. Lantolf (éd.), p. 199-218, Oxford: Oxford University Press.
- McDonough, Kim. 2004. «Learner-learner interaction during pair and small group activities in a Thai EFL context». *System*, vol. 32, p. 207-224.
- McNeill, David. 1992. *Hand and Mind : What Gestures Reveal about Thought*. Chicago: University of Chicago Press, 416 p.
- Mitchell, Rosamond, et Florence Myles. 2004. *Second Language Learning Theories*. London: Hodder Arnold, 306 p.
- Miles, Matthew B. et A. Michael Huberman. 2003. *Analyse des données qualitatives*, 2<sup>e</sup> éd. Bruxelles : De Boeck, 632 p.
- Nakahama, Yuko, Andrea Tyler et Leo Van Lier. 2001. «Negotiation of meaning in conversational and information gap activities: A comparative discourse analysis». *TESOL Quarterly*, vol. 35, p. 377-405.
- Nakatani, Yasuo. 2006. «Developing an oral communication strategy inventory ». *The Modern Language Journal*, 90, ii, p. 151-168.
- Naughton, Diane. 2006. «Cooperative strategy training and oral interaction: Enhancing small group communication in the language classroom». *The Modern Language Journal*, vol. 90, no 2, p. 169-184.

- Ohta, Amy Snyder. 1995. «Applying sociocultural theory to an analysis of learner discourse: Learner-learner collaborative interaction in the zone of proximal development». *Issues in Applied Linguistics*, vol. 6, no 2, p. 93-121.
- Ohta, Amy Snyder. 2000. «Rethinking interaction in SLA: Developmentally appropriate assistance in the zone of proximal development and the acquisition of L2 grammar». In *Sociocultural Theory and Second Language Learning*, James P. Lantolf (éd.), p. 51-78, Oxford: Oxford University Press.
- O'Malley, J. Michael, et Anna Uhl Chamot. 1990. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 260 p.
- Oxford, Rebecca. 1989. *Language Learning Strategies : What Every Teacher Should Know*. New York : Newbury House Publishers, 342 p.
- Oxford, Rebecca. 2003. «Language learning styles and strategies : Concept and relationships ». *IRAL*, vol. 41, p. 271-278.
- Pica, Teresa. 1994a. «The language learner's environment as a resource for linguistic input? A review of theory and research». *ITL Review of Applied Linguistics*, vol. 26, p. 69-116.
- Pica, Teresa. 1994b. «Review article research on negotiation: What does it reveal about second-language learning conditions, processes, and outcomes». *Language Learning*, vol. 44, no 3, p. 493-527.
- Pica, Teresa, et Catherine Doughty. 1985. «Input and interaction in the communicative language classroom: A comparison of teacher-fronted and group activities». In *Input in Second Language Acquisition*, sous la dir. de Susan M. Gass et Carolyn G. Madden, p. 115-132. Massachusetts: Newbury House Publishers, Inc.
- Pica, Teresa, Ruth Kanagy et Joseph Falodun. 1993. «Choosing and using communication tasks for second language instruction and research». In *Tasks and Language Learning Integrating Theory & Practice*, sous la dir. de Graham Crookes & Susan M. Gass, p. 9-34. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- Pica, Teresa, Richard Young et Catherine Doughty. 1987. «The impact of interaction on comprehension». *TESOL Quarterly*, vol. 21, p. 737-751.
- Porter, A. Patricia. 1986. «How learners talk to each other: Input and interaction in task-centered discussions». In *Talking to learn: Conversation in Second Language Acquisition*, Richard R. Day, p. 200-222. Massachusetts: Rowley, MA: Newbury House.
- Quivy, Raymond, et Luc van Campenhout. 1988. *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris: Dunod ; Paris : Borduas, 271 p.

- Robert, Paul. 2006. *Le nouveau petit Robert*. Paris: Le Robert, 2952 p.
- Santi, Serge. 1998. *Oralité et Gestualité. Communication multimodale, interaction*, Serge Santi, Isabelle Guaïtella, Christian Cavé et Gabrielle Konopczynski (éd), Paris ; Montréal : L'Harmattan, 702 p.
- Sanz, Cristina. 2005. *Mind and Context in Adult Second Language Acquisition: Methods, Theory, and Practice*. Washington, D.C.: Georgetown University Press, 332 p.
- Skehan, Peter. 2002. «A non-marginal role for tasks». *ELT Journal*, vol. 56, p. 289-295.
- Sunderland, Jane. 2000. «Issues of language and gender in second and foreign language education». *Language Teaching*, vol. 33, p. 203-223.
- Swain, Merrill. 1985. «Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development». In *Input in Second Language Acquisition*, sous la dir. de Susan. M Gass et Carolyn. G Madden, p. 235-253. Massachusett: Newbury House Publishers, Inc.
- Swain, Merrill. 2000. «The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue». In *Sociocultural Theory and Second Language Learning*, James P. Lantolf, p. 97- 114. Oxford: Oxford University Press.
- Swain, Merrill. 2005. «The output hypothesis: Theory and research». In *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*, Eli Hinkel (éd), p. 471-483. Mahwah, N.J. : Lawrence Erlbaum Associates.
- Swain, Merrill, et Sharon Lapkin. 1998. «Interaction and second language learning: Two adolescent french immersion students working together». *The Modern Language Journal*, vol. 82, no iii, p. 320-335.
- Tudge, Jonathan. 1990. «Vygotsky, the zone of proximal development, and peer collaboration: Implications for classroom practice». In *Vygotsky and Education: Instructional Implications and Applications of Sociohistorical Psychology*, Luis C. Moll (éd), p. 155-172. Cambridge: Cambridge University Press.
- Van der Linden, Elisabeth. 2006. «Lexique mental et apprentissage des mots». *Revue française de linguistique appliquée*, vol. XI, no 1, p. 33-44.
- Varonis, Evangeline Marlos, et M. Susan Gass. 1985. «Non-native/non-native conversations: A model for negotiation of meaning». *Applied Linguistics*, vol. 6, no 1, p. 71-90.
- Vygotsky, Lev Semenovich. 1978. *Mind in Society : The development of Higher Psychological Processes*, Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 162 p.

- Vygotsky, Lev Semenovich. 1986. *Thought and Language*. Cambridge, Mass.: MIT Press, 287 p.
- Wells, Gordon. 1999. *Dialogic Inquiry: Toward a Sociocultural Practice and Theory of Education*. Cambridge : Cambridge University Press, 396 p.
- Young, Richard. 1995. «Conversational styles in language proficiency interviews». *Language Learning*, 45, p. 3-42.
- Yule, George, et Doris Macdonald. 1990. «Resolving referential conflicts in L2 interaction: The effect of proficiency and interactive role». *Language Learning*, vol. 40, no 4, p. 539-556.
- Zuniga, Michael. 2008. *Observing pedagogical practices that facilitate negotiation for meaning in L2 classes*. Mémoire de maîtrise en Linguistique, Montréal, Université du Québec à Montréal, 96 p.

## APPENDICE A

### QUESTIONNAIRE SUR L'EXPÉRIENCE D'APPRENANT

Votre nom : \_\_\_\_\_

1. Dans quel pays êtes-vous né(e)?

\_\_\_\_\_

2. Dans quel(s) pays avez-vous habité(s)?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3. Quelle(s) langue(s) parliez-vous à la maison avec vos parents?

\_\_\_\_\_

4. Quelle(s) langue(s) parlez-vous aujourd'hui à la maison?

\_\_\_\_\_

5. Quelle(s) langue(s) parlez-vous?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

6. Quelles(s) langue(s) écrivez-vous?

---

---

---

7. Quel est votre niveau de scolarité dans votre pays?

---

---

---

---

---

8. Dans quelle(s) langue(s) avez-vous été scolarisé ? (la langue utilisée dans une institution pour l'apprentissage des matières autres que la langue, soit les mathématiques, l'histoire, les sciences...)

---

---

---

9. Quelle(s) langue(s) avez-vous apprise(s) dans une institution scolaire?

---

---

---

10. Combien de mois ou d'années avez-vous étudié cette (ces) langue(s)?

---

---

---

---

---

## APPENDICE B

### QUESTIONNAIRE DE ABRAHAM ET VANN (1987)

#### Appendix. Instruments Used for Assessing

##### Background Factors

###### I. Interview Protocol

###### Language Background

1. Where were you born?
2. Where did you spend your childhood?
3. What languages were spoken in your home?
4. What do you regard as your native language?
5. What languages were spoken in your neighborhood?
6. Which was the first foreign language you learned?
7. When did you start and how long did you study?
8. Where and under what circumstances did you learn? a. When you studied . . . (at school/at home, etc.), what did you study, mainly grammar, for example? b. What kind of textbooks did you use? c. Did the teacher speak in the foreign language most of the time? d. Did you have to speak a lot yourself or did you mainly read and/or translate? e. Do you remember what kind of homework you had to do? f. Do you remember what you had to practice, what was really difficult for you? g. Did you have any contact outside the classroom/your home with speakers of that language? h. Did you have the chance to listen to the radio or see films in the foreign language/in class or outside?
9. Which other languages have you studied or tried to study?
10. Which of these languages do you still speak/use?
11. Could you tell me how you know these languages now? (see card)
12. Are you satisfied with your achievement in . . . (the different languages) or would you like to know more?  
Satisfied            More            Other  
Language:                    Language:
13. Some people say they have a gift for languages, others say they haven't. Would you regard yourself as strong or weak in languages?  
Strong            Weak            Medium
- (1) Do you think you have a good ear for languages?  
Yes            No            Other

(2) Do you have a good memory?  
Yes      No      Other

(3) Do you like to take the language apart and analyze it?  
Yes      No

(Do you like to figure out the language on your own or would you rather have the teacher tell you rules, etc?)

#### Présent Living Conditions

1. Where do you live in Ames? How do you feel about living where you do?
2. What languages do you speak with the person you live with? If you don't speak English with this person, are there others you speak English with? How many hours per day do you spend with this person? Does this person correct your English? If so, how often? What kinds of conversations do you have in English?
3. For what other activities do you use English outside of IEOP? E.g. church, movies, talking with friends, shopping, business, reading for pleasure, reading for other classes, writing letters, etc.
4. Why are you in IEOP?
5. Why did you come to this particular program?
6. When do you want to leave IEOP? What are your plans after IEOP? Are there any reasons why you need to finish IEOP very quickly?

#### IEOP Classes/Students Goals

1. Compared to language classes in your country, do you regard IEOP classes as formal or informal? Explain what you mean. Do you feel comfortable in this environment?
2. Are any of your IEOP classes different in atmosphere from the others? How do you feel about those classes?
3. What language skill do you think IEOP emphasizes most? In other words, what do you think IEOP teaches students about English? E.g. do you think your teachers want you to be able to understand English more than to speak it, etc?
4. What would *you* like to get out of your English training in the long run?
5. What classroom activities do you like best in IEOP? Give examples. What do you like least?  
If you could change one classroom activity in order to make learning English easier or more interesting for you, what would it be?  
What aspects of English are easy or difficult for you? Why?

#### Students' Insights into the Language Learning Process

1. Do you think you have any special abilities which help you in learning English? If so, what are they? Do you think you lack certain abilities which would help you be a better learner of English? In other words, what abilities do you wish you had?
2. Have you developed any special techniques or study habits which help you learn English?
3. What grammatical parts of English are most difficult for you? Which parts are easiest?
4. Do you have any idea why this/these parts of English are easy or difficult for you?
5. When you learn new grammar points would you like to be given a rule in English, in your

native language, or no rule at all (just examples)?

6. When the teacher introduces a new word, do you learn better when you see it written down or when you hear it?
7. When the teacher introduces a new word, would you prefer a translation of the word into your native language or an explanation of the meaning in English?
8. In speaking, if you don't know a word or expression in English, do you find other words in English to express your idea, say the word or idea in your language, look up the word in a bilingual dictionary, or just forget about trying to express your idea? In writing . . . ?
9. Do you participate often in class? Why or why not? Do you mind being called upon by the teacher when you don't have your hand up? Do you like to be able to call out answers without raising your hand? Does it bother you if other students call out without raising their hands? Do you feel that the teacher calls on you often enough or would you like to be called upon more often?
10. When you don't understand something in class, what are you more likely to do? a. Ask the teacher for help or clarification, b. Ask another student for help, c. Try to find help from a textbook or dictionary, d. Not worry about the problem at all.
11. Do you mind being corrected? Are there certain circumstances when you prefer not to have your English corrected?
12. When you make a mistake, do you prefer to be interrupted right away or would you rather finish your response?
13. What do you do when you are corrected? (Do you repeat the correction?)
14. Do you correct other students when they make an error? Do you do it silently or aloud?
15. Many language learners feel very negative about their learning experiences. They say they feel (a) discouraged (b) frustrated (c) impatient or (d) confused by the difficulties of the language learning task. Have you experienced any of these feelings?
16. Other language learners say that the new language feels (c) funny or crazy to them and that they feel (f) ridiculous expressing themselves in the language. Do you ever feel this way about English?
17. Some people feel very (g) shy and (h) helpless when they actually *use* the language. Is this experience familiar to you when you use English?
18. If you had some of these feelings in the past, but no longer have them, what did you do to overcome these feelings?

So far we have talked about what you'd like to learn, how you would go about doing it and how your native language might influence your learning other languages. Considering all this, would you say that you have developed any language study habits (gimmicks, tricks, ways, techniques) that you would find useful in learning the new language?

- (1) in learning the *sound system*  
e.g. reading aloud to yourself (in front of a mirror), repeating words silently to yourself after the teacher, etc.
- (2) in learning the *grammar*  
e.g. memorizing rules through humorous rhymes, etc., forming hunches about regularities and rules and then applying them, etc.
- (3) in learning *vocabulary/words*  
e.g. by constant repetition, by finding relations between words, writing down words, etc.
- (4) in developing *listening comprehension*  
e.g. by listening to records, to the radio, etc.
- (5) in learning to *talk*

c.g. through contact with native speakers, by insisting on constant correction or by imagining dialogues in your mind or by talking to yourself, etc.

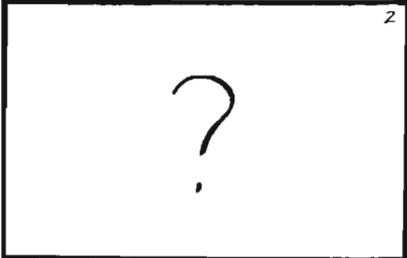
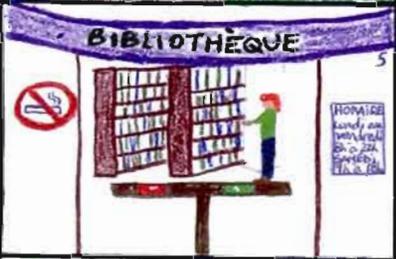
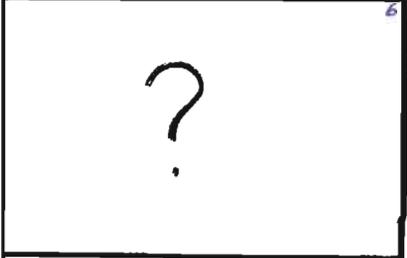
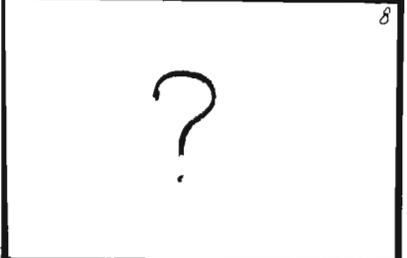
- (6) in learning to *read*  
c.g. by reading popular magazines or books on your own
  - (7) in learning how to express yourself in *written* form  
c.g. by writing to pen pals.
2. The Raven's Standard Progressive Matrices test (see Raven, Court, and Raven, 1983) was used to assess nonverbal intelligence. This test is language free, and, according to its developers, culture free. It has previously been used in ESL research by Flahive (1980), Oller and Chesarek (reported in Oller, 1981), and d'Anglejan and Renaud (1985).
  3. Cognitive Style Measures
    - a. The Group Embedded Figures Test (GEFT, see Witken *et al.*, 1971) was used to assess field independence/dependence. The GEFT measures the degree to which a subject is able to break up an organized field, separating one part from its background. Subjects who are able to do this easily are *field independent*, while subjects who cannot are *field dependent*. Scores range from 0 to 18, with higher scores representing greater field independence.
    - b. The Matching Familiar Figures Test (MFFT, see Kagan *et al.*, 1964) was used to assess reflection/impulsivity. The MFFT presents subjects with tasks that require hypothesis making and testing. Subjects who respond with the first answer that occurs to them, even though it is often incorrect, are *impulsive*, while subjects who consider several possible answers before making their decision are *reflective*. In this study subjects were ranked along the continuum between reflectivity and impulsivity.

# APPENDICE C

## COPIES A ET B DES 3 BANDES DESSINÉES

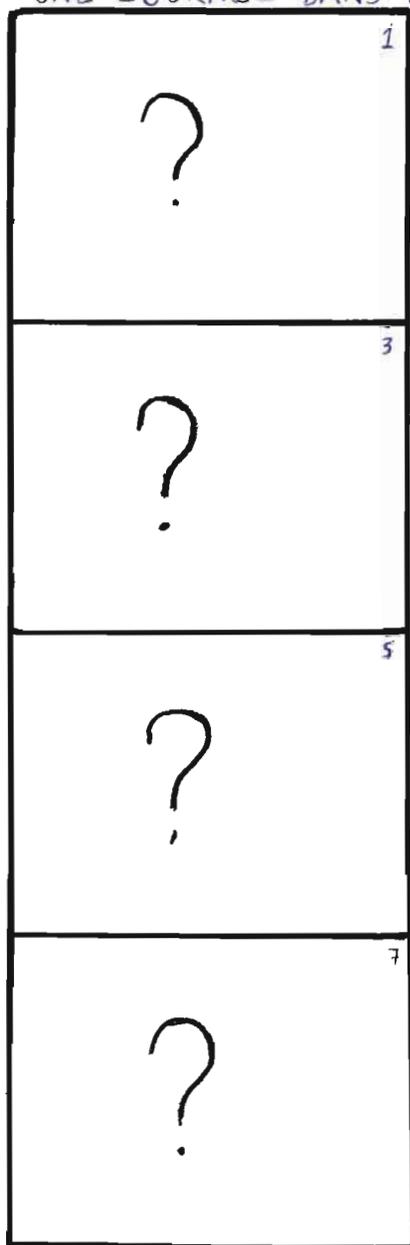
A

UNE JOURNÉE DANS LA VIE D'ÉMILIE

 <p>1</p>	 <p>2</p>
 <p>3</p>	 <p>4</p>
 <p>5</p>	 <p>6</p>
 <p>7</p>	 <p>8</p>

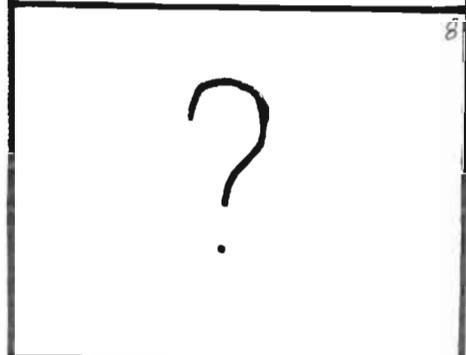
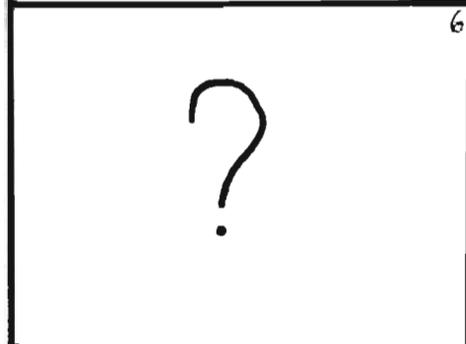
# B

## UNE JOURNÉE DANS LA VIE D'ÉMILIE



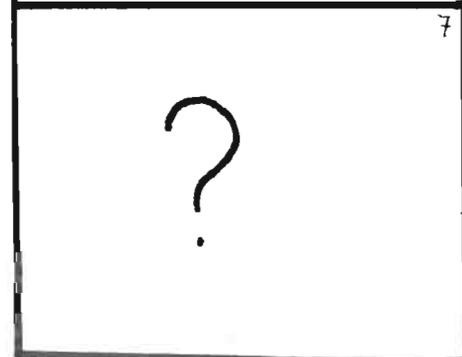
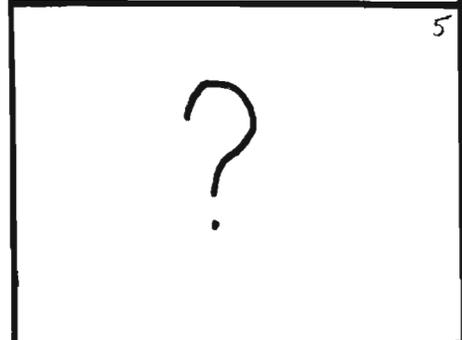
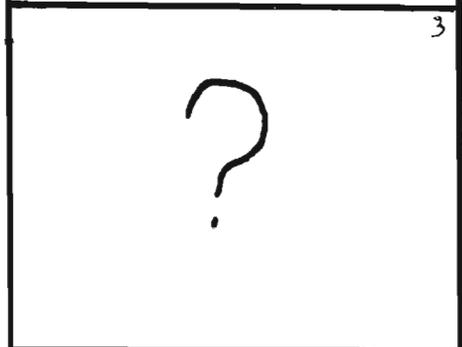
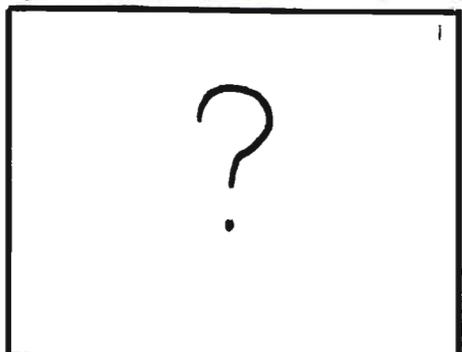
# UNE MAUVAISE JOURNÉE DANS LA VIE DE SIMON

# A



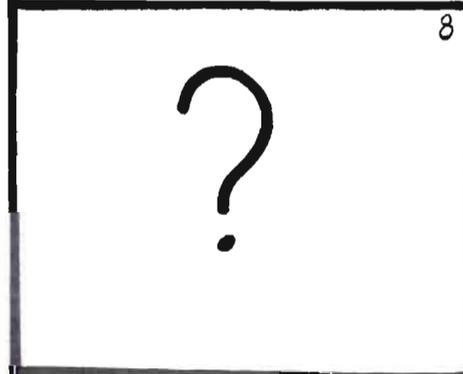
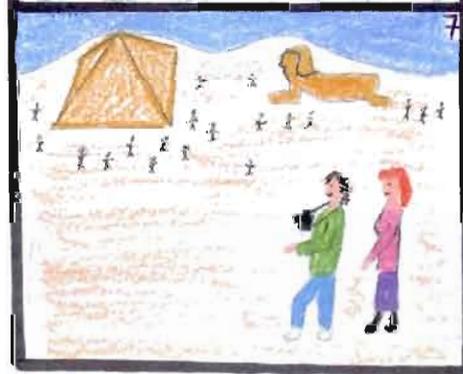
UNE MAUVAISE JOURNÉE DANS LA VIE DE SIMON

B



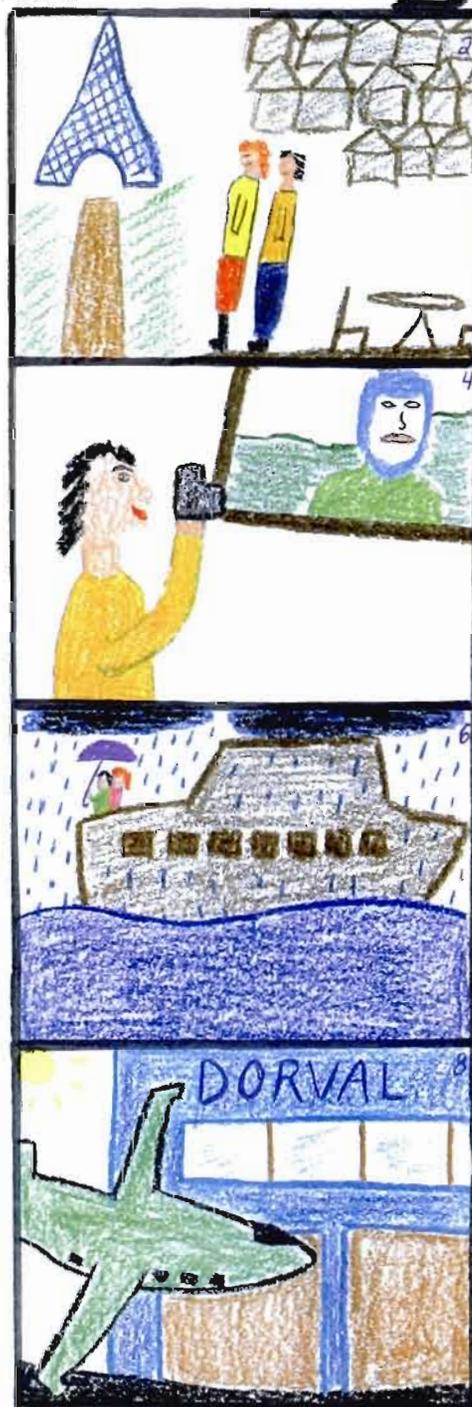
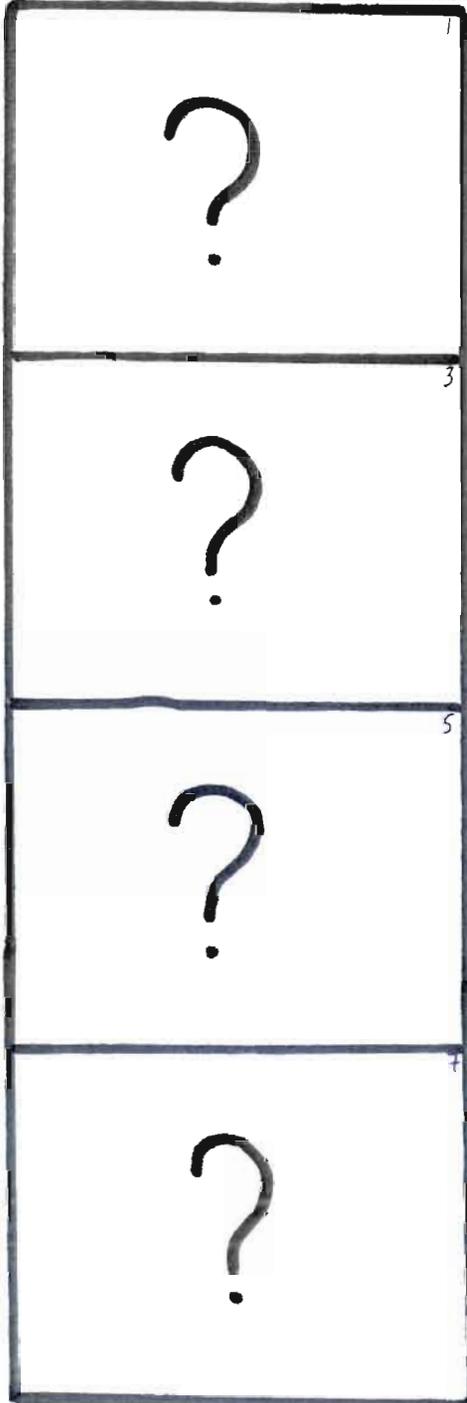
LE VOYAGE D'ÉMILIE ET DE SIMON

A



LE VOYAGE D'ÉMILIE ET DE SIMON

B



## APPENDICE D

### EXEMPLE D'UNE TRANSCRIPTION VERBATIM

Wardah (W) et Halil (H)  
Langue maternelle différente  
Semaine 1

5 min 04

W : Is it (pink)?

H : You have it, you don't show me

W : ah

H : you have the A side, I have the B side. It's continu, you know that the exercice continu which expect you I mean it's seems the same thing but, one side, you see this side, it's yours, is on your page, this side is on my page. It's one page and it's continuing like this. Actually, you have down first then you have, you did, and I did you know like this, I think.

W : I think...

H : What are what are you doing, how do you say in French?

W : what are you doing?

H : in French

W : in french

H : I mean for the picture. You you're the person which is in the page, you know, like. You know like. I mean I'm the guy who is doing this or you're the guy (...?) like we will do it or me or elle

W : I think ...

H : Like a (tattoo)

W : (...?)

H : Il y a un, un, il y a right? there is, il y a

W : Yes, there is

H : il y a

W : Il y a un photo de femme...mmmm

H : Now we have to tell each other or what what we are going to do? What are we going to do we have to tell each other, Why, ya, you have to tell me, you don't need to write I think.

W : yeah but for help. (elle marmonne)

H : First, Wardah, first we, first, tell what we saw in the picture then we will you know, like in the period we will look other thing you know the words we don't know, we will check I think yeah, first we will I think we have to proposition what you see, then we will continue. Ok?

(Silence)

(Les 2 cherchent dans le dictionnaire)

H : Petit déjeuner. Il il est, elle est

W : (...?)  
H : parler, parler, parler  
Il est 7h30. Il est cat, il y a, il y a, il y a (...) chatte, il est, il y a un chatte, chatte. (...?)  
H : dort, une chatte dormait (...?)  
H : Le petit déjeuner. Il y a tasse sur la, tasse de café, sur la table. Sur la, what this is  
« table »?  
W : « table » table  
H : table  
W : table  
H : table  
W : Same thing  
H : Ok, it's enough I think each one we don't it's going to be (...?) or something like  
this. why are you so?  
W : ...sur la table  
H : Sur la table il y a banana...banana  
H : Il y a banane, il deux tasses, il y a, il est verte. Il est verte ou il y a verte?  
W : Il y a verte?  
H : Il est verte  
W : verte, verte, This is familiar verte?  
H : Il y a or il est?  
W : He is green? Or?  
H : It's green, the thing she wears. Yeah  
W : C'est verte, it is green  
H : Il est vert, il y a?, il est?  
W : C'est verte, c'est verte  
H : No, no I mean, c'est verte, je regard, what I have to say, il y a ou il est verte? (...?)  
W : (...?) Il est means it is, that is or he is, she is. It is, he is she is, you say c'est c-e-s-t, c'est  
H : Ok, ok, ok, il y a verte, il y a verte...cosaque, cosaque.  
(Intervention de la chercheuse pour demander de ne pas tout écrire)  
H : Il y a un chat, un chat, un chat il y a ...  
W : murmure en même temps.  
H : You tell me what you see and now I tell you what I saw. Right now. We have, I think like  
this. Go on!  
W : Ok, I have to search one word.  
W : ok.  
H : Go  
W : Je commence?  
Il y a de photos de femme qui dormir, heu, sa cheveux est orange  
H : Sa cheveux orange  
W : oui heu, her hair is orange,  
H : hair  
W : Sa cheveux, sa cheveux est orange.  
H : cheveux orange  
W : Sa couverture est rose. Pink. Her blanket is pink.  
H : Pink, yeah yeah ok.  
W : Il y a un chatte, une photo, un chat, photo est jaune, yellow

H : yellow  
 W : il est jaune. Il y a un horloge, horloge  
 H : horloge?  
 W : horloge, clock  
 H : Ok, horloge ok  
 W : Il y a un horloge sur la table de chevet  
 H : de chevet?  
 W : bedside table  
 H : ok  
 W : table de chevet heu, il y a il y a un photo de soleil et  
 H : photo de?  
 W : soleil  
 H : sol...?  
 W : soleil, sun  
 H : soleil, soleil  
 W : Il y a, il y a un photo de soleil  
 H : soleil, soleil  
 W : et ciel  
 H : ciel?  
 W : ciel, sur le mur,  
 H : ok  
 W : sur le mur  
 H : Fini?  
 W : oui  
 H : Elle est petit déjeuner, il est...  
 W : Petit déjeuner  
 H : Petit déjeuner  
 H : Il est 7h30. Il y a horloge, il est 7h30. Il y a chatte, il est  
 W : Il est 7, 7h et trente.  
 H : sept heures et trente.  
 W : et trente, oui, seven thirty  
 H : Il y a chatte, il est jaune. Chatte verre la, lait. (Mimique)  
 W : Boire lait, cat boire lait (mimique)  
 H : Lait  
 W : yes  
 H : Drink I use  
 W : Cat is drinking milk?  
 H : yeah, yes, chatte, I don't know how to b- lait, lait lait, lait, b lait, b b .b (b-o-i-l-i) drink  
 W : ah ok.  
 H : Il y a tasse de café et banana sur la table, sur (Mimique) la table.  
 W : Sur la table oui  
 H : Il y a voir, verte coas? Coast? Il y a verte coast.  
 W : Spell, spell it, spell it  
 H : c-g-a-b-g-o-s-a-q-u-e,  
 W : elle répète les lettres  
 H : cas. cos, coscaque, cos, *cosaque, cosaque. cosaque, cosaque*

W : cosaque, abisaque  
 H : En? Cosaque, yeah  
 H : heu, fini  
 La chercheuse annonce qu'il reste 15 minutes.  
 W : deuxième photo  
 H : En?  
 W : deuxième photo, heu  
 H : yours is troisième, un.  
 W : deuxième  
 H : Ok, ok. Deuxième photo, there's nothing in deuxième. Troisième  
 W : Troisième, deuxième, troisième, quatrième  
 H : Troisième (...?)  
 W : ah! Oui, oui, oui. Le numéro 3  
 H : Go on go on we have 15 minutes that's it  
 W : Ok, je regarde photo de autobus  
 H : Oui  
 W : Il y a *a* (angl.) passager aller de, aller à autobus à autobus.  
 H : Aller à autobus, yeah  
 W : Aller à autobus  
     Heu, il y a heu voi, voiture  
 H : Il y a voiture yeah  
 W : Oui, il y a soleil.  
 H : Soleil  
 W : Soleil, (...?) et ciel bleu  
     Il y a, il y a voir grass?  
 H : Grass?  
 W : Grass  
 H : Grass, you tell the different name, it's not very grave. No no go on cause we don't have  
     time. Fifteen minutes that's it.  
 W : I'm done.  
 H : Finish?  
 W : C'est fini  
 H : Yeah, il y a une porte de UQAM  
 W : Il y a?  
 H : Porte, porte, porte, right? UQAM, il y a UQAM Ok  
 W : Nom  
 H : Nom yeah  
     Il y a stairs. Il y a stairs. Il y a, elle est, elle est  
 W : Stairs?  
 H : No, it doesn't matters. Elle est entrer UQAM, elle est entrer UQAM.  
 W : Stairs?  
 H : Deuxième personne elle est allée sous la, heu sous la route, rue, sur, sur, sur la rue. Il est,  
     elle est, il, il y a une une (geste de la main circulaire)  
 W : bicyclette?,  
 H : bicyclette In ... they have. Ok, bicyclette, *bicycle* (angl.)  
 W : Vél

H : vel, vel, vélo, vélo.  
 W : vélo, vélo, vélo  
 H : Roues, il y a roues noires, il y a, heu  
 W : brune  
 H : Il y a brune, il y a  
 W : Noire et brune  
 H : vert, il y a, il y a verte?, what was « verte », chev?  
 W : cheveux  
 H : cheveux est elle est chevveux red. Elle est cheveux red. Right? Elle est cheveux red, no?  
 W : Rouge, rouge  
 H : Rouge, elle est cheveux rouges? Is it the right sentence? Elle est cheveux rouges.  
 W : Elle a  
 H : Elle a  
 W : She has  
 H : Elle a, elle a, elle a, elle a  
 W : Elle a... cheveux rouges, elle a  
 H : Elle a cheveux rouges, yeah.  
 Elle a, elle a cosaque verte, elle est cosaque vert.  
 W : Cosaque, cos, cosaque?  
 H : This is, look, look, regarde, regarde à moi, Wardah. Cosaque is  
 Ça c'est cosaque. Cinq, it's your turn.  
 W : Cinq photo  
 H : Cinquième  
 W : Pull  
 H : Pull?  
 W : pull, sweater.  
 H : ok  
 W : C'est pull, sweater.  
 H : Ok  
 W : Je regardais à photo de bibliothèque.  
 H : bibliothèque, yeah.  
 W : euh, il y a beaucoup livres.  
 H : Livres, yeah, ok  
 W : Je vois femme, elle est regardé un livre.  
 H : Oui, j'ai, j'ai compris  
 W : Je regarde heu, heu, sign pour la non fermé, non fermé, non fermer, pour la non fermer,  
 non smoking  
 H : Ok, non, non, euh  
 W : Je regarde sign pour la non fermer  
 H : Fumer, fumer, fumer  
 W : oui, non-fumer, non fumer  
 H : No fermer, fumer, fumer, fumer  
 W : Fumer, fumer, non fumer  
 W : Il y a un table, il y a deux livres sur la table.  
 H : Fini? Non. Deux livres sur la table? Deux livres sur la table.  
 W : Deux livres sur la table, un livre est rouge

H : Un livre rouge, oui  
 W : Et autre livre est verte  
 H : Autre livre est verte, oui  
 W : Il y a, regarde le, il regarde calendrier?  
 H : Calendrier, ok  
 W : Calendrier pour la bibliothèque sur le mort, mort  
 H : Sur le?  
 W : Mort, mur, mort, mu, m-u-r  
 H : M-u-r, ok, m-u-r, m-u-r  
 W : m-u-r  
 H : M-u-r, fini?  
 W : Oui, c'est tout.  
 H : What they say for lunch? Lunch?  
 W : Déjeuner?  
 H : No,  
 W : Des fois c'est petit déjeuner et le lunch is déjeuner  
 H : Ok  
 W : Or *diner* (angl.)  
 H : J'ai déjeuné, j'ai déjeuné, il, elle déjeuner, elle déjeuner  
 W : Elle déjeune, déjeune  
 H : Dans la cafétéria, il est midi  
 W : Il est midi.  
 H : Il y a une horloge sur la mu, mur (pointe W), mur?  
 W : mur, oui  
 H : Il est midi. J'ai, elle est, elle est, elle est (M pour manger)  
 W : Elle est manger  
 H : Elle est manger, elle est manger  
 W : Mange  
 H : Elle mange petit sandwich, sandwich  
 W : Baguette?  
 H : baguette, yeah, like baguette, dru, you know dru? Dru? I mean it's very, it's sandwich. Sandwich in French?  
 W : Sandwich  
 H : Sandwich, elle manger, elle manger sandwich  
 W : Elle mange  
 H : Elle, elle mange  
     Elle est sandwich, she has a sandwich right? Elle est sandwich  
     Elle est sitting?  
 W : Ass, ass, asseoir, asseoir  
 H : sit, sit, asseoir, elle... sit What does mean sit, sit?  
 W : Asseoir  
 H : Asseoir dans sur la chasse sur sur le sur le?  
 W : Chaise  
 H : Chaise, sur la chaise. Il y a autre, autre personne personne. Il est il part, il part, il part  
 W : Il part?  
 H : Il part, autre personne

W : il part, sortir? (G pour sortir)  
 H : Non non, il part, il part (G rapide devant la bouche)  
 W : Il parle (M pour parler)  
 H : Yeah, il est elle est pantalon elle est pantalon bleu, bleu, elle est cosaque vert. Fini.  
 W : Fini, heu, je regarder  
 H : What  
 W : Badminton  
 H : heu?  
 W : Badminton  
 H : Badminton, say badminton, boum, boum, boum (avec gestes)  
 H : Où est Jean-Pierre? (l'enseignant)  
 W : Badminton, Badminton! C'est la même chose  
 H : C'est la même chose. C'est la même chose  
 W : c'est la même chose.  
 H : Où est M. Jean-Pierre? Où est M. Jean-Pierre? M. Jean-Pierre, où?  
 W : Oui, heu, heu,  
 H : Ici?  
 W : Il, il  
 H : il est  
 W : Il vient  
 H : Il vient ok  
 W : il vient heu midi, il vient midi ou 11, 11h. Il vient à midi ou 11h.  
 H : Ok, 11h  
 W : 11h  
 W : Je regarder photo de de femme.  
 H : Ok  
 W : Il, elle, no, il il play. How do you say play? Jou...(M pour badminton)  
 H : Play...  
 W : jouer, il jouer  
 H : En?  
 W : Jouer  
 H : Jouer?  
 W : Jouer, jouer  
 H : Jouer ok. Il jouer badminton, badminton, badmin, badminton  
 W : Badminton, ...  
 H : badminton En french they say badminton  
 W : badminton,  
 H : badminton  
 W : badminton, badminton, badminton  
 H : Badminton (rire)  
 W : Je regarder une photo de femme, il jouer le sport badminton  
 H : Il jouer, jouer  
 W : dans le centre sportif. Heu, la femme est, heu, la femme est, heu, la femme vêtement est  
 bleu  
 H : Vêtement oui?  
 W : (...?)

H : Ok  
W : Le homme heu vêtement est jaune et verte  
H : Ok  
W : Il y a grass. C'est tout.  
H : Elle est, c'est tout? Elle est retournée house? what is house? house? Elle est retournée... what does house? Elle est retournée maison.  
Fini. We have one more. Un.  
W: C'est tout!  
H : hen?  
W : C'est tout  
H : C'est tout? One, I have.  
Il est, elle est, elle est maison  
W : Elle est à la maison  
H : Elle est dans la maison.  
W : Ok  
H : Elle sit. What is sit, for sit  
W : Asseoir  
H: Asseoir, on the, dans  
W : Sur le  
H : sur le sur le, sur le coach, sur le  
W : Sur le coach  
H : Coach, yeah.  
W : Sofa, sur le sofa  
H : sofa, sofa, sur le sofa. Jeregar, elle regarde tv. Il y a une chatte, une chatte, chat, chat, une chatte, miao, chat?  
W : chatte  
H : Il y a un chatte  
Il y a une table,  
W : Une table  
H : sur la table il y a une une TV.  
W : oui  
H : Elle est relaxée, elle est relaxée, relaxe, relaxée. What does it mean like ...?  
W: Rester  
H: What?  
W: Rester  
H: Rester. Elle est même chose. Elle est même chose.

La chercheure met fin à l'activité.

Fin : 38 min.