

Freiderikos Valetopoulos

Université de Poitiers FoReLLIS (EA 3816) – MSHS (USR 3565)
<https://orcid.org/0000-0001-8703-6230>
fvaletop@univ-poitiers.fr

*Les apprenants prennent la parole : analyse des procédés
de cohésion utilisés dans le cadre d'une interview
avec des locuteurs natifs*

Learners speak with native speakers: analysis of cohesion processes
in an interview with native speakers

The aim of this paper is to explore the strategies used by B1 learners of French as a Foreign Language to construct their discourse and achieve cohesion during an interview with native speakers. The results of this analysis will highlight the characteristics of the development of oral competences. According to the Common European Framework of Reference for Languages, B1 learners can communicate with some confidence on familiar routine and non-routine matters related to their interests and professional field. In an interview task, learners are able to take some initiatives but are very dependent on the interviewer in the interaction. Learners should also be able to use a prepared questionnaire to carry out a structured interview, with some spontaneous follow up questions. The corpus analysis indicated certain strategies expressing inter-sentential and inter-sequential cohesion, such as use of discourse markers (*et, donc*) or markers of agreement (*d'accord*).

Keywords: Learner Corpus, French as a Foreign Language, Interviews, Native speakers, CEFR, Cohesion

Słowa kluczowe: korpusy uczniowskie, francuski jako język obcy, wywiad, rodzimy użytkownik języka, ESOKJ, spójność wypowiedzi

1. Introduction

Dans le cadre du projet européen E-LENGUA¹, l'équipe de l'Université de Poitiers a eu pour tâche d'étudier comment les TICE permettent l'amélioration des interactions entre apprenants et entre apprenants et enseignants. Cette thématique était l'une des sept questions abordées par les équipes du consortium² ; les autres portaient sur l'apprentissage d'une langue étrangère à l'aide des MOOC, l'intégration des composantes affectives en situation d'apprentissage, l'autonomisation des apprenants, la communication interculturelle dans l'apprentissage d'une langue étrangère, l'utilisation des modalités d'apprentissage synchrone/asynchrone et, enfin, l'évaluation en ligne (voir la présentation générale de Fernández Juncal, 2017 : 281-297). Toutes ces thématiques avaient pour dénominateur commun l'utilisation des TICE.

Afin de développer notre problématique et de répondre à la thématique attribuée, nous avons mis en place une expérimentation (voir la section Méthodologie) nous permettant de nous concentrer sur l'utilisation des téléphones portables et les interviews réalisées par les apprenants d'un niveau B1.1. (Kiernan, Kazumi, 2004 ; Kukulska-Hulme, Shield, 2008 ; pour une analyse de la compétence linguistique, du développement des stratégies socio-affectives, de l'utilisation et l'utilité perçue par les apprenants voir Chanudet, Valetopoulos, 2016 ; Valetopoulos, 2017 ; Valetopoulos, Chanudet, 2018).

Plus précisément, dans le cadre de l'analyse de la compétence linguistique (Valetopoulos, Chanudet, 2018), nous avons observé que les apprenants essayent de suivre lors de leurs échanges une organisation interne précise : ouverture présentant le contexte et les objectifs de leur échange, phase de questionnement et clôture.

Extrait 1 (7_16-17_Musique)

LA euh d'abord euh vous aimez écouter la musique

LN oui {rires} bah là j'en écoutais

LA à quelle fréquence euh vous l'écoutez

LN hum bah tous les jours en fait hum hum tous les matins

¹ E-Learning Novelties towards the Goal of a Universal Acquisition of Foreign and Second Languages [E-LENGUA, <http://elengua.usal.es/>], programme Erasmus+ (2015-1-ES01-KA203-015743). Voir aussi la plateforme collaborative multilingue FOCO : <https://foco.usal.es/>.

² Le projet, dirigé par l'Université de Salamanque – Espagne, a associé, outre l'Université de Poitiers - France, les Universités suivantes : Université de Coimbra - Portugal, Université de Heidelberg – Allemagne, Université de Bologne – Italie, Trinity College Dublin – Irlande, Université du Caire – Egypte.

LA	<ah d'accord
LN	tous les soirs> quand je prends le bus hum
LA	à quel moment de la journée vous préférez écouter de la musique
LN	hum j'aime bien le matin hum hum dans le bus {rires}
LA	et pourquoi
LN	bah parce que euh + ça comme ça je reste euh un peu endormie euh enfin je somnole {rires}
LA	<d'accord
LN	oui>

L'enchaînement des tours de parole est ordinaire. Chaque interlocuteur intervient à son tour sans interrompre l'autre : les apprenants (LA) posent des questions et les locuteurs natifs (LN) répondent en construisant parfois leur réponse de manière que les apprenants puissent les comprendre. Les apprenants peuvent reformuler leurs questions afin de ne pas laisser place à la mécompréhension.

Extrait 2 (11_15_17_Voyage)

LA1	ça plairait partir à l'aventure après tes études
LN	oui
LA1	euh tu irais où
LN	euh {soupir} pour l'instant + j'ai pour projet d'aller à Taiwan + euh j'aimerais bien aller en Amérique du Sud
LA1	euh oui euh tu partirais seul ou avec quelqu'un
LN	plutôt avec des amis si je pouvais.

Extrait 3 (14_17-18_Réseaux_sociaux)

LA1	qu'est-ce-que- qu'est-ce-que vous pensez de la réseau sociale
LN	j'aime bien mais il faut pas trop en abuser non plus
LA1	quels réseaux vous avez
LN	Instagram et Snapchat

Parfois nous pouvons même constater une insistance de la part de l'apprenant qui juge que la réponse n'est pas suffisante sans pouvoir rebondir sur l'information :

Extrait 4 (7_16-17_Musique)

LA2	combien de temps par jour tu écoutes de la musique
LN	ouh là + au moins la moitié de la journée
LA1	mh + proposez combien d'heures
LN	à peu près euh je pense cinq heures
LA1	cinq heures
LN	oui je pense

Dans la suite de notre article, nous souhaitons nous concentrer sur un autre aspect de ces interviews. Ainsi, nous nous proposons de réfléchir sur les moyens utilisés par les apprenants afin d'obtenir la cohésion dans leurs interviews. Nous présenterons tout d'abord notre méthodologie, nos objectifs et hypothèses de travail et ensuite nous nous concentrerons sur l'analyse de notre corpus.

2. Méthodologie

Les participants étaient inscrits dans un programme d'apprentissage extensif³ et ont réalisé, à l'aide de leur smartphone, une série de 4 interviews de locuteurs natifs sur une période de 4 mois. Les deux premières interviews ont eu lieu à l'intérieur de l'université et se fondaient sur un questionnaire conçu en classe. Pour les deux dernières, les apprenants étaient libres d'ajouter quelques questions spontanées, en fonction du déroulement de l'interaction avec l'interviewé, et se sont déplacés à l'extérieur du campus (pour une description plus détaillée, voir Valetopoulos, Chanudet, 2018). Les interviews avaient un rapport avec les thématiques développées dans le cadre des manuels utilisés en classe tels que *Version originale 3* (Denyer et al., 2011) et *Entre Nous 3* (Avanzi et al., 2016).

Bien que l'interview ne soit pas le but en soi en tant que genre textuel, l'objectif principal reste linguistique et porte sur le développement de la capacité à interagir avec des locuteurs natifs. Cette capacité est associée à d'autres objectifs secondaires, comme par exemple la prise de conscience de l'importance de l'interaction avec le locuteur natif dans l'apprentissage de la langue ou le développement de stratégies de contournement et la remédiation en production orale (lexique, grammaire et phonologie).

3. Objectifs et hypothèses

À la suite de nos premières observations (Valetopoulos, Chanudet, 2018), nous pouvons nous poser la question de savoir si les apprenants reprennent mécaniquement les différentes questions déjà prévues ou s'ils essaient d'obtenir une certaine cohésion dans leurs interactions avec les locuteurs natifs. Si tel est le cas, il est intéressant de savoir quelles sont ces stratégies mises en place afin d'obtenir une certaine cohésion dans le discours. Avant de répondre à cette question, nous nous proposons de présenter très brièvement trois points : la place des interactions verbales dans le CECRL, l'interview en tant que genre textuel et la question de la cohésion. Cette analyse nous permettra de mieux formuler nos hypothèses.

³ Pour plus d'informations voir le site du Centre FLE de l'Université de Poitiers : <https://cfle.univ-poitiers.fr/wp-content/uploads/sites/78/2019/07/DUEF-B1-1.pdf>

3.1. Les interactions verbales dans le CECRL

D'après le CECRL, les apprenants d'un niveau B1 peuvent communiquer avec une certaine assurance sur des sujets familiers ou échanger des informations et s'exprimer sur un sujet abstrait ou culturel. Au niveau conversationnel, l'apprenant est capable de suivre un discours articulé d'un locuteur natif, mais il peut rencontrer également des difficultés quand il essaye de formuler clairement ce qu'il souhaite dire. L'apprenant « [...] joue alternativement le rôle du locuteur et de l'auditeur ou destinataire avec un ou plusieurs interlocuteurs afin de construire conjointement un discours conversationnel dont ils négocient le sens suivant un principe de coopération » (2001, §4.4.3.1.). Ainsi, plusieurs activités interactives sont proposées : conversation, discussion informelle (entre amis), discussion et réunions formelles, coopération à visée fonctionnelle, obtenir des biens et des services, échange d'informations et interviewer et être interviewé (pour une réflexion sur la compréhension des interactions naturelles par les apprenants, voir Thomas, 2016 ; pour une présentation générale sur les interactions, voir Ravazollo et al., 2015 ; voir également Kerbrat-Orecchioni, 1998 ; Kerbrat-Orecchioni, Traverso, 2004).

En ce qui concerne l'activité *Interviewer et être interviewé* (2001 : 68, §4.4.3.1.), nous pouvons lire que l'apprenant de niveau B1 « peut fournir des renseignements concrets exigés dans un entretien [...], mais il le fait avec une précision limitée ». Et quand l'entretien est préparé, l'apprenant « peut vérifier et confirmer les informations », avec éventuellement quelques difficultés de compréhension. Enfin, il peut prendre des initiatives ou poser quelques questions spontanées s'il dispose d'un questionnaire préparé au préalable. Le volume complémentaire (2018 : 94) ne rajoute qu'un seul nouvel indicateur au niveau B1, spécifique aux échanges avec les services de santé.

3.2. Pourquoi l'interview ?

Comment pouvons-nous définir l'interview en tant que genre et pourquoi celui-ci peut être intéressant pour les apprenants ? Rappelons tout d'abord, à titre d'exemple, ce qui a déjà été souligné par Kucharczyk (2009) dans le but de définir la différence entre la conversation et l'interview (voir également Kucharczyk, 2012, sans pagination) :

[...], l'intervieweur a pour tâche d'obtenir de l'interviewé certaines informations et ce dernier doit les lui fournir par ses réponses. Cela a de l'impact sur la structure de l'interview : elle est beaucoup mieux structurée que la conversation, car il y a moins de chevauchement de parole, moins de phatèmes, moins de phrases inachevées, etc. ce qui fait que l'ensemble est beaucoup plus cohérent.

En réalité, l'interview est « une pratique langagière largement standardisée, impliquant des attentes normatives spécifiques pour les interactants, comme dans un jeu de rôles : l'interviewer ouvre et clôt l'interview, pose des questions, suscite la parole de l'autre, incite à la transmission d'informations, introduit de nouveaux sujets, oriente et réoriente l'interaction » (voir Schneuwly, Dolz, 1997 : 37 ; pour une analyse plus générale Pekarek 1994). Cette définition correspond par ailleurs à ce que Dolz, Erard, Moro (1997, cité par Schneuwly, Dolz, 1997 : 37-38) précisent comme étant enseignable :

- l'étude du rôle d'interviewer, conçu comme médiateur ;
- l'étude de l'organisation interne de l'interview (ouverture, phase de questionnement et clôture) et
- la régulation des tours de parole, la formulation des questions et l'utilisation de la part de l'interviewer d'interventions de relance permettant d'étoffer, de poursuivre et de reprendre le thème abordé par l'interviewé.

Ces différentes dimensions présupposent que les interactants soient engagés dans un dialogue et par conséquent leurs énoncés doivent constituer un ensemble cohérent et non une succession d'énoncés « décousus » (Kerbrat-Orecchioni, 1990 : 197). Ceci pose alors la question de la cohésion que nous abordons dans la partie suivante.

3.3. La cohésion

Pour qu'il y ait discussion, dialogue ou conversation, il est nécessaire que les partenaires aient la capacité d'élaborer un certain niveau de *texture discursive* (voir par exemple Sarfati, 2018). La texture, plus ou moins dense, désigne toute l'organisation formelle du texte dans la mesure où cette organisation assure sa continuité sémantique (Halliday, Hasan, 1976 : 2, 295-297).

Il serait difficile de présenter en détail, dans les limites de cet article, toute la discussion qui se poursuit depuis plusieurs années sur la définition de la cohérence et de la cohésion (voir par exemple Slatka, 1975 : 31 ; voir également Charolles, 1995, 2011). Nous pouvons rappeler rapidement les deux types de cohésion de Halliday, Hasan (1976) : la *cohésion grammaticale* et la *cohésion lexicale*. La première se réfère à des phénomènes syntaxiques tels que la référence, l'ellipse, la substitution et les conjonctions alors que la deuxième renvoie à des stratégies de *réitération* de mots ayant un sens proche (synonymie, antonymie, hyperonymie, hyponymie, méronymie, etc.). La texture est rendue par les relations, les liens, qui existent entre les éléments du texte. Ainsi, l'interaction orale permet aux apprenants de s'engager dans une co-construction. Celle-ci devient de plus en plus dense suivant le développement des compétences des apprenants : « one

learns how to do conversations, one learns how to interact verbally, and out of this interaction syntactic structures are developed⁴ » (Hatch, 1978 : 404).

Dans le cadre du CECRL, la cohésion, suivie de la cohérence, apparaît sous la compétence pragmatique, qui, elle, recouvre l'utilisation fonctionnelle des ressources de la langue. Ainsi, les auteurs du référentiel proposent (2001 : 98, §5.2.3.1.) l'indicateur suivant pour la cohésion et la cohérence : au niveau B1, l'apprenant « peut relier une série d'éléments courts, simples et distincts en un discours qui s'enchaîne ».

Les auteurs ne s'étalent pas plus sur la question de la cohésion. Ce manque de précision a été en partie compensé dans le volume complémentaire publié en 2018 en français, avec l'ajout de nouveaux descripteurs (2018 : 149) qui précisent que l'apprenant peut réaliser des paragraphes dans un texte long en utilisant des moyens simples et peut également relier des phrases dans un récit, sachant qu'il aura un répertoire d'articulateurs plutôt limité.

Ces descripteurs font référence soit à la cohérence intraphrastique soit à la cohérence interphrastique, mais ils n'ont pas apporté plus de précisions au niveau des moyens éventuellement utilisés par les apprenants.

3.4. Hypothèses

À partir de toutes nos observations et de ce qui est prévu dans le cadre du CECRL, nous pourrions alors émettre les hypothèses suivantes :

- les apprenants utilisent un nombre limité d'articulateurs afin d'obtenir la cohésion dans les limites des séquences ;
- les apprenants utilisent des articulateurs pour relier les différentes séquences dans le cadre de leurs échanges avec les locuteurs natifs ;
- les apprenants utilisent des moyens linguistiques afin de manifester leur engagement dans l'interaction.

Si les deux premières hypothèses résultent des descripteurs du CECRL, la troisième hypothèse nous paraît importante par rapport à ce qui a déjà été soutenu dans la littérature concernant la texture du texte.

4. Analyse du corpus

Dans cette partie, nous étudierons la question de la cohésion tout d'abord entre les différentes séquences (inter-séquentielle) de l'interview ainsi que

⁴ Traduction de l'auteur de l'article : « [...] on apprend comment avoir une conversation, on apprend comment interagir, et cette interaction permet le développement des structures syntactiques ».

dans les limites de chaque séquence (intra-séquentielle). La séquence est définie par les limites thématiques d'une question accompagnée par la réponse ou par un ensemble de questions et de réponses qui portent sur la thématique de la première question.

4.1. La cohésion inter-séquentielle

Nous pouvons constater différents moyens utilisés par les apprenants afin d'obtenir la cohésion inter-séquentielle de manière explicite. Il s'agit tout d'abord d'une stratégie d'énumération, utilisée très rarement et qui est vite abandonnée dans le fil de discussion : les apprenants utilisent le syntagme « première question » pour amorcer l'interview. Après cette première phase, nous avons observé un seul usage de « deuxième question » ou « dernière question ». En revanche, ils utilisent d'autres moyens pour exprimer l'énumération comme « et après ».

Extrait 5 (1_15-16_Réseaux_sociaux)

- LA1 salut
 LA2 salut {rires}
 LA1 euh c'est première question + est-ce que euh tu utilises les euh les réseaux sociaux
 LN oui tout à fait
 LA1 euh lesquels euh quels réseaux sociaux
 LA2 <quels réseaux sociaux tu utilises
 LN quels réseaux sociaux euh> j'utilise euh Facebook euh et Snap-Snapchat + principalement Facebook et Snapchat après euh j'ai aussi Instagram mais bon + je l'utilise moins + c'est vraiment plutôt euh Facebook et Snapchat voilà
 LA1 euh le deuxième question euh qu'est-ce que tu fais sur les réseaux sociaux
 LA2 euh je suis principalement les autres euh surtout sur Instagram et euh je partage aussi en fait ça ça dépend des des réseaux [...]
 LA1 hm hm + ok + et combien de temps passes-tu par jour sur les réseaux sociaux

Extrait 6 (14_17-18_Réseaux_sociaux)

- LA1 bonjour excusez-moi hum est-ce qu'on peut vous déposer question pour interview
 LN ah
 LA2 par contre nous sommes étudiantes de centre FLE pour apprendre le français et les professeurs ont demandé petite devoir faire un interview avec des étudiants{rire}
 LA1 première hum question + quels réseaux sociaux préférez-vous
 LN euh Snapchat

- LA1 Snapchat + pourquoi
LN euh bah parce que je trouve ça cool d'envoyer des photos entre nous et euh + bah voilà
- LA2 et après est-ce que ça vous dérange pas de dévoiler notre vie votre vie sur internet
LN euh bah pas spécialement parce que je dévoile pas ma vie privée en soit je dévoile juste ce que je veux montrer en fait donc euh + voilà
- LA1 d'accord<merci
LA2 merci>

La stratégie la plus fréquente est celle de l'utilisation du coordonnant « et », ce qui a été également observé par Verplaetse Manoilo (2017 : 274-275) dont l'analyse porte sur l'interaction orale entre pairs en classe d'anglais LV2 en milieu francophone. Elle a donc observé que les apprenants ont recours à des procédés discursifs pour marquer la cohésion du discours tel que l'utilisation de *and* ou *so*. Le coordonnant *and* construit le dialogue en marquant l'ajout d'information qui est nécessaire à la réalisation de la tâche alors que *so* fonctionne comme un embrayeur du discours.

Extrait 7 (2_15-17_Cinéma)

- LA1 euh oui euh est-ce que vous aimez le cinéma
LN oui
- LA1 et + tu vas souvent au cinéma
LN euh pf ben on va dire que j'ai pas trop le temps + mais sinon j'y vais on va dire une fois tous les six mois
- LA1 oui
LN environ
- LA1 ah c'est bien et + pour toi + un bon film qu'est-ce que c'est

Extrait 8 (11_15_17_Voyage)

- LA2 et quel moyen de transport tu utilises -rais
LN ça dépend si je pars loin, l'avion même si j'aime pas ça sinon en bus ou en voiture ça me dérange pas
- LA2 et tu logeais où
LN dans les auberges de jeunesse ou les petits hôtels mais plutôt les auberges de jeunesse

La cohésion peut également opérer au niveau de la cohésion lexicale. Ainsi, les apprenants reprennent un *mot clé* pour marquer la clôture de la première question ou pour poser une nouvelle question.

Extrait 9 (3_17-18_Voyage)

- LA1 euh est-ce que tu partirais en voyage après vos études

- LN euh oui
 LA1 euh j'ai un question euh où est-ce que vous allez
 LN euh j'irais dans un pays hispanophone comme euh l'Espagne
 LA1 l'Espagne et deuxième question quel est votre moyen de transport
 utilisez-vous en train en avion
 LN euh en avion
 LA1 en avion
 LN ouais ce sera plus simple <plus rapide
 LA1 oui> plus rapide + mais c'est cher
 LN ouais
- Extrait 10 (5_17-18_Voyage)
- LA2 euh avec qui vous- avec qui vous aime vous aime voyager
 LN euh j'aime beaucoup voyager avec des amis euh sinon j'ai eu beau-
 coup euh l'occasion de voyager hum avec des- ma classe donc euh
 dans- dans le cadre scolaire
 LA1 ah quel est votre moyen euh quel est votre moyen de transport euh préféré
 LN euh mon moyen de transport préféré c'est l'avion
 LA1 ah l'avion et + euh quel type d'héber- euh d'hébergement euh vous
 choisirez vous choisissez + euh

Cette stratégie semble être très fréquente chez les locuteurs natifs (cf. Gülich, Kotschi, 1987; Tannen, 1989), mais également chez les apprenants d'une langue étrangère (Krafft, Dausendschön-Gay, 1993).

4.2. La cohésion intra-séquentielle

Tout au long des séquences thématiques, les locuteurs marquent leur engagement et la cohésion discursive par plusieurs procédés. Malgré leur usage irrégulier, ils montrent, comme l'a déjà souligné Verplaetse Manoïlov (2017 : 275), « un certain niveau de compétence d'interaction orale ». Nous pouvons analyser certaines stratégies utilisées : faire un commentaire, faire une comparaison ou ponctuer l'échange par un marqueur.

4.2.1. Faire un commentaire

Les apprenants réagissent aux réponses et à leurs propres questions afin d'exprimer leur accord ou leur désaccord par rapport à leur interlocuteur ; comme le précisent Valetopoulos, Chanudet (2018 : 94) « ils s'affirment face à un interlocuteur qui donne son avis et tentent de le rassurer s'ils pensent qu'il a du mal à répondre aux questions ». Ils s'affirment également par rapport au contenu de la réponse exprimant leur propre avis.

Extrait 12 (2_15-17_Cinéma)

LA1 et + tu vas souvent au cinéma

LN euh pf ben on va dire que j'ai pas trop le temps + mais sinon j'y vais
on va dire une fois tous les six mois

LA1 oui

LN environ

LA1 ah c'est bien et + pour toi + un bon film qu'est-ce que c'est

Extrait 13 (9_16-17_Musique)

LN j'écoute de la musique

LA1 donc euh vous écoutez souvent quelque fois rarement de la musique

LN souvent + souvent + j'écoute souvent de la musique

LA1 {rires} c'est bien et quel type de musique aimez-vous et pourquoi

4.2.2. Faire une comparaison

En comparant leurs expériences, les apprenants s'engagent mutuellement dans l'interaction en s'impliquant personnellement. Le fait de ramener à soi permet de resserrer les liens entre les partenaires, qui partagent ainsi une expérience commune. Cette construction de la conversation est relativement simple, mais montre que les apprenants sont capables de co-construire avec leur interlocuteur un texte cohésif.

Extrait 14 (1_15-16_Réseaux_sociaux)

LA1 hm hm ok et combien de temps passes-tu par jour sur les réseaux sociaux

LN euh pf je dirais euh une ou deux heures facilement {rires}

LA2 moi c'est plus <ouais

LN ouais ouais>

LA1 moi aussi euh euh si il n'y a pas les réseaux sociaux dans ta vie que
tu euh euh que penses-tu

LN qu'est-ce que j'en penserais

Extrait 15 (10_16-17_Musique)

LA1 ok + où vous écoutez la musique

LN quand je conduis quand je rentre chez moi en voiture

LA1 vous vous l'écoutez tous les jours

LN oui

LA1 à quel moment de la journée vous préférez l'écouter

LN plus le soir, ça me détend en fait.

LA2 comme moi {rires}

LA1 bon bah combien de temps vous l'écoutez

4.2.3. Ponctuer l'échange par un marqueur

Les apprenants utilisent des marqueurs qui peuvent avoir une fonction ponctuant afin de marquer la fin de la séquence comme c'est le cas de *donc* ou même de *d'accord* (voir aussi Delahaie, 2009). En tant que co-construction, l'interaction implique une détermination réciproque qui se traduit entre autres par la production de signes d'engagement dans l'interaction, que Kerbrat-Orecchioni appelle des « procédés de validation interlocutoire » (1998 : 18).

Extrait 16 (5_16-17_Musique)

- LA2 donc vous partagez votre vie sur euh Instagram
 LN euh oui enfin je reste en privé quand même euh
 LA2 d'accord et est-ce que ça ne vous dérange pas de dévoiler votre vie sur vous
 LN euh non mais je choisis ce que je montre ou pas
 LA2 d'accord donc ce- euh ce compte est privé ou pas privé
 LN oui mon compte il est privé

Extrait 17 (9_16-17_Musique)

- LA2 euh est-ce que vous aimez la musique
 LN euh oui
 LA1 euh quelque de+ de la musique préférez-vous
 LN euh je dirais la pop
 LA1 la pop
 LA2 la pop d'accord combien de temps vous écoutez la musique par jour
 LN euh je dirais un peu plus de 4 heures

5. Conclusions

L'objectif premier de la tâche mise en place était de permettre aux apprenants d'être en contact avec des locuteurs natifs, d'échanger avec eux dans un cadre de communication authentique, de réfléchir par la suite sur ces productions afin d'améliorer leur compétence orale. Dans le cadre de cet article, nous nous sommes concentré sur un seul aspect des interactions verbales, celui de la cohésion. Nous avons donc souhaité étudier les moyens utilisés par les apprenants afin d'obtenir la cohésion dans leurs échanges avec les locuteurs natifs.

Nous avons alors constaté que les apprenants évitent dans leur grande majorité d'avoir un discours avec des tours de parole sans aucune cohésion. Ils utilisent des moyens linguistiques, certes limités, afin d'obtenir la cohésion, qu'elle soit intra-séquentielle ou inter-séquentielle : emploi des adjectifs *premier* et *deuxième*, structuration de la cohésion lexicale, utilisation du coordonnant *et* et d'autres marqueurs avec une fonction ponctuant comme *d'accord*. Il

n'y a que trois apprenants qui préfèrent poser quelques questions sans avoir un vrai échange avec les locuteurs. Ainsi, nous pouvons constater que les apprenants ont développé les compétences attendues chez les apprenants d'un niveau B1. Nous pouvons alors confirmer nos deux premières hypothèses.

En ce qui concerne notre troisième hypothèse, nous pouvons également souligner que les apprenants utilisent différents moyens afin de confirmer leur engagement ; ils font des commentaires sur ce qui a été dit ou ils ajoutent des informations en répondant à leurs propres questions. Ils n'acquiescent pas ce qui est dit, mais ils accordent toute leur attention, ils valident ou ils invalident ce qui est dit par leur interlocuteur.

Si en effet cette tâche nous montre d'un côté les compétences de nos apprenants, de l'autre côté nous permet aussi d'avancer des hypothèses d'ordre pédagogique. Car nous pensons que ce type de tâche a un intérêt non seulement au moment de la réalisation, mais également au moment de la réutilisation en classe en passant par l'auto-observation. Autrement dit, nous pensons que ces interactions constituent un corpus de travail pour les apprenants qui doivent observer leurs pratiques de locuteurs, les pratiques de leurs interlocuteurs, les spécificités interculturelles au niveau de la communication, les moyens linguistiques utilisés par les apprenants afin d'obtenir un discours cohésif et cohérent, mais aussi les tics de langage utilisés par les locuteurs natifs.

Bien évidemment de nouvelles questions surgissent : est-ce que ce type d'activités aurait un impact positif sur l'apprentissage et le développement de la compétence orale ? Est-ce que cette tâche est plus efficace quand elle est réalisée en dehors de la classe avec des locuteurs natifs ? Quelle serait la différence par rapport à une tâche identique réalisée avec ses pairs en classe ? Toutes ces questions vont constituer la problématique de nos futures analyses.

Bibliographie

- Avanzi A., Malorey C., Pruvost N., Venaille C., Geeraert Th., Miras G., Poisson-Quinton S. (2016), *Entre nous 3 : Livre de l'élève*. Paris : EMDL.
- Chanudet Ch., Valetopoulos F. (2016), *Téléphone portable et production asynchrone*. « Istanbul Journal of Innovation in Education », n° 2/3-1, 85-96.
- Charolles M. (1995), *Cohésion, cohérence et pertinence du discours*. « Travaux de Linguistique », n° 29, 125-151.
- Charolles M. (2011), Cohérence et cohésion du discours, (in:) Holker K., Marello C. (éds), *Dimensionen der Analyse Texten und Diskursivent*. Berlin: Lit Verlag, 153-173.
- Conseil de l'Europe (2001), *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.

- Conseil de l'Europe (2018), *Cadre européen commun de référence pour les langues: Apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. Online: <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5> [consulté 08.12.2019].
- Delahaie J. (2009), *Oui, voilà ou d'accord ? Enseigner les marqueurs d'accord en classe de FLE*. « Synergies Pays Scandinaves », n° 4, 17-34.
- Denyer M., Ollivier Ch., Perrichon E. (2011), *Version originale 3 : Méthode de français B1*. Paris : EMDL.
- Dolz J., Erard S., Moro C. (1997), *L'interview radiophonique, lieu de médiation entre contenus et actants de la situation communicative. Une approche pour le primaire*. « Enjeux », n° 39/40, 130-158.
- Fernández Juncal C. (2017), *Innovación para el multilingüismo: E-LENGUA*. « Caracteres. Estudios culturales y críticos de la esfera digital », n° 6-2, 281-297.
- Gülich E., Kotschi T., (1987), *Les actes de reformulation dans la consultation*, (in :) Bange P. (éd.), *L'analyse des interactions verbales*. La dame de Caluire : une consultation. Berne: Peter Lang, 88-122.
- Halliday M., Hasan R. (1976), *Cohesion in English*. London: Longman.
- Hatch E. (1978), *Discourse analysis and second language acquisition*, (in:) Hatch E. (éd.), *Second language acquisition: A book of readings*. Rowley, Mass.: Newbury House, 401-435.
- Kerbrat-Orecchioni C., Traverso V. (2004), *Types d'interactions et genres de l'oral*. « Langages », n° 153, 41-51.
- Kerbrat-Orecchioni C. (1990), *Les interactions verbales*, tome I, Paris : A. Colin.
- Kerbrat-Orecchioni C. (1998), *La notion d'interaction en linguistique : origines, apports*. « Langue française », n° 117, 51-67.
- Kiernan P., Kazumi A. (2004), *Cell Phones in Task Based Learning--Are Cell Phones Useful Language Learning Tools?*. « ReCALL », n° 16/1, 71-84.
- Krafft U., Dausendschön-Gay U. (1993), *La séquence analytique*. « Bulletin CILA », n° 57, 137-157.
- Kucharczyk R. (2009), *Vers la compétence discursive à l'oral en classe de FLE*. « Synergies Canada », n° 6, 77-89.
- Kucharczyk R. (2012), *Construire un discours oral, oui ... mais comment ? L'impact de la pragmatique de l'oral sur la didactique des langues étrangères*. « Synergies Canada », n° 5, 1-13.
- Kukulska-Hulme A., Shield L. (2008), *An overview of mobile assisted language learning: From content delivery to supported collaboration and interaction*. « ReCALL », n° 20/3, 271-289.
- Pekarek S. (1994), *Gestion des rôles et comportement interactif verbal dans l'interview semi-directive de recherche*. « Acta romanica basiliensis », n° 2, 85-103.

- Ravazollo E., Jouin E., Traverso V., Vigner G. (2015), *Interactions, dialogues, conversation. L'oral en FLE*. Paris : Hachette FLE.
- Sarfati G.-E. (2018), *Éléments d'analyse du discours*. Paris : Armand Colin.
- Schneuwly B., Dolz J. (1997), Les genres scolaires. Des pratiques langagières aux objets d'enseignement. « Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle », n° 15, 27-40.
- Slatka D. (1975), *L'ordre du texte*. « Études de linguistique appliquée », n° 19, 30-42.
- Tannen D. (1989), *Talking Voices: Repetition, dialogue and imagery in conversational discourse*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Thomas A., Granfeldt J., Jouin-Chardon E., Etienne C. (2016), *Conversations authentiques et CECR : compréhension globale d'interactions naturelles par des apprenants de FLE*. « Cahiers de l'AFLS », n° 20/1, 1-44.
- Valetopoulos F., Chanudet Ch. (2018), *Améliorer les interactions verbales dans un contexte de communication authentique : TICE et apprentissage du français langue étrangère*. « Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación », n° 76, 81-100. Online : <https://revistas.ucm.es/index.php/CLAC/article/view/62499> [consulté 08.12.2019].
- Valetopoulos F. (2017), *How to improve collaboration and interaction in the teaching of a foreign language by including ICTs*. « Caracteres. Estudios culturales y críticos de la esfera digital », n° 6-2, 323-342.
- Verplaetse Manoïlov P. (2017), *L'interaction orale entre pairs en classe d'anglais LV2 : analyse didactique et linguistique de la construction et du développement des compétences des apprenants*. *Linguistique*, Thèse non publiée. Université Sorbonne Paris Cité.

Received : 31.12.2019

Revised: 04.04.2020