Aile

**Acquisition et interaction en langue étrangère**

**12 | 2000**
**Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères**

# Fluidité et complexité dans la construction du discours entre apprenants de langues étrangères

**Luci Nussbaum et Virginia Unamuno**

OpenEdition Journals

**Édition électronique**
URL : https://journals.openedition.org/aile/1448
DOI : 10.4000/aile.1448
ISSN : 1778-7432

**Éditeur**
Association Encrages

**Édition imprimée**
Date de publication : 2 juin 2000
Pagination : 27-49
ISSN : 1243-969X

**Référence électronique**
Luci Nussbaum et Virginia Unamuno, « Fluidité et complexité dans la construction du discours entre apprenants de langues étrangères », *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], 12 | 2000, mis en ligne le 16 décembre 2005, consulté le 14 avril 2022. URL : http://journals.openedition.org/aile/1448 ; DOI : https://doi.org/10.4000/aile.1448

Ce document a été généré automatiquement le 14 avril 2022.

© Tous droits réservés

# Fluidité et complexité dans la construction du discours entre apprenants de langues étrangères

Luci Nussbaum et Virginia Unamuno

## 1. Introduction

1 Des études récentes sur l'appropriation de langues étrangères en milieu guidé ont porté leur attention sur les tâches communicatives réalisées entre apprenants hors de la présence immédiate de l'enseignant. Ces études coïncident avec le développement d'un courant pédagogique qui considère que le travail de groupe ou de tandem a toute sa place dans les activités de la classe : la construction et la négociation du sens, impliquant le contrôle des formes, favoriseraient la restructuration du répertoire des apprenants (Long & Porter, 1985 ; Foley, 1991 ; Yule, 1997). L'évaluation de ce résultat éventuel a été abordée de différentes manières (Griggs, 1997 ; Skehan, 1998). Certains travaux ont exploré les types de tâches qui impliquent davantage la négociation du sens (Long, 1989) ainsi que les modifications de l'output produites par ce type d'activités (Pica et al., 1996). D'autres études ont analysé les rapports entre traitement de l'information et attention aux formes (Crookes, 1989 ; Foster & Skehan, 1996 ; Skehan, 1996). Selon ces derniers travaux, qui mesurent le produit de l'interaction en termes de fluidité, de complexité et de correction, les apprenants, préoccupés d'atteindre de manière fluide leurs buts communicatifs prêtent peu d'attention aux formes, d'où des productions peu complexes et fortement lexicalisées. La fluidité – comprise comme capacité de production continue et absence de marques de rupture du flux verbal – et la complexité – analysée en termes d'unités de sens et de variété de combinaisons syntaxiques – seraient donc deux caractéristiques de la production des apprenants qui s'annuleraient mutuellement : plus la tâche est réalisée de manière fluide moins la production est complexe ; de même, cette recherche de fluidité limiterait le traitement des formes.

2 Dans les travaux précédents de notre équipe sur ces mêmes phénomènes[1] nous avons observé des données obtenues auprès de dyades d'apprenants d'un point de vue

ethnographique. D'après nos analyses, le traitement relativement faible des formes réside dans le fait que, pour les apprenants, il ne s'agirait pas seulement de communiquer d'une manière fluide, de focaliser surtout sur le sens pour atteindre les buts globaux de la tâche, mais aussi d'effacer les marques d'incompétence face au magnétophone, ce qui implique d'éviter la thématisation systématique des problèmes liés aux formes.

3 Cependant une deuxième approche de nos données, avec l'outillage méthodologique de l'analyse conversationnelle et de la sociolinguistique interactionnelle, montre que les apprenants réalisent tout au long de la tâche des activités très diverses, ce qui produit un tissu discursif à trame et à épaisseur complexes.

4 Nous voudrions dans cet article problématiser les critères de fluidité et de complexité. À notre avis, ils sont habituellement définis à partir des produits et selon une perspective théorique qui prend comme point de repère l'individu natif et comme outil d'analyse une linguistique du monologue et de la phrase. Parler de complexité et de fluidité dans le discours et en situation d'apprentissage implique de s'intéresser à l'ensemble des procédures entamées par les individus pendant la réalisation des tâches en se situant dans un paradigme différent de celui qui est souvent pris comme point de référence dans la recherche en acquisition des langues. Cela signifie, en effet, abandonner des notions telles que règles de construction de la phrase, correction, compétences abstraites, uniformité, etc. et s'attacher surtout aux aspects constitutifs des définitions ethnographiques de la compétence de communication (Yule, 1997).

5 Dans la première partie de notre article, et après avoir présenté le corpus sur lequel nous travaillons, nous examinerons tout d'abord les procédures utilisées, dans deux tâches de type différent, pour accomplir la consigne donnée. Dans un deuxième temps, nous nous intéresserons aux activités de vigilance et de contrôle du processus.

## 2. Les données

6 Les données que nous examinons ici[2] comprennent les transcriptions de deux tâches communicatives réalisées par des dyades d'âges différents apprenant des langues différentes et possédant des compétences linguistiques assez limitées :

7 – 2 dyades de jeunes enfants (8-9 ans) apprenant l'anglais : H et J (deux garçons) ; G et Jn (deux filles).

8 – 2 dyades d'adolescentes (13-14 ans) apprenant le français : I et M (deux filles) ; Cr et N (deux filles).

9 – 2 dyades d'adultes (20-22ans) apprenant l'espagnol : St et Jo (un garçon et une fille) ; Ju et Sa (un garçon et une fille).

10 Les enfants, élèves dans une même école primaire, et les adolescentes, élèves dans un lycée, sont bilingues catalan-espagnol ; les adolescentes ont aussi appris l'anglais dans leur scolarité. Les adultes – européens d'origines linguistiques diverses et stagiaires Erasmus à l'université autonome de Barcelone – parlent couramment plus d'une langue, mais utilisent entre eux l'anglais comme lingua franca[3]. Les données ont été recueillies dans un cours d'espagnol organisé à leur intention pendant un trimestre.

11 Chaque dyade participe à une série de trois tâches de communication qui s'insèrent dans une unité de travail ayant pour thème les courses et l'alimentation[4]. Les enfants et les adultes avaient réalisé des pré-tâches avec leur enseignante afin de se familiariser avec le lexique et le type d'activité. Les adolescentes, par contre, n'avaient pas suivi de préparation particulière.

12 Les activités ont été réalisées en séquence ininterrompue. La première consiste en une activité d'échange d'information. Chaque individu possède un dessin – que l'autre personne ne peut pas voir – qui représente une épicerie où se déroule une transaction entre un vendeur et une cliente et qui contient sept différences par rapport au dessin de son partenaire (voir annexe 1). La consigne a été présentée oralement par l'enseignante ou par une des chercheuses, selon les cas.

13 La dernière activité est un jeu de rôles entre un vendeur et une cliente réalisé par les individus à partir d'un canevas donné par écrit (voir annexe 2). Les participants préparent et mémorisent leur scénario, qui est ensuite joué devant le reste des élèves.

3. La réalisation des tâches

14 Observer le discours comme processus et non pas comme produit nous amène à examiner en détail ce que font les apprenants et quelle orientation leur construction conjointe prend dans chaque séquence. L'analyse montre la mise en place d'une double activité pour atteindre les objectifs spécifiques de chaque tâche : celle de l'exécution de la consigne et celle de la régulation interactive de cette exécution.

15 Nous commençons par l'analyse des modalités globales d'accomplissement de la consigne pour examiner ensuite les formes de régulation et de contrôle sur cet accomplissement. Nous adoptons cette démarche de présentation pour des raisons de clarté d'exposition. Il est évident que l'accomplissement de la consigne et le contrôle des actions constituent des activités indissociables.

3.1. Repérer des différences

16 Comparons les fragments suivants

| | | | |
|---|---|---|---|
| (1) | 73 | jn- | in my picture is a -\|grapes\| |
| | 74 | G- | in my picture are melons\| |
| | 75 | jn- | in my picture is XX\| |
| | 76 | G- | in my picture are window/\| |
| | 77 | jn- | in my picture is a costumer/\| |
| | 78 | G- | in my picture are –\| a lecttuce\|\| |
| | 79 | jn- | in my picture is **sandia**\| |
| | 80 | G- | in my picture is the door\| |
| | 73 | jn- | dans mon dessin il y a -\|du raisin\| |
| | 74 | G- | dans mon dessin il y a des melons\| |
| | 75 | jn- | dans mon dessin il y a XX\| |
| | 76 | G- | dans mon dessin il y a fenêtre\| |
| | 77 | jn- | dans mon dessin il y a un vendeur\| |
| | 78 | G- | dans mon dessin il y a une laitue\|\| |
| | 79 | jn- | dans mon dessin il y a **pastèque**\| |
| | 80 | G- | dans mon dessin il y a fenêtre\| |

(2)

| | | |
|---|---|---|
| 62 | j | in my picture eh is eh a green paper money\| |
| 63 | H | what' s paper ?\|two\|one /\|\| |
| 64 | j | two\| |
| 65 | H | two\| |
| 66 | j | yeah\| |
| 67 | H | um-\|in my picture_ «3 » em in my picture in the counter there are milk |
| 62 | j | dans mon dessin il y a eh billets verts\| |
| 63 | H | qu'est billet ? \|deux/\| un/\|\| |
| 64 | j | deux\| |
| 65 | H | deux\| |
| 66 | j | ouais\| |
| 67 | H | un-\| dans mon dessin _ «3 » dans dans mon dessin dans le comptoir il y a lait yaourt saucissons et fromage\« 4 » |
| 68 | j | dans mon dessin il y a _ «2 » bascule\| eh oranges\| |
| 69 | H | [il accepte]um\ dans la bascule il y a orange\| |
| 70 | j | **oui\la balance \| dans la balance\|** |
| 71 | H | **oui\ c'est pour ça**\différent\| |

Conventions de transcription :

| | |
|---|---|
| question partielle ? | |
| interrogation montante/ | |
| interrogation descendante \ | |
| maintien — | |
| intensité | forte {(F) texte} |
| | piano {(P) texte} |
| ton | haut {(A) texte} |
| | bas {(B) texte} |
| tempo | accélération {(AC) texte} |
| | lentement {(DC) texte} |
| Pause courte | \| |
| Pause moyenne | \|\| |
| Pause longue | « nombre de secondes » |
| Sans pause | « 0 » |
| Chevauchements = texte des locuteurs = | |
| Interruption du discours _ | |
| Le locuteur qui avait la parole la garde » | |
| Énoncé dit en riant @ | |
| Commentaires et traduction des énoncés en langues source [texte] | |
| Énoncés en langues source : espagnol en caractères gras, catalan et anglais en italiques. | |
| Fragments incompréhensibles XXX | |
| Fragments incertains {(?) texte} | |

17 Ces fragments font partie de la transcription de la première tâche (le « jeu des sept erreurs ») réalisée par les plus jeunes participants. On peut observer dans les deux fragments une question sous-jacente : Qu'est-ce qu'il y a dans ton dessin ? Dans le premier, les filles produisent des énoncés de structure presque identique qui ne suscitent aucune réaction chez l'interlocutrice. Dans le deuxième fragment, en revanche, on observe deux manières de chercher à atteindre l'objectif.

18 La première est illustrée aux lignes 62-66 : J commence par une description de son dessin mais, contrairement à ce qui se passe dans le premier fragment, cette description entraîne une réaction chez l'interlocuteur, qui sollicite plus d'informations avant d'accepter l'énoncé proposé. Les deux partenaires contribuent à la construction du discours et à la clôture de la séquence : réponse de J, répétition de H (ligne 65) et confirmation de J.

19 Les deux descriptions suivantes sont acceptées par le partenaire, tacitement pour celle de H. Mais l'acceptation de celle de J étant suivie d'une demande de confirmation, celui-ci change de langue pour s'assurer qu'il a bien été compris – qu'il n'existe pas de malentendu d'ordre linguistique. H ratifie et clôt la séquence.

20 La comparaison de (1) et (2) montre que les rôles interlocutifs, les façons de contribuer au développement de la tâche, se construisent de manière très différente. Tandis que les filles se contentent de décrire ce qu'elles voient, les garçons dirigent leur attention sur les informations pertinentes pour trouver les différences.

21 Le fragment suivant, produit cette fois-ci par une des dyades d'adolescentes, présente des ressemblances par rapport au fragment (1).

| | | | |
|---|---|---|---|
| (3) | 68 | I - | mm\| |
| | 69 | M - | eh : – \| la porte i : ouverte/\| |
| | 70 | I - | oui « 3 » il y a : pommes/« 2 » |
| | 71 | M - | pommes/\| que has dicho |
| | | | (qu'est-ce que tu as dit) ? xx |
| | 72 | I - | {(F) il y a pommes/\|} |
| | 73 | M - | ou : i\| |
| | 74 | I - | oui\| |
| | 75 | M - | il y a XX \| |
| | 76 | I - | XX |
| | 77 | M - | il y a : XX em –\|**cómo se dice XX** |
| | | | (comment est-ce qu'on dit) ? |
| | 78 | I - | oui \| eh – « 3 » |
| | 79 | M - | **cómo se dice ?** (comment est- ce qu'on dit ?) |
| | | | « 2 » = il y a = |
| | 80 | I - | = il y = eh : – \| raisin/([rejsin]) |
| | 81 | M - | i : m : \| **eso qué es** ? (qu'est ce que c'est ça ?)\| |
| | 82 | P1 - | (elle appelle la chercheuse) |
| | 83 | M - | {(PP) XX} |
| | 84 | P1 - | **ah no saps què és ?** |
| | | | (tu ne sais pas qu'est- ce que c'est ?)\| |
| | | | (corpus adolescents) |

22 Ici les deux filles essayent de résoudre la tâche en posant des questions. Mais même si la dyade du fragment (1) et cette dernière dyade choisissent des types d'énoncés différents (affirmatifs dans le premier cas, interrogatifs dans le second), dans les deux cas on se contente de décrire le dessin en terme de présence/absence de certains objets, sans faire appel à d'autres aspects – la couleur, le prix, la localisation, etc. – qui permettraient de trouver d'éventuelles différences dans la manière dont ils sont traités. Les parenthèses qui s'ouvrent dans les échanges cherchent à résoudre les problèmes posés par le code. L'analyse séquentielle indique que les descriptions ont une fonction de vérification, de demande de confirmation d'une information que l'interlocutrice possède déjà, sans sollicitation d'information nouvelle.

23 Observons maintenant une autre manière d'agir face à la tâche :

(4)

| | | |
|---|---|---|
| 15 | Jo - | cuánto cuesta tomatos ?\|[rires] |
| 16 | St - | cien cinquenta pesetas\| y –\| |
| 17 | Jo - | cien\| |
| 18 | St - | cien –\| cincuenta pesetas\| |
| 19 | Jo - | tres\| |
| 20 | St - | a : h –\| pues una diferencia\| los to_ los tomates\|sí/\| |
| 21 | | cuestan tres cientas pesetas en tu dibujo –\|\| a = quí – = |
| 22 | Jo - | = mm = aquí aquí\| |
| 23 | St » | cuestan –\| |
| 24 | Jo - | tres_ tres = cien = |
| 25 | St » | = cien = cincuentas\| |
| 26 | Jo - | sí \| |
| 27 | St - | una diferencia\|ah –\|\| |

(corpus adultes)

| | | |
|---|---|---|
| 15 | Jo - | combien coûte tomates ?\|[rires] |
| 16 | St - | cent cinquante pesetas\| oui –\| |
| 17 | Jo - | cent\| |
| 18 | St - | cent –\| cinquante pesetas\| |
| 19 | Jo - | trois\| |
| 20 | St - | a : h –\| une différence donc\| les to_ les tomates\|oui/\| |
| 21 | | coûtent trois cents pesetas sur ton dessin –\|\| i = ci – = |
| 22 | Jo - | = mm = ici ici\| |
| 23 | St » | coûtent –\| |
| 24 | Jo - | trois trois = cent = |
| 25 | St » | = cent = cinquante\| |
| 26 | Jo - | oui \| |
| 27 | St - | une différence\|ah –\|\| |

24 De même que dans le fragment (3), les participants construisent ici des énoncés interrogatifs. Mais Jo en part pas, en 15, de la description d'une partie de son dessin. Les descriptions, qu'elles soient réalisées par un énoncé affirmatif (1) ou par un énoncé interrogatif (3), sont des demandes de confirmation d'une hypothèse de symétrie (l'élément décrit est-il également présent dans les données du partenaire ?). En demandant directement à sa partenaire des informations qu'elle pourra confronter avec celles dont elle dispose déjà, Jo adopte une autre démarche, qui consiste à se situer dans une position asymétrique par rapport à lui, en présupposant qu'il possède une information qu'elle ne connaît pas. Il ne s'agit pas de demander une confirmation mais une information.

25 Les deux modes de réalisation de la tâche peuvent être combinés tout au long de l'activité, comme on peut l'observer dans le fragment suivant :

(5)

| | | |
|---|---|---|
| 114J | - | in my picture_ eh –\| |
| 115 | | in_ eh –\|\| six tetrabriks of milk\| |
| 116 H | - | in my yes\|in my picture the shop assistant_\| |
| 117 | | the hair is green\ ay\| is – « 0 » |
| 118 J | - | green no\| [il rit] |
| 119 H | - | brown\| |
| 120 J | - | in my yes\|eh –\| y : –\|in my_\| |
| 121 | | = what = |
| 122 H | - | = black\= |
| 123 J | » | colour is the shoes of a woman ? \| |
| 124 H | - | black\| |
| 125 J | - | eh –\| what colour is the hair_ ey ma_ of the woman ? |
| 126 H | - | eh –\| pink\| |
| 127 J | - | eh –\| what colour is the eyes the consumer ?\| |
| 128 J | - | the customer/\|\| is green\| eh um –\| |
| 129 H | - | {(DC) in a basket \} eh –\|there are bananas oranges |
| 130 | | letuce and milk \| |
| 131 J | - | yes\| |

(corpus enfants)

| | | |
|---|---|---|
| 114 J | - | dans mon dessin_ eh –\| |
| 115 | | dans eh –\|\| six tetrabriks de lait \| |
| 116 H | - | dans mon oui\|dans mon dessin le vendeur_\| |
| 117 | | les cheveux sont verts \ ay\| sont – « 0 » |
| 118 J | - | verts **non**\| [il rit] |
| 119 H | - | marron\| |
| 120 J | - | dans mn oui \|eh –\| et : –\|dans mon_\| |
| 121 | | = de quelle = |
| 122 H | - | = noir\= |
| 123 J | » | couleur est les souliers de la femme ? \| |
| 124 H | - | noir\| |
| 125 J | - | eh –\| de quelle couleur est les cheveux_ ey ma_ de la femme ? |
| 126 H | - | eh –\| rose\| |
| 127 J | - | eh –\| de quelle couleur est les yeux de la consommatrice ?\| |
| 128 J | - | la cliente/\|\| c'est vert\| eh um –\| |
| 129 H | - | {(DC) dans un panier\} eh –\|il y a bananes oranges |
| 130 | | laitue et lait \| |
| 131 J | - | oui\| |

26 L'examen de ces cinq fragments montre que les dyades abordent la tâche de manière hétérogène, non seulement dans la définition des modes de participation mais aussi pour ce qui concerne les façons d'utiliser les informations connues et d'agir pour en obtenir d'autres. Tandis que dans les fragments (1) et (3) les participantes optent pour des interventions similaires par rapport à l'objectif de la tâche, dans les fragments (2), (4) et (5) les individus essayent de contrôler le traitement langagier des informations

(Bialystok, 1990), ce qui entraîne un discours plus complexe, qui combine des modes d'action différents pour atteindre leurs buts. La complexité ne réside donc pas dans la structure d'énoncés isolés produits par un des individus mais dans la diversité de ces énoncés et dans la manière de les coordonner avec l'autre pour accomplir la tâche.

3.2. S'approprier un texte, faire passer un texte

27 Pour réaliser la tâche que nous examinons maintenant, les dyades doivent inventer une conversation entre un vendeur et une cliente à partir d'un canevas écrit. D'un point de vue discursif, cette tâche demande l'élaboration d'un nouveau texte et son adaptation à une nouvelle situation d'énonciation : la représentation du dialogue devant le reste de la classe.

28 Chaque dyade assume le défi d'une manière différente. L'analyse des données montre cependant certaines convergences. Comme dans le fragment suivant, la plupart des dyades commencent par une distribution des rôles conversationnels (lignes 7-11). Ensuite les participants reformulent les consignes par des énoncés minimaux (lignes 15-17).

| | | | |
|---|---|---|---|
| (6) | 7 | St - | quieres comprar o vender/\| eres una mujer\| |
| | 8 | | luego quieres comprar\| si/\| |
| | 9 | Jo - | compradora XXX\| |
| | 10 | St - | [il accepte] mm\| |
| | 11 | Jo - | [elle rit] yo\| |
| | 12 | St - | [en lisant] dices qué quieres_ |
| | 13 | Jo - | pero –\|eh –\| |
| | 14 | | [l'enseignante parle aux autres groupes] |
| | 15 | St - | ah sí\ no\| primera saluda\| buenos días buenos días\| |
| | 16 | | y quizás muy bien\| muy bien\| |
| | 17 | Jo - | muy mal\| |
| | | | (corpus adultes) |
| | 7 | St - | tu veux acheter ou vendre/\| tu es une femme\| |
| | 8 | | alors tu veux acheter/\| oui/\| |
| | 9 | Jo - | cliente XXX\| |
| | 10 | St - | [il accepte] mm\| |
| | 11 | Jo - | [elle rit] moi\| |
| | 12 | St - | [en lisant] tu dis ce que tu veux_ |
| | 13 | Jo - | mais –\|eh –\| |
| | 14 | | [L'enseignante parle aux autres groupes] |
| | 15 | St - | ah oui\ non\| d'abord salue\|bonjour bonjour\| |
| | 16 | | et peut être très bien\| très bien\| |
| | 17 | Jo - | très mal\| |

29 Les adultes et les adolescentes improvisent sur le champ, tandis que les plus jeunes accordent un bon moment à la réécriture du dialogue. Cette deuxième phase de reformulation comporte un travail de reprise du texte de base afin de lui donner un caractère de dialogue. Comme nous le voyons dans le fragment suivant, ce travail dépend, dans un premier temps, fortement du canevas, aussi bien du point de vue lexical – voir les mots celebrate et ingredients – que du point de vue syntaxique – le type de questions et réponses.

(7)

| | | |
|---|---|---|
| 80 | Jn - | what – « 0 » |
| 81 | G - | what celebrate ? « 3 » |
| 82 | Jn - | the XXX celebretion\|what celebración ?\| |
| 83 | G - | celebration [\selebrátion\]\| |
| 84 | Jn- | eh/\| es celebration/\| |
| 85 | G - | **{(AC) bueno mira\}\| es** hello\| and **tú**\ \| |
| 86 | Jn - | hello/\| |
| 87 | G - | hello\|what do you want ?\| |
| 88 | Jn - | ingredients of the cake\| |
| 89 | G - | what ingredients ?\| |
| 90 | Jn - | apple milk strawberries biscuits and_ and cream\| |
| 91 | G - | oh sorry\| I'm not cream\| |

(corpus enfants)

| | | |
|---|---|---|
| 80 | Jn - | qu'est-ce – « 0 » |
| 81 | G - | qu'est-ce fête ? « 3 » |
| 82 | Jn - | la XXX fête\|quelle fête ?\| |
| 83 | G - | fête [\selebrátion\]\| |
| 84 | Jn - | eh/\| c'est fête/\| |
| 85 | G - | **{(AC) bon écoute\}\| c'est** bonjour\| et **tu**\ \| |
| 86 | Jn - | bonjour/\| |
| 87 | G - | bonjour\|qu'est-ce que vous voulez ?\| |
| 88 | Jn - | ingrédients du gâteau\| |
| 89 | G - | quels ingrédients ?\| |
| 90 | Jn - | pomme lait fraises biscuits et crème\| |
| 91 | G - | oh je regrette\| je ne suis pas crème\| |

30 Les dyades reprennent ensuite le dialogue pour le rendre indépendant, petit à petit, du canevas de départ. Ceci implique de reformuler les énoncés pour les rendre appropriés au contexte du nouveau dialogue et, en même temps, de renégocier la distribution des tours de parole et leur enchaînement en fonction d'intentions de communication partagées. Ce travail sur les circonstances de l'énonciation comporte forcément un traitement des formes linguistiques, comme on peut l'observer dans le fragment suivant, dans lequel Ju et Sa traitent la morphologie du verbe celebrar (lignes 77-80) et reformulent l'énoncé tengo cumpleaños avant de tomber d'accord pour garder tengo la fiesta de cumpleaños hoy (lignes 83-90).

(8)

| | | |
|---|---|---|
| 71 | Sa - | quiero_ quiero hacer un pastel \| ah\| |
| 72 | | qué se celebra ?\| |
| 73 | Ju - | sí\| sí sí \| |
| 74 | Sa - | {(P) qué celebra ?} [elle écrit] tú ce_ tú ce_ ce_ |
| 75 | Ju - | qué qué ? tú \|\| tú_ |
| 76 | Sa - | qué tú —\| |
| 77 | Ju - | te \| qué cele = bra = |
| 78 | Sa - | = cele = bra\| celebras/\| |
| 79 | Ju - | celebras \| sí \| |
| 80 | Sa - | sí \| [elle écrit]{(P) qué celebras ?}\| |
| 81 | Ju - | so : \| yo después hago que te pregunto \ vale/\| so : \| |
| 82 | | yo qui_ eh \| digo que_ qué ? ah – \| eh – \| |
| 83 | | tengo cumpleaños \| |
| 84 | Sa - | sí \ » 0 » |
| 85 | Ju - | sí sí vale \| |
| 86 | Sa - | tengo – \| |
| 87 | Ju - | sí \|\| ah sí tengo cumpleaños \| |
| 88 | | tengo una fiesta de cumpleaños \| eso es \| |
| 89 | Sa - | [elle écrit] {(DC) una fiesta de cum – \|} |
| 90 | Ju - | tengo la fiesta de cumpleaños hoy \| tú \| |

(corpus adultes)

| | | |
|---|---|---|
| 71 | Sa - | je veux je veux faire un gâteau \| ah\| |
| 72 | | qu'est-ce que vous fêtez ?\| |
| 73 | Ju - | oui\| oui oui \| |
| 74 | Sa - | {(P) qu'est-ce que vous fêtez ?} [elle écrit] tu fe_ tu fe_ fe_ |
| 75 | Ju - | qu'est-ce qu'est-ce ? tu \|\| tu_ |
| 76 | Sa - | que tu —\| |
| 77 | Ju - | te \| qu'est-ce que fê = te = |
| 78 | Sa - | = fe = tes\| fêtes/\| |
| 79 | Ju - | fêtes \| oui \| |
| 80 | Sa - | oui \| [elle écrit]{(P) qu'est-ce que tu fêtes ? }\| |
| 81 | Ju - | alors : \| moi après je fais semblant de te demander\ ok/\| so : \| |
| 82 | | moi ici_ eh \| je dis que_ quoi ? ah – \| eh – \| |
| 83 | | j'ai anniversaire \| |
| 84 | Sa - | oui \ » 0 » |
| 85 | Ju - | oui oui ok \| |
| 86 | Sa - | j'ai – \| |
| 87 | Ju - | oui \|\| ah oui j'ai anniversaire \| |
| 88 | | j'ai une fête d'anniversaire \| c'est ça \| |
| 89 | Sa - | [elle écrit] {(DC) une fête d'ann – \|} |
| 90 | Ju - | j'ai la fête d'anniversaire aujourd'hui\| toi \| |

31 Finalement, la co-construction du dialogue conduit les participants sur le terrain pragmatique, à la recherche de stratégies permettant de rendre la conversation réelle et, en même temps, amusante, surprenante pour le public destinataire. Ainsi, dans le fragment suivant, les apprenants reformulent leur texte pour traiter certains aspects pragmatiques comme le degré de formalité de certains usages (buenos días vs. qué pasa) et le choix d'une langue ou d'une autre (catalan ou castillan : molt bé ou muy

bien). Ils adaptent le dialogue, d'une part, au type de relation entre les participants et au contexte social d'une ville bilingue comme Barcelone, où deux langues sont souvent présentes dans une même conversation et, d'autre part, au contexte du groupe-classe, y compris l'enseignante et l'observatrice.

(9)

| | | |
|---|---|---|
| 163 | Sa - | buenos días\| |
| 164 | Ju - | qué tal algo \| qué pasa \| |
| 165 | Sa - | (@ qué pasa\|) |
| 166 | Ju - | algo \| buenos días \| buenos días\| |
| 167 | | tú dices qué pasa \« 0 » |
| 168 | Sa - | qué pasa/\| |
| 169 | Ju - | sí \|\| y dice molt bé \|[il rit] |
| 170 | Sa - | [ríe] |
| 171 | Ju - | o muy bien \| |
| 172 | Sa - | muy bien \| |
| 173 | Ju - | o bien \| después –\| sí\| estoy aquí y bien \| |

(corpus adultes)

| | | |
|---|---|---|
| 163 | Sa - | bonjour\| |
| 164 | Ju - | comment ça va quelque chose \| et alors\| |
| 165 | Sa - | (@ et alors\|) |
| 166 | Ju - | quelque chose \| bonjour \| bonjour\| |
| 167 | | tu dis et alors \« 0 » |
| 168 | Sa - | et alors/\| |
| 169 | Ju - | oui \|\| et il dit très bien \|[il rit] |
| 170 | Sa - | [elle rit] |
| 171 | Ju - | ou très bien\| |
| 172 | Sa - | très bien\| |
| 173 | Ju - | ou bien \| après –\| oui \| je suis ici et bien \| |

32 La distribution des rôles, la négociation des formes des énoncés ainsi que le travail de reformulation du canevas pour obtenir un dialogue proche du réel et en même temps amusant montrent toute la complexité du travail de textualisation réalisé par les dyades. De même que les données de la première tâche autorisent à identifier les indices de complexité dans les différentes manières de repérer en collaboration les informations pertinentes pour détecter les différences, dans la dernière tâche, les indices de complexité se manifestent à travers les façons successives d'aborder les processus de textualisation. Dans les deux cas, la plupart des dyades traitent les dimensions linguistiques, interlocutives et pragmatiques du discours. Nous essayerons de montrer ci-dessous les procédures de régulation de la conversation qui permettent de réaliser cet ensemble d'activités de manière efficace.

### 3.3. Le contrôle du discours

33 Si l'analyse séquentielle des activités réalisées par les participants pour trouver les différences entre deux dessins ou pour construire un scénario de transaction commerciale montre la complexité du discours co-construit par les apprenants, les formes de contrôle de cette construction nous renvoient une image de la fluidité comprise non comme rapidité de formulation mais comme efficacité dans la poursuite des buts de la tâche. Examinons le fragment suivant :

(10)

| | | |
|---|---|---|
| 167 | H » | my picture the casherish_ the –\| |
| 168 | | next to the cash register are_ are four packets\| |
| 169 | J - | four pockets/\| |
| 170 | H - | sí\| pink\| |
| 171 | J - | ((emphatique) ah\) « 0 » |
| 172 | H - | and blue\| y_and –\| eh –\| |
| 173 | J - | yes\| y_ and one two three four five one two three |
| 174 | | four five six\| six packets\« 0 » oranges/no/« 0 » |
| 175 | H - | riht\| |
| 176 | J - | = in = |
| 177 | H » | =((F) in)= in my picture_\|\|in my picture em –\| |
| 178 | | he's got_ em –\| behind the ladder\| he´s got books\| |
| 179 | J - | behind this/\| |
| 180 | H - | the ladder\| |
| 181 | J - | qué es the ladder ?\| |
| 182 | H - | **((PP) escalera escalera**\) « 0 » |
| 183 | J - | books/\|ah yes\|and six paquets \|\| in my picture |
| 184 | | the grapes is two hundred and fifty pesetas\| |
| 185 | H - | yes\| in my yes\| in my picture the greps are yellow\| |

(corpus enfants)

| | | |
|---|---|---|
| 168 | | à côté de la caisse il y a_ il y a quatre paquets\| |
| 169 | J - | quatre poches/\| |
| 170 | H - | oui\| rose\| |
| 171 | J - | ((emphatique) ah\) « 0 » |
| 172 | H - | et bleu\| et_et –\| eh –\| |
| 173 | J - | oui\| y_ et un deux trois quatre cinq un deux |
| 174 | | trois quatre cinq six\| six paquets\ « 0 » oranges/non/« 0 » |
| 175 | H - | ouais\| |
| 176 | J - | = dans = |
| 177 | H » | = ((F) dans)= dans mon dessin_\|\| dans mon dessin em –\| |
| 178 | | il a_ em –\| derrière l'escabeau\| il a livres\| |
| 179 | J - | derrière ce/\| |
| 180 | H - | l'escabeau\| |
| 181 | J - | **qu'est-ce que c'est** l'escabeau ?\| |
| 182 | H - | **((PP) escabeau escabeau**\) « 0 » |
| 183 | J - | livres/\|ah oui\|et six paquets \|\| dans mon dessin |
| 184 | | le raisin c'est deux cents cinq pesetas\| |
| 185 | H - | oui\| dans mon oui\| dans mon dessin le raisin est jaune\| |

34 H et J essayent de trouver les sept différences à partir d'un schéma de communication consistant à décrire et à demander des informations (voir 3.1.). Mais ce plan d'action ne peut pas fonctionner de manière automatique et sans contrôle, sous peine d'échec. Ainsi H, en 167-168, doit modifier son plan de départ pour préciser la localisation des quatre paquets. Ce besoin de précision amène J à demander (en 169) « il s'agit de paquets ou de poches ? ». H accepte la reformulation et ajoute une information relative

à la couleur - forme d'action que J va également utiliser pour décrire d'autres éléments. Cette séquence terminée, H entame la description d'un autre fragment de son dessin. Mais cette fois-ci c'est aussi bien la cohérence du discours (des livres dans une épicerie ?) et le code (le mot ladder) qui font obstacle à la suite de l'activité. J, ne pouvant pas affirmer la présence ou l'absence des éléments indiqués dans son dessin, choisit de porter l'attention sur le code en demandant le sens du mot inconnu. H traduit et maintenant J vise la cohérence (books ?). Mais soudain il comprend la proposition de H (nommer "livres" certains objets situés dans le dessin) et rajoute une information – qu'il avait déjà donnée en 174 – pour bien préciser la référence.

35 Nous voyons donc que H et J réalisent une série d'actions coordonnées très complexes qui parcourent différents plans du discours. Ces actions de contrôle et de régulation ne peuvent pas être séparées du reste du discours, justement du fait de leur dépendance séquentielle, de la nécessité de se coordonner avec l'autre. Il s'agit d'une vigilance métadiscursive et métalinguistique au service de la communication, indice de réflexion et de prise de conscience sur l'action en cours (Frawley & Lantolf, 1985). Le fragment (10) montre que la régulation peut porter sur l'activité (localiser, décrire les éléments : 167-168), sur le sens d'un segment déterminé (la référence et la cohérence : paquets/ pockets ; books) ou sur le code (ladder).

36 La régulation de l'activité est dépendante du type de tâche proposée. Ainsi dans les données du « jeu des sept erreurs », nous avons repéré des formes de contrôle portant justement sur le pointage des divergences entre les dessins. Mais toutes les dyades n'arrivent pas à exercer ce type de contrôle sur l'activité. Les dyades qui s'attachent à comparer la couleur, la localisation, le prix et le nombre d'éléments arrivent plus facilement à réussir la tâche que celles qui se préoccupent seulement de la présence/ absence des éléments. Ces dernières n'arrivent pas à repérer les différences et doivent faire appel à l'enseignante.

37 Dans la tâche qui consiste à reconstruire le scénario, le contrôle de la tâche implique de gérer les rôles de vendeur et cliente et de répéter plusieurs fois le texte afin de bien maîtriser le déroulement chronologique de la saynète. Mais ce processus de contrôle sur le développement de l'activité est justement celui qui permet un travail approfondi sur les formes linguistiques, pour les mettre au service des effets pragmatiques que les apprenants veulent produire.

38 Le contrôle du sens et de la forme se réalise de manière diverse. En effet, nous avons repéré dans notre corpus des séquences dans lesquelles un des participants interrompt l'activité et ouvre une séquence pour résoudre ou traiter un problème posé par la langue (voir les fragments (2), (3), (5), (7), (8), (9) et (10)). Il s'agit de mouvements visant à assurer la compréhension par le partenaire (voir fragment 2) ou à contrôler que l'on a bien compris (voir fragments 3 et 10) ; à vérifier la cohérence du discours (voir fragments 5 et 10) et à produire interactivement des formes adéquates (voir fragments 5, 8, 9). Mais ces séquences portent davantage sur le contrôle du sens que sur la formulation (voir cependant fragment 3). En effet, la vigilance sur le sens a comme résultat le déploiement de ce que nous avons appelé des stratégies de contournement qui, grâce à des énoncés que les locuteurs savent provisoires (voir sandías dans le fragment 1 ; tomatos dans le fragment 4) ou par le feed-back positif, permettent à la communication de se poursuivre.

39 Nous voudrions maintenant considérer brièvement le rôle des langues habituelles de communication entre les apprenants comme mode privilégié de contrôle du discours.

En effet, même si les consignes données à chaque dyade leur demandaient de ne pas utiliser d'autres langues que la langue cible, il apparaît dans le corpus des épisodes de transgression de la consigne[5]. Observons les alternances présentes dans le fragment (2) :

| | | | |
|---|---|---|---|
| (2) | 68 | J | - in : in my picture hi ha_« 2 » balance\| |
| | | | eh oranges\| |
| | 69 | H- | [il accepte] um um\|\| in balance is oranges/\| |
| | 70 | J- | **sí\ la balanza\|** **en la balanza\|** |
| | 71 | H- | **sí\ por eso** diferent\| |

40 J indique la localisation des oranges et H demande une confirmation parce que, dans son dessin, les oranges ne se trouvent pas sur le plateau de la balance. Mais J interprète cette demande comme un mouvement orienté vers le sens et il traduit le mot qui, d'après lui, pose problème à son copain. H répond qu'il a bien compris, justifie (por eso) sa demande de confirmation et indique qu'il a repéré une différence.

41 Les fragments (3), (5), (7), (8) et (10) contiennent aussi des phénomènes intéressants. Dans le fragment (3), M, qui a beaucoup de difficultés à s'exprimer et à comprendre, utilise le castillan pour demander une répétition et pour solliciter l'aide de sa copine. On peut observer une alternance du même type dans le fragment (10), lorsque le mot ladder fait obstacle à la compréhension. En (5), ligne 117, H affirme the hair is green, puis essaye de s'autocorriger, mais J répète son erreur et le marque par un no suivi du rire. Dans le fragment (7), les deux filles travaillent, dans une séquence latérale, sur la prononciation du mot celebration. Le mot es en espagnol indique que Jn considère ce travail métalinguistique comme ne faisant pas partie de la tâche scolaire. G clôt la séquence et continue à distribuer les rôles.

42 Ces usages des langues habituelles nous conduisent à penser que les apprenants réalisent une distinction entre le discours qui est constitutif de l'activité académique (trouver les différences, construire un sketch) et celui qui sert à la réguler. Dans la perspective des participants, il semblerait que l'alternance de langues est un moyen efficace qui permet d'ajuster discours régulateur et discours constitutif et en même temps de sauvegarder la poursuite efficace de la consigne.

## 4. Apprendre avec l'autre

43 Deux aspects rapprochent les tâches de communication en contexte institutionnel des situations naturelles exolingues et les éloignent de l'exercice scolaire. D'une part, le fait que les énoncés acquièrent leur sens par référence à l'univers d'une série d'actions finalisées (les buts de la tâche). D'autre part, le fait que les individus doivent se positionner en tant qu'êtres sociaux devant l'autre et devant les difficultés pragmatiques et linguistiques posées par l'activité et donc construire une relation sociale et une identité (Yule, 1997). En contexte naturel face à un natif, ou en contexte institutionnel quand l'enseignant est présent, cette relation est complémentaire et légitime des rôles sociaux asymétriques plus ou moins coopératifs, plus ou moins heureux, qui accordent au locuteur expert un poids majeur dans le contrôle de l'activité en cours. Par contre, ce qui est spécifique des tâches réalisées entre apprenants, c'est le fait que les responsabilités de contrôle sur la formulation des énoncés, sur la construction du sens et sur les buts de l'activité doivent forcément être partagées.

44 De notre point de vue, la valeur des tâches réalisées entre apprenants réside moins dans la possibilité de pratiquer la communication dans une situation proche du naturel que dans le fait que les apprenants doivent porter une vigilance extrême sur le discours sans l'aide d'un individu expert.

45 Notre analyse converge avec celle de certains auteurs (Skehan, 1996, par exemple) pour considérer la fluidité comme la procédure préférentielle des apprenants, mais s'en éloigne en ce qui concerne à la fois les sources et les conséquences. Cette préférence s'explique par les contraintes institutionnelles et par la présence du magnétophone, elle implique de contourner les problèmes qui ne sont pas directement liés à l'atteinte des buts de la tâche (Nussbaum, Tuson & Unamuno, 1999) et elle entraîne le désir d'être efficace, de répondre à la consigne. Cette recherche de succès amène les apprenants à contrôler interactivement les aspects thématiques, linguistiques et interlocutifs du processus. Leur discours, de ce fait, se complexifie.

46 L'examen de l'ensemble des activités réalisées par nos individus pour exécuter la tâche et pour contrôler leur discours nous amène à mettre en cause les critères de fluidité et de complexité souvent utilisés pour évaluer la compétence de communication dans les contextes institutionnels et la valeur des tâches pour l'apprentissage des langues. À notre avis, les indicateurs habituels de manque de fluidité tels que les reformulations, les faux départs, les répétitions, les hésitations, les pauses et le recours aux langues source seraient plutôt des indices d'un travail métalinguistique d'attention et de vigilance sur les actions en cours, qui pourrait contribuer à l'apprentissage.

47 D'autre part, en considérant les énoncés isolés d'un de nos informateurs nous avons sans doute une vision très limitée de la complexité de son discours. Par contre, lorsque l'on observe ce même individu dans le travail conjoint avec son partenaire on perçoit un dédale d'activités impliquant plusieurs dimensions de l'élaboration du discours et permettant de mettre en œuvre des compétences variées. Les tâches réalisées en tandem remplissent, à notre avis, certaines conditions interactives – emploi instrumental, responsabilité face à l'activité, hétérogénéité de contextes (voir Pekarek, 1999) – pour le développement des compétences discursives.

## 5. Conclusions

48 Dans ce travail, nous avons essayé d'observer les données en tant que processus. De notre point de vue, cela implique la prise en considération de deux aspects indissociables : d'une part, les actions que les individus réalisent pour atteindre les buts ; d'autre part, les façons de contrôler ces actions afin qu'elles soient efficaces. La manière dont on conçoit la tâche – qu'il s'agisse d'assurer le partage des informations disponibles ou de reformuler un texte et de le rendre approprié à de nouvelles conditions d'énonciation – et les instances de contrôle sur les formes, le sens et l'activité en soi, expliquent le succès de certaines dyades et l'échec des autres.

49 Les indices de complexité que nous avons considérés – les façons de participer à l'interlocution, les positions face à l'information disponible et l'information nouvelle, la négociation des rôles communicatifs et des usages linguistiques, les reformulations, etc. – permettent d'identifier la perspective des participants sur leurs actions. Il ne s'agit pas, bien sûr, d'indices exhaustifs, mais d'indicateurs utiles pour rendre compte des modes de réalisation d'une tâche spécifique et des manières d'atteindre les buts que les participants se sont proposés.

50 En ce qui concerne le contrôle du discours, d'après nos données, il existe une relation étroite entre vigilance et efficacité qui peut être utile pour réviser le concept de fluidité. Le contrôle exercé par les participants sur différents aspects de la tâche leur permet de maintenir une vigilance métadiscursive et métalinguistique qui rend possible le déroulement de la tâche et la réalisation des objectifs.

51 Pour le moment et d'après le travail que nous avons fait jusqu'ici, l'enjeu des approches par tâches entre apprenants de langues réside dans le contrôle partagé des responsabilités dans la construction du discours. Nous pensons donc qu'il est souhaitable d'élaborer des stratégies d'enseignement visant à conduire les apprenants à gérer leur discours et à porter leur attention à son déroulement. C'est tout un chantier qui s'ouvre pour la recherche pédagogique.

52 Nous remercions pour les commentaires constructifs que des lecteurs anonymes ont bien voulu faire à une première version de ce texte. Nous sommes aussi très reconnaissantes à Simona Pekarek Doehler pour toutes ses remarques.

## BIBLIOGRAPHIE

BIALYSTOK, E. 1990. Connaissances linguistiques et contrôle des activités de langage. In Acquisition et utilisation d'une langue étrangère. L'approche cognitive. Numéro spécial - Le français dans le monde. Hachette, Paris.

CROOKES, G. 1989. Planning and interlanguage variation. In Studies in Second Language Acquisition nº 11, 367-383.

FOLEY, J. 1991. A psycholinguistic framework for task-based approaches to language teaching. In Applied Linguistics vol 12, nº 1, 62-75.

FOSTER, P. & P. SKEHAN 1996. The Influence of Planning and Task Type on Second Language Performance. In Studies in Second Language Acquisition nº 18, 299-323.

FRAWLEY, W. & J.P. LANTOLF 1985. Second language discourse : a vygotskyan perspective. In Applied Linguistics nº 6, 29-44.

GRIGGS, P. 1997. Metalinguistic work and the development of language use in communicative pairwork activities involving second language learners. In L. Díaz et C. Pérez (Dir.), Views on the acquisition and use of a second language, 403-415, Universitat Pompeu Fabra, Barcelona.

LONG, M. H. 1989. Task, group, and task-group interaction. University of Hawaii Working Papers in English as a Second Language nº 8, 1-26.

LONG, M. H. & P.A. PORTER 1985. Group Work, Interlanguage Talk, and Second Language Acquisition. In Tesol Quaterly, vol. 19, nº 2, 207-228.

MASATS, D. & B. CABALLERO 1999. Repair activity and metalinguistic awareness among young learners. Communication présentée au « VIIIth International Congress for the Study of Child Language ». San Sebastian (Espagne), 11-15 juillet.

MASATS, D. 1999. La reparació en el discurs d'aprenents de llengües estrangeres. Thèse de troisième cycle. Université Autonome de Barcelona.

NUSSBAUM, L. 1999. Emergence de la conscience linguistique en travail de groupe entre apprenants de langue étrangère. In Langages nº 134, 35-50.

NUSSBAUM, L. & V. UNAMUNO (à paraître). Sociolinguistique de la communication entre apprenants. In V. Castelotti (Dir), D'une langue à l'autre. Presses Universitaires de Rouen.

NUSSBAUM, L., TUSÓN, A. & V. UNAMUNO 1999. Communiquer suffit ou de l'abandon du traitement des problèmes de langue dans l'interaction entre apprenants. Communication présentée au XI Colloque International « Acquisition d'une langue étrangère : perspectives et recherches ». Paris, 19-21 avril.

PEKAREK, S. 1999. Leçons de conversation. Editions Universitaires, Fribourg, Suisse.

PICA, T. et al. 1996. Language learners interaction : How does it address the input, output, and feed-back needs of L2 learners ? In Tesol Quaterly vol. 30, nº 1, 59 - 84.

SKEHAN, P. 1996. A framework for the implementation of task-based instruction. In Applied Linguistics vol. 17, nº 1, p. 38-61.

SKEHAN, P. 1998. Task-based Instruction. In Annual Review of Applied Linguistics nº 18, 268-286.

YULE, G. 1997. Referential communication tasks. Erlbaum, Mahwah.

## ANNEXES

### Annexe 1 : Canevas pour le jeu de rôles

CLIENT/E

1.- Saluer.

2.- Dire que tu veux faire un gâteau.

3.- Répondre à la question.

4.- Demander les produits et les quantités.

5.- Demander le prix total.

6.- Payer.

7.- Dire au revoir.

VENDEUR/EUSE

1.- Répondre à la salutation.

2.- Demander pourquoi.

3.- Demander quels produits désire le client.

4.- Servir tous les produits sauf un. Dire que tu n'as pas le produit.

5.- Dire le prix total.

6.- Prendre l'argent et rendre la monnaie.

7.- Dire au revoir.

## NOTES

**1.** Caballero et Masats, à paraître ; Masats, 1999 ; Nussbaum, 1999 ; Nussbaum, Tuson et Unamuno, 1999.
**2.** Ces données ont été recueillies dans le cadre d'un projet sémi-expérimental visant à analyser le type de compétences activées dans les tâches communicatives réalisées par des tandems d'apprenants de langues étrangères. Ce projet (BP96-1219) a obtenu une aide financière de la Direction Générale d'Enseignement Supérieur du Ministère d'Éducation espagnol.
**3.** Ces jeunes sont en contact quotidien avec l'espagnol et le catalan. De ce fait, dans leurs productions les deux langues apparaissent souvent mélangées.
**4.** Pour des raisons d'espace, nous n'analysons ici que la première et la dernière de ces tâches.
**5.** Nous examinons de plus près ce phénomène dans Nussbaum et Unamuno (à paraître).

---

## RÉSUMÉS

À partir de l'analyse de deux tâches de communication réalisées par des apprenants de langues étrangères, cet article se propose de déceler les différents plans d'élaboration du discours parcourus par les participants. Cette analyse du processus donne une nouvelle dimension aux notions de fluidité et de complexité habituellement considérées pour évaluer la compétence de communication et la valeur des approches par tâches pour l'apprentissage des langues.

Fluidity and complexity in the construction of discourse between second language learners
This article aims at analysing two communicative tasks carried out by pairs of foreign language learners in order to discover the dimensions participants go across to elaborate their discourse. On doing so the notions of fluency and complexity – which are very often used to evaluate learners' communicative competence and the value of task-based approaches to language learning – will adopt a new significance.

## INDEX

**Mots-clés :** fluidité, complexité, discours, apprentissage des langues étrangères
**Keywords :** fluidity, complexity, discourse, L2 learning

# AUTEURS

LUCI NUSSBAUM

Facultat de Ciències de l'Educació, Universitat Autònoma de Barcelona, E 08193 – Bellaterra. Luci.nussbaum@seneca.uab.es

VIRGINIA UNAMUNO

Facultat de Ciències de l'Educació, Universitat Autònoma de Barcelona, E 08193 – Bellaterra. vunamuno@seneca.uab.es