

Répétition, acquisition et gestion de l'interaction sociale en classe de L2

Martine Faraco

**Édition électronique**

URL : <https://journals.openedition.org/aile/788>

DOI : 10.4000/aile.788

ISSN : 1778-7432

Éditeur

Association Encrages

Édition imprimée

Date de publication : 2 septembre 2002

Pagination : 97-120

ISSN : 1243-969X

Référence électronique

Martine Faraco, « Répétition, acquisition et gestion de l'interaction sociale en classe de L2 », *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], 16 | 2002, mis en ligne le 14 décembre 2005, consulté le 15 avril 2022. URL : <http://journals.openedition.org/aile/788> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/aile.788>

Ce document a été généré automatiquement le 15 avril 2022.

© Tous droits réservés

Répétition, acquisition et gestion de l'interaction sociale en classe de L2

Martine Faraco

1 Introduction

2 Nous observons le mécanisme des répétitions¹ dans l'interaction entre locuteur natif (LN) et locuteurs non-natifs (LNNs) en classe de langue seconde (L2)², en donnant à la répétition le sens large de reproduction verbale de tout ou partie d'un segment. S'inscrivant dans les activités de reprise parmi lesquelles on peut citer, entre autres, la reformulation, la répétition s'en distingue au niveau formel dans la mesure où la reformulation implique une certaine conservation du sens, mais avec modification de ses constituants linguistiques.

3 Dans le cadre de la réflexion sur les méthodes d'enseignement/ apprentissage d'une langue (Puren, 1988), si l'on a reproché quelquefois à la répétition de s'inscrire dans un courant pédagogique béhavioriste, ses vertus heuristique et mnémotechnique pour la fixation de certains mécanismes linguistiques restent évidentes (Gaonac'h, 1987). Il va de soi, cependant, qu'elle joue un rôle à un autre niveau dans la classe de langue puisqu'il suffit d'observer n'importe quelle interaction pour la voir affleurer, de façon quasi systématique.

4 En premier lieu, il sera fait un rappel de certaines observations des formes et fonctions des répétitions produites par les interactants de la classe de langue pour montrer le caractère spécifique qu'elles peuvent y prendre. En second lieu, cet article s'attache à traiter la répétition aussi bien du point de vue des activités intervenant dans l'acquisition d'une L2, que de celui du déroulement des échanges communicatifs en classe afin de reconsidérer les fonctions de la répétition dans ce cadre.

1. Observations en classe de L2

5 Comme préliminaire à l'examen respectif de deux niveaux différents (i.e. classes de débutants et d'avancés)³, nous avons émis l'hypothèse que la répétition serait plus courante dans le travail avec les débutants du fait de l'asymétrie maximale de compétences à ce niveau. Or, le total des répétitions des apprenants et de l'enseignant

reste comparable quand on observe les classes de ces deux niveaux⁴. Un examen plus approfondi indique cependant des différences quant à leurs formes et à leurs fonctions.

6 Le débutant (Faraco, 1995) procède, le plus souvent, à une répétition par extraction⁵ (Vion, 1986) d'un segment énoncé par l'enseignant, elle est donc hétéro-initiée⁶.

7 (1) LNN : je n'ai pas enfants

8 LN : je n'ai pas d'enfants

9 LNN : d'enfants

10 Par ce moyen l'apprenant non seulement sollicite une explication (cf. (11), ci-après), mais aussi ratifie une correction du LN:

11 (2) LNN : j'aime les + arbres

12 LN : j'aime les arbres (insistant sur la liaison)

13 LNN : oui les arbres (restituant la liaison)

14 Gérer l'échange reste le principal souci de l'enseignant quand il répète. Dans la majorité des cas, il s'agit d'étayage affectif (vas-y, courage, courage). Les autres cas se partagent en proportion égale entre intervention corrective sur un énoncé du LNN et médiation entre le LNN produisant un énoncé peu compréhensible et les autres apprenants pour clarifier le sens:

15 (3) LNN : il a [sisrue]

16 LN : il a six roues

17 LNN : il a des [fenetre]

18 LN : il a des fenêtres

19 Le second souci de l'enseignant reste la facilitation de l'accès à l'input pour les LNNs avec, par ordre décroissant d'occurrences: l'explication (les bottes, des chaussures pour marcher quand il pleut, des chaussures pour marcher quand il pleut), la correction, la synthèse et le rappel (vitrine, vitrine, on a vu ce mot, vitrine). Les répétitions du LN, cinq à six fois plus nombreuses que celles des LNNs débutants, ont donc une double fonction: la compréhension des données de la langue et l'intercompréhension des participants.

20 Les activités des étudiants avancés (Faraco, 1998) se diversifient par accroissement de la compétence communicative (i.e. compétences linguistique et pragmatique)⁷, le LN perd le monopole des répétitions dont il était détenteur dans la classe de débutants. Par contre, dans les activités grammaticales, où l'enseignant, par définition, est l'expert, la répétition didactique reprend ses droits et le LN la multiplie, dans une très large proportion. Il est à noter que la répétition réparatrice du LN n'est plus immédiate (intervention corrective produite tout de suite après l'énoncé fautif de l'apprenant), mais plutôt différée (intervention rétrospective de l'enseignant sur un énoncé fautif en fin d'exercice) dans les activités gérées par les LNNs (par exemple, discussions, exposés, ...).

21 À ce niveau, les LNNs répètent à la fois pour travailler la langue mais aussi pour intervenir dans la conversation en classe. Ainsi, pour participer de façon autonome à l'interaction, les apprenants avancés se servent spontanément de la répétition à des fins linguistiques, discursives et métadiscursives.

22 Bien qu'il soit difficile d'établir une différence fonctionnelle entre les répétitions correctives immédiate ou différée citées plus haut, la concurrence entre répétition

didactique immédiate et degré de participation des apprenants aux activités de classe est notable: face à une implication active des apprenants à l'interaction, le nombre de répétitions de l'enseignant baisse sensiblement. Se dessine ici un des plus grands paradoxes de la classe de langue: par la répétition, l'enseignant favorise potentiellement l'accès à la langue, mais entrave la participation des apprenants. Kramsch (1991 : 57) affirme même: « L'usage abusif par le maître de la question et de la répétition comme suite à une suggestion qui se voulait communicative [...] pourrait s'expliquer par la nécessité qu'il éprouve de maintenir le contrôle sur la conduite du discours. »

- 23 Les observations dans deux types de classe (avancés et débutants) montrent que la répétition s'y trouve impliquée à la fois dans l'apprentissage/ acquisition et dans la dynamique de l'interaction de classe.

2. Répétition et apprentissage/acquisition 2.1. Input compréhensible

- 24 Selon Krashen (1985), le facteur le plus important dans le développement de la compétence en L2 est l'exposition aux données de la langue cible c'est-à-dire à l'input. De même, pour Gass et Selinker (1994 : 333), ce terme désigne « the language that is available to learners, that is, exposure. » Or, quand un problème de communication survient entre des partenaires engagés dans une interaction, il se produit des modifications du cours interactionnel (i.e. modified interaction, Long, 1983) qui visent à la compréhension du message. En cas d'asymétrie de compétences linguistiques entre partenaires, ces modifications peuvent entraîner, entre autres, un travail sur l'input, ce qui pourrait favoriser l'apprentissage linguistique. Pour que l'input soit efficace (donnée fournie par le LN), il faut qu'il y ait 'prise' (reprise totale ou partielle de la donnée par l'apprenant) puis 'saisie' (intake). Il s'agit de la « capacité d'intégrer ces informations à ses propres énoncés et, au-delà, à son interlangue » (Py, 1994 : 146). C'est ainsi que Gass (1997 : 5) définit cette opération mentale d'assimilation de données linguistiques en précisant « [...] it refers to the mental activity that mediates input and grammars. » Pour favoriser la saisie, il faut, selon Krashen (par exemple, 1985), que l'input soit compréhensible. Cette condition d'intelligibilité de l'input est une condition nécessaire mais non pas suffisante pour permettre le traitement par l'apprenant. Même si ce préalable n'est pas discuté, la question de savoir quelle forme doit prendre l'input pour favoriser l'acquisition ne fait pas l'unanimité: élaboration, simplification ou absence de modification (par exemple, Parker et Chaudron, 1987 ; Yano, Long et Ross, 1994 et Meisel, 1977).
- 25 À ce point de la réflexion, on peut se demander s'il ne suffirait pas tout simplement de présenter l'input une nouvelle fois à l'apprenant, autrement dit de le répéter. En effet, il arrive que la donnée ne peut être comprise parce que l'apprenant ne l'a pas 'entendue' pour des causes diverses: difficulté d'isoler la donnée du contexte⁸, débit trop rapide ou encore manque de familiarité avec la prononciation de la langue cible. Dans certains cas, la répétition permet d'apporter une solution facile et courante au problème d'intercompréhension. Que l'on soit en milieu naturel, semi-guidé ou guidé, des exemples nombreux en témoignent. L'exemple (4) provient d'un entretien enregistré du programme ESF⁹.
- 26 (4) LN : et tes enfants+ qu'est-ce qu'ils font¹⁰
- 27 B : quoi¹¹
- 28 LN : et tes enfants¹² qu'est-ce qu'ils font¹³

- 29 B : es + *en* + en + el + école *los* trois
- 30 Bien que rien ne permette de savoir ce qui bloquait Berta dans la question du LN (Bremer, 1996), c'est la répétition à l'identique (mis à part l'élimination de la pause entre thème et rhème la seconde fois) qui permet à B de répondre à la question. Le 'bis'^{10 11} fourni (Krafft et Dausendschön-Gay, 1993 et 1994) permet à la séquence sonore d'être décodée par B et donc fait progresser l'interaction.
- 31 La forme répétée ne revêt que rarement une telle homologie avec la forme initiale. Plusieurs phénomènes peuvent intervenir simultanément. Voyons l'exemple (5) tiré d'une classe de débutants:
- 32 (5) LN : c'est pour (a) monter et (b) descendre ++
- 33 c'est un: non: escalier ++ elle a dit: +++
- 34 est-ce que vous comprenez le mot (c) es-ca-lier
- 35 +++ (d) comme ça (e) comme ça
- 36 d'accord un escalier
- 37 Le problème d'intercompréhension porte ici sur le mot escalier qu'une LNN vient d'utiliser mais que certains de ses camarades ne comprennent pas. L'enseignante commence par paraphraser: c'est pour monter et descendre. Comme la LN doute que ces verbes soient compris par tous les LNNs, elle procède à un recodage gestuel de cette paraphrase: les verbes monter et descendre sont doublés par des gestes iconiques en (a) et (b). Pour (d) et (e), la modalité visuelle est sollicitée par le biais du tableau où l'enseignante dessine un escalier. Il s'agit donc de recodage ou doublage de la production verbale par des informations véhiculées par d'autres moyens que le canal verbal, comme les canaux vocal et gestuel (Faraco, 1995). Il faudra alors parler de recodage intermodal. Comme on le voit ici, l'input est rendu compréhensible essentiellement par l'information visuelle qui vient compléter la répétition.
- 38 Il faut signaler que le recodage gestuel accompagne l'explication du mot escalier et non pas sa répétition, (ici syllabation en (c)). À ce propos, Kida et Faraco (sous presse) notent que le geste apparaît lors de la reformulation et de l'achèvement, mais que les formes verbales répétées se réalisent la plupart du temps sans geste. Ces auteurs précisent que la fonction de la répétition est de focaliser l'attention des LNNs sur la forme du segment verbal (ici, escalier) et non pas sur l'image du référent.
- 39 L'exemple (6) provient d'une interaction en dyade¹² mais peut illustrer de ce qui se passe dans une classe de niveau intermédiaire.
- 40 (6) a. H : et après: {:::}
- 41 b. LN : {on} les met et on les °laisse
- 42 c. H : °laisse un petit peu/et{::::} il:: °monte ++
- 43 d. LN : {hum}
- 44 e. H : il va monter + [s:] euh: {::::} ouais: +
- 45 f. LN : {à la sur°face}
- 46 g. H : surface
- 47 h. LN : SurFACE
- 48 i. H : n + ou::i::
- 49 j. LN : surface ++

- 50 k. H : surface [E]
- 51 l. LN : dessus
- 52 m. H : ng (geste de monter)
- 53 n. LN : oui/ça monte [E] +
- 54 o. H : monte ou {i:}
- 55 p. LN : {/tu}
- 56 comprends [E]surface +/c'est dessus [E]
- 57 q. H : ((faible)) ah::: {surface}
- 58 r. LN : {la surfa}ce +
- 59 s. H : surface ++
- 60 t. LN : Oui [E] +
- 61 u. H : n n + oui [E] {sur}face/et:: on::
- 62 v. LN : {oui} [...]

63 Hiromi explique à la LN comment faire la tempura et comment vérifier si c'est cuit. La LN infère, par rapprochement homophonique (s:: (e) doublé d'un geste signifiant monter) que H est en train de chercher le mot surface ou un équivalent. Elle lui fournit donc à la surface (f) et accompagne sa production verbale d'un geste qui renvoie à surface. L'écho (g) avec contour intonatif montant semble être interprété par l'interlocutrice comme une demande de bis, et le tour (h) où H acquiesce semble lui donner raison. De (f) à (k), les partenaires se mettent d'accord sur la forme avant d'aborder son aspect sémantique. H effectue une prise en écho en (k), mais son expression dubitative indique qu'elle ne comprend pas et sollicite une explication. L'intonation descendante restant ambiguë, c'est la mimique (i.e. froncement de sourcils) qui éclaire le sens de demande d'explication de la répétition. Après que la LN a donné le synonyme dessus, H en (m) refait le geste de monter. Grâce à ce dispositif non verbal, la LN (n) comprend que H ne fait pas le lien entre monter et à la surface. Les partenaires arrivent à un premier accord (n et o) qui se scelle par la répétition mutuelle de monte. La LN en profite pour répéter à la surface (p). En (q, r, s), le mot surface est répété alternativement par les partenaires qui parviennent à une dernière ratification (t) et à la poursuite de l'explication par la LNN. Cet exemple montre que, même si la répétition réussit dans certains cas à rendre l'input compréhensible, l'objet de négociation peut cependant continuer à poser des problèmes: la LNN ici ne parvient pas à établir de relation entre l'input présenté par la LN et son propre discours¹³.

64 N'étant pas toujours en mesure d'identifier précisément la cause du problème, le LN, de son côté, peut continuer à tenter de clarifier, parfois de façon exagérée, ce qui n'est pas sans danger. Observons l'exemple (7):

- 65 (7) LN : peut-être [E] 150 g de haricots blancs [E]++
- 66 M : hum hum [E]++
- 67 LN : 150 g de haricots rouges [E]++
- 68 M : {oui}
- 69 LN : {ensuite} +/150 g de haricots verts [E] ++
- 70 M : oui ++

71 LN : très très fins + tu sais^[E9] +++++

72 M : ah +/o +: ah +/(attends)

73 LN : les haricots verts/c'est très fin^[E9] + fin^[E9] + très très fin^[E9] ++

74 M : ce n'est pas:: normal haricots verts^[E9] + H-h-h-h

75 LN : euh::: /si/si [...]

76 La LN anticipe une incompréhension de haricots verts pour Mariko, malgré le oui de ratification de celle-ci. Pour prévenir une éventuelle difficulté lexicale, la LN caractérise ces légumes: très fins. Il semble que M ne parvienne pas à comprendre ce qualificatif ou bien à comprendre la raison même de cette caractérisation/ah +/o +: ah +/(attends). L'insistance de la LN à répéter fin conduit M à croire qu'il s'agit d'un autre type de haricots et elle lui demande ce n'est pas:: normal haricots verts ? Il est possible que ce soit ici la répétition qui engendre le malentendu. Si l'on suppose que l'apprenante sait ce à quoi renvoie haricots verts, l'enseignante persiste dans une répétition explicative inutile et ralentit le déroulement de l'interaction.

77 La répétition en classe de langue, nous venons de le voir à travers quelques exemples, peut intervenir dans les tentatives que font les partenaires pour se comprendre. Cette reprise peut se faire à l'identique (4) ou bien être relayée par d'autres modalités: vocale et/ou gestuelle (5) et prendre ainsi la forme d'un discours aménagé. Elle peut donc faire partie du dispositif de l'enseignant pour rendre l'input compréhensible, ce qui ne garantit pas toujours la saisie par l'apprenant de l'objet de négociation (6). Enfin, bien que constituant un moyen efficace et peu coûteux, la répétition peut s'avérer inefficace si l'enseignant ne localise pas bien la donnée qui pose problème à l'apprenant (7). En définitive, on peut dire que la répétition peut intervenir pour clarifier l'input mais qu'elle n'est pas toujours suffisante, ni forcément suivie d'un effet positif.

78 Pourtant, la répétition ne devrait pas se réduire au seul rôle de rendre l'input intelligible, mais devrait intervenir en amont dans la perception de l'input¹⁴ et en aval dans la compréhension effective de l'input par l'apprenant.

2.2. Input 'aperçu'

79 Pour que le LNN se rende compte qu'il y a quelque chose à apprendre, il lui faut mettre en relation, par un acte cognitif, la donnée nouvelle qu'il vient d'apercevoir' avec une connaissance antérieurement acquise ou alors avec un manque de connaissance. C'est ainsi qu'Ellis (1994) et Gass (1997) définissent la perception de l'input. En milieu guidé, une grande partie des répétitions des LNNs ne sont que des prises en échos (Matthey, 1996 : 180) suivant une intervention réparatrice de l'enseignant. Pour Dausendschön-Gay et Krafft (1990), il s'agit d'une des conduites rituelles en salle de classe régie par un contrat didactique, le LN s'acquittant de sa tâche de transmission de connaissances linguistiques et l'apprenant manifestant sa prise en compte de ces connaissances. Matthey (1996 : 57) nomme 'quittance' cette reprise de l'énoncé du LNN. L'écho de ratification clôt, entre autres, la séquence potentiellement acquisitionnelle¹⁵ de De Pietro et al. (1989). Toutefois, le rôle de cette répétition ne conduit pas nécessairement à l'acquisition d'une donnée nouvelle, l'apprenant utilisant la répétition soit comme première prise en compte de la donnée, soit, et c'est le cas le plus fréquent, comme moyen de poursuivre l'échange. D'où le caractère apparemment inefficace de la grande majorité des répétitions en milieu guidé où la répétition ne garantit pas la prise effective et en aucun cas la saisie, même chez les apprenants avancés:

80 (8) Hy : je ne suis pas du tout d'accord avec ça + parce que si on voit les [abyz]

81 LN : /abus:^[E]

82 Hy : [aby:]^[E] + [aby:]^[E] + les enfants + [aby]^[E] les femmes ça existait à partir de il y a + on ne sait pas freud a écrit sur le sujet + avec les [abys]

83 LN : abus:

84 Hy : [aby::]

85 Hyun prononce la consonne finale normalement muette du mot abus abyz. La LN reprend le mot en allongeant la voyelle finale pour que H note l'absence de consonne. La LNN produit un écho en répétant trois fois le mot correctement, imitant même l'allongement. Deux hypothèses peuvent être ici avancées, sans que l'on puisse trancher. La première hypothèse serait qu'il y a eu prise momentanée de la donnée mais que par la suite, la LNN, toute à son sujet, prononce à nouveau la constrictive finale mais, cette fois, dévoisée [abys]. Il y a donc eu modification, en tout cas provisoire, d'un élément de l'interlangue, mais à la prononciation erronée de la LNN fait suite une nouvelle prononciation, elle aussi erronée. La deuxième hypothèse serait qu'il n'y a eu aucune perception de différence phonétique et que la prononciation correcte, comme d'ailleurs la seconde prononciation fautive, ne sont que le fait du hasard. Dans les deux cas, la répétition ne peut être considérée comme un signe fiable d'une quelconque évolution de l'interlangue du LNN mais peut-être, en nous tenant à la première interprétation, la répétition a-t-elle effectivement pu correspondre à la perception d'une donnée à apprendre. Sans que cette donnée puisse être intégrée à ce stade, on peut supposer que ce premier travail de conscientisation conduira le LNN à une analyse ultérieure.

2.3. Input compris

86 Dans son modèle, Gass (1997 : 3) distingue input compréhensible au sens de Krashen, d'input compris. Pour cet auteur, dans le second cas, c'est celui qui écoute et non pas celui qui parle qui contrôle la compréhension. Pour Gass, la compréhension est un continuum à plusieurs niveaux allant du sémantique à des analyses détaillées de la structure. Si donc le LNN par décodage et analyse parvient à comprendre les différents constituants d'un énoncé, il peut arriver alors à une compréhension des différents traits syntaxiques ou phonologiques qui y sont représentés. Le processus de saisie chez le LNN sera activé ensuite de lui-même, mais sa réussite dépendra du niveau d'analyse auquel le LNN est parvenu. L'extrait (9), tiré d'une classe d'apprenants avancés, montre un exemple de compréhension de l'input, ce qui est rarement observable.

87 (9) R : pourquoi on dit de grands amis^[E] + et pas ++ des grands amis^[E]

88 LN : c'est parce que l'adjectif pluriel est placé avant le nom^[E]

89 R : donc on dit des amis grands^[E]

90 LN : oui^[E]

91 --- (coupure)

92 LN : tu vois ricardo^[E] c'est comme tout à l'heure ++ de grands amis de grands efforts ++ parce que l'adjectif pluriel est placé avant le nom^[E]

93 tu te rappelles^[E] de grands amis^[E]

94 R : oui je sais^[E] j'ai déjà pensé^[E]

95 Au début de la séquence, Ricardo demande à l'enseignante pourquoi on dit de grands amis et non pas des grands amis. Plus tard, dans un article de presse, on trouve de

grands efforts ; l'enseignante cherche à réactiver la règle chez R, par une répétition rétrospective. L'apprenant a alors l'occasion de signaler qu'il a déjà remarqué la similitude entre les deux exemples et qu'il a compris la règle d'alternance entre des et de lorsque l'adjectif pluriel est placé devant le nom. Ici la répétition sert de révélateur de la compréhension de l'input. Cela va dans le sens de Corder (1980 : 12): « Pour qu'il y ait entrée, il ne suffit pas de présenter en classe une certaine forme linguistique à un apprenant: en effet, l'entrée est en réalité 'ce qui entre', et non ce que le programme prévoit, et tout porte à croire que c'est l'apprenant qui contrôle cette entrée ou plus précisément cette 'saisie'. »

- 96 Dans l'exemple 9, la répétition n'est pas ce qui permet à l'apprenant de comprendre l'input mais bien à l'enseignante de constater qu'il y a eu compréhension de l'input et que l'apprenant en a contrôlé l'entrée. Ici la répétition de la LN a permis, de façon inattendue, de 'régler' l'interaction des deux partenaires et de s'accorder sur le fait que l'objet négocié est bien partagé par les interactants. De ce fait, la LN a pu réajuster la poursuite de son intervention.

2.4. Output compréhensible

- 97 Les modalités de réglage pour Matthey (1996) ou tuning pour Bruner (1985), facilitant l'intercompréhension entre LN et LNN, ne se limitent pas au seul input, mais s'étendent à l'output. En effet, la production d'un LNN peut être compréhensible ou non par le LN (Ellis, 1994). Pour Swain (1985), la tentative par le sujet apprenant de rendre sa production compréhensible (comprehensible output) influe vraisemblablement sur son acquisition, et ceci en particulier en milieu naturel. En effet, selon cet auteur, l'accent est surtout mis sur l'intelligibilité de l'input en classe et les étudiants ont rarement l'occasion d'utiliser la langue cible, donc de tester leurs hypothèses en langue cible du point de vue de la réception de leur production. Néanmoins, Swain (2000) fonde sa théorie de l'output sur l'idée que les étudiants apprennent une langue dans le dialogue construit en collaboration et que la verbalisation facilite à la fois l'appropriation de savoir-faire stratégiques et de connaissances linguistiques. Si l'on considère que le dialogue en classe se fonde aussi sur la collaboration des participants, il n'est pas exclu de trouver aussi des exemples de clarification comme celui de cette dyade:

98 (10) a. M : /ah:: oui^[9] +/c'est:: omoulaïsse +/c'est:: + /on utiliser::: + /les [zuf] ++ et::: /du [°li] ^[9]++++

99 b. LN : du riz^[9] +

100 c. M : /du [li] +++ (hu::) + /((bas)) c'est:: + /je sais pas combien on utiliser de:: + /combien de:: + [uf]

101 d. LN : /combien d'œufs + {/tu sais pas^[9]}

102 e. M : {/combien} [duf]/je ne sais pas^[9]/mais:: /je crois que c'est deux::: /c'est ça va

103 f. LN : /deux œufs +

104 g. M : /deux [zuf] +/et::: /d'abo::rd +++ /e:::n +/on [met:] les:: + [°zu]^[9]+ /dans::: ++ /dans une bol^[9] ++ {/dans une bol^[9]}

105 h. LN : {/dans un bol/oui^[9]} +

- 106 Mariko explique à la LN la recette de l'omelette de riz. Apparemment elle a construit une hypothèse correcte sur la nécessité de la liaison comme l'atteste les [zuf] en (a), mais elle postérriorise la voyelle et prononce la consonne finale qui est muette normalement. Comme la LN ne la reprend pas, mais corrige la prononciation du mot

riz, il se peut que M pense que ses trois hypothèses sur la prononciation de la suite les œufs sont correctes. Au tour (c), M va se trouver confrontée à un autre contexte où le mot œufs n'est plus précédé du déterminant. La liaison disparaît alors, mais les deux hypothèses erronées sont maintenues [uf]. En (d) la LN rétablit la prononciation correcte, mais M est concentrée sur le nombre d'œufs nécessaires et ne la reprend pas. Une fois ce problème résolu, la LN va répéter le mot corrigé, mais avec une modification du déterminant (f), M reprend une première fois deux [zuf] puis répète les:: + [°zu]E, avec intonation montante, comme pour demander à son interlocutrice de valider sa prononciation. La LN accepte en (h) et ne formule pas d'autre correction. Nous voyons ici que les différents essais de verbalisation effectués par M pour tester ses hypothèses sur l'alternance des suites les œufs/d'œufs se font par des répétitions mais qu'il n'y a pas toujours focalisation sur les mêmes aspects par les partenaires. C'est ainsi que les verbalisations de M ne sont pas toujours suivies d'une correction [focalisation du LN sur un autre problème phonétique en (b)] ou bien cette correction n'est pas perçue [focalisation du LNN en (e) sur le contenu du discours]. En dépit de ces décalages, il semble que Mariko parvienne à corriger, du moins provisoirement, l'une de ses hypothèses fautives grâce à une coopération avec sa partenaire.

- 107 Pour résumer, l'examen de la répétition, au cours du processus d'apprentissage/acquisition, permet de mieux comprendre comment LN et LNNs procèdent pour faciliter ou se faciliter l'accès au sens. Pour l'enseignant désireux de rendre son input compréhensible, la conduite répétitive favorise la focalisation de l'attention des apprenants sur le segment répété, aux deux conditions nécessaires mais non suffisantes suivantes: le segment répété n'est pas connu du LNN et le problème de l'apprenant a été correctement localisé par l'enseignant. Sans toutefois jouer un rôle explicatif ni être garant d'entente sur l'objet de négociation, la répétition est une sorte de repère pour l'apprenant grâce à sa stabilité formelle. Dans la perception et la compréhension de l'input, la répétition peut informer l'enseignant sur les étapes de l'apprentissage du LNN allant de la simple prise à la saisie. Enfin la répétition visant à l'intelligibilité de l'output peut laisser entrevoir certaines hypothèses que l'apprenant élabore sur les données en langue cible. Somme toute, la répétition pourrait être considérée comme indicateur des différents stades du processus acquisitionnel plutôt que comme déclencheur de ce processus.

3. Répétition et dynamique de l'interaction 3.1. Négociation de sens

- 108 Quand la compétence communicative s'accroît (ce qui est généralement le cas à un niveau avancé), le LNN peut se consacrer davantage à l'intercompréhension, ce qui peut favoriser sa propre acquisition. Lorsque surgit un problème de compréhension, l'un des participants ou plusieurs d'entre eux essaient de le résoudre en s'engageant dans une négociation de sens. Selon Long (1996), celle-ci a pour but de parvenir à une certaine transparence sémantique, par des modifications dont l'intérêt est de contribuer non seulement à rendre l'input compréhensible mais aussi à en préserver la complexité. Pour Gass et Varonis (1994), la modification de l'input, négociée ou non en interaction, facilite la compréhension immédiate, mais la négociation conjointe du sens favorise l'expression. Tsui (1992) montre que, pour susciter des séquences de négociation, l'enseignant devrait favoriser davantage les demandes de confirmation ou de clarification plutôt que faire répéter ses propres énoncés par les apprenants. Cependant, si l'on se place du point de vue de l'apprenant, 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, comme le fait ce débutant dans l'exemple (11):

109 (11) LN : ah les vedettes de musique^[E]+ de cinéma^[E]+ et les athlètes professionnels gagnent trop d'argent^[E]

110 Hu : vedettes^[E]

111 LN : vedettes stars^[E]

112 Hu : ah: oui

113 Hugo ne comprend pas le mot vedettes, mais, débutant complet, il ne dispose pas des moyens pour poser une question du type vedettes, qu'est-ce que ça veut dire ? Sa seule ressource pour signaler l'incompréhension est cette question minimale par répétition du mot posant problème, suivie d'une intonation montante. Effectivement, le signal est compris et le problème résolu. Les apprenants avancés, quant à eux, peuvent utiliser ce procédé, mais à d'autres fins (voir plus loin, 3.5.).

3.2. Négociation du topic

114 Rulon et Mc Creary (1986), montrent que le contenu du discours est négocié dans l'interaction. Ainsi, la répétition peut servir à un apprenant à enchaîner sur une idée déjà exprimée:

115 (12) LN : c'est très difficile d'avoir une foi quand on voit les injustices^[E]

116 --- (O fait une longue digression)

117 Ma : excusez-moi^[E] l'injustice^[E] le problème qui sont entre les hommes ce n'est pas causé par le dieu +++ ces problèmes sont créés heu: da de l'homme + sont créés da de l'homme^[E]

118 F : l'injustice il y a été aussi les ans passés

119 La digression d'Olof perturbe les partenaires dans la poursuite de leur discussion sur les injustices. Ainsi, Matteo ne peut réagir à l'intervention de la LN car O l'en a empêché. C'est par la répétition du mot injustice suivie d'une intonation de continuité qu'il parviendra à recentrer la discussion sur le thème qu'il veut poursuivre. Federica à son tour enchaîne sur ce thème en commençant son argument par la répétition du mot injustice.

120 Dans l'exemple (13), un apprenant de niveau avancé utilise la répétition pour imposer son thème, en dépit de la tentative de la LN pour en modifier le cours. Ici, le problème de l'utilisation de la réplique du LNN en réponse à un LN, évoqué par Kida (2000), est habilement résolu.

121 (13) a. Y : de temps en temps + je fais::: cuisine:: ((très bas))

122 b. LN : n d'accord + tu veux expliquer ça^[E]++

123 c. Y : ouais ++

124 d. LN : tu connais des plats japonais^[E]+ aussi^[E]+ non ^[E]

125 e. Y : plats japonais::: ++ a::: ++

126 f. LN : pas beaucoup he-he {he-he}

127 g. Y : {pas}beaucoup + he-he

128 h. LN : on va commencer + par ta re°cette

129 Yoshida doit expliquer une recette de cuisine. Dans les échanges précédents Y déclare qu'il va parler d'une recette chinoise. En (b) la LN demande s'il veut toujours expliquer

une recette chinoise à laquelle ça renvoie parce qu'elle préférerait qu'il explique un plat japonais. En (c) Y confirme son intention de parler d'une recette chinoise. Tenant à ce que Y explique un plat de son pays, la LN lance la réplique tu connais des plats japonais, aussi, non ? (d). Pour refuser la proposition de la LN, Y recourt à un procédé assez fréquent chez le LN: il répète plats japonais en allongeant la voyelle finale, avec une intonation à valeur dubitative et/ou négative (e). Ainsi il invite poliment la LN à accepter son choix. Comme il est souvent considéré comme moins agressif de répéter que de s'opposer, Y confère ainsi une fonction sociale à sa répétition: il refuse la proposition de la LN, tout en restant poli.

3.3. Rapport de places

130 Dans un souci méthodologique Matthey (1996) tente de distinguer dans l'interaction les différents niveaux d'analyse qui sont pertinents pour l'étude de l'acquisition. S'inspirant de la théorie des niveaux d'analyse de Doise (1983) en psychologie sociale, elle les applique à l'analyse d'interactions concrètes, se dotant ainsi d'outils permettant de mieux distinguer les différentes dimensions sociales à l'œuvre dans l'interaction: processus intra-individuels, processus interindividuels, position sociale des sujets en dehors de la situation expérimentale proprement dite et croyances, représentations, etc. En ce qui concerne la position sociale du sujet, la répétition peut être interprétée comme un indice de positions identitaires (ou statuts) occupées par les interlocuteurs. Selon Matthey, dans une conversation entre natifs, l'imitation stricte du partenaire peut ne pas être bien acceptée parce qu'elle menace la face de ce dernier, alors que dans la classe de langue, elle permet aux interactants natif et non-natifs d'endosser et d'attribuer respectivement les rôles d'apprenant et d'enseignant.

131 Dans l'exemple (14), Pier Paolo se montre plus compétent que Carolina. Cette dernière ratifie cette supériorité en répétant l'expression qu'il propose.

132 (14) C : avant il y avait plus de la [dependens]

133 LN : de la [E]

134 C : dépendance [dependens]

135 P : dépendance

136 C : dépendance

137 LN : de dépendance + oui

138 La LN n'arrive pas à comprendre C du fait d'une prononciation erronée de dépendance. Arbitrant l'incompréhension mutuelle entre ces dernières, P recode la production de C et la rend ainsi compréhensible en se substituant à C. En retour, C en répétant marque son acceptation de la proposition de P et par là même la place d'expert que P a occupée de facto. La collaboration en trio aboutit, enfin, au partage de l'objet négocié par les participants.

3.4. Tour de parole

139 Les apprenants avancés utilisent la répétition en tant que stratégie conversationnelle. Dans cette discussion sur l'égalité des hommes et des femmes, par exemple, Pier Paolo et Hyun ont des opinions très divergentes. Le premier soutient que la différence physique explique la différence de statut, alors que H s'oppose à cette idée et tente d'intervenir. P, plus virulent, répète on est différents et s'octroie ainsi le tour de parole:

140 (15) P : ça veut dire on est {différents}

141 H : {je le} trouve très {[...]}

- 142 P : {on est} différents fondamentalement et physiquement
 143 Il est à noter que le chevauchement de parole contribue aussi à s'imposer. On voit ainsi que chez les étudiants avancés la répétition est maniée avec maîtrise et de façon diversifiée.

3.5. Synchronisation phatique

- 144 Les apprenants de niveau avancé utilisent aussi la répétition pour manifester leur adhésion à ce que dit leur interlocuteur:
 145 (16) a. LN : l'aioli^[9] + la base c'est de l'ail +
 146 b. Y : de l'ail + oui^[9]
 147 c. LN : bien sûr l'huile d'olives^[9]
 148 d. Y : huile d'olives^[9]

149 Dans l'exemple (16), c'est la LN qui explique une recette à Y. Elle énumère les ingrédients nécessaires et, à chaque nouvel ingrédient énoncé (a et c), Y signale sa compréhension à sa partenaire en répétant immédiatement après elle le segment qu'elle énonce (b et d). Cela est bien visible dans sa seconde reprise huile d'olives qu'il prononce avec une intonation de continuité, calquée sur celle de la LN. Pour Arditty (1987 : 51-52), il s'agit de répétitions en écho, le plus souvent réduites et constituant à elles seules un tour de parole pour « indiquer à l'autre, le plus brièvement possible, sans véritablement l'interrompre, que l'on sait ce qu'il dit et qu'il peut poursuivre. » Ainsi le déroulement interactionnel se poursuit sans encombre, le LNN signalant continuellement sa compréhension à la LN. Cette répétition sous forme de synchronisation phatique est caractéristique d'un niveau avancé.

- 150 En bref, les répétitions observées ici révèlent comment les apprenants les utilisent à des fins interactionnelles. L'apprenant, même s'il est débutant, peut s'en servir pour initier une négociation de sens, modifiant ainsi le cours interactionnel (11). Chez les apprenants avancés, la contribution répétitive favorise la fluidité de l'échange et reflète une double compétence à la fois linguistique et communicative. Le contenu de l'échange est ainsi réajusté (12) ou modifié (13). Le LNN peut, par ce procédé, redéfinir le rapport de places (14) ou même imposer son tour de parole (15) ou encore se placer dans le rôle de récepteur actif de la parole de l'autre (16).
 151 L'observation de l'évolution de l'utilisation de la répétition en cours d'apprentissage permet donc d'observer les progrès linguistiques d'un LNN, mais aussi de voir se développer sa compétence communicationnelle.

Conclusion

- 152 La répétition prend des fonctions différentes chez les enseignants et chez les apprenants selon les niveaux avancés et débutants de ces derniers. Cela permet de réfléchir aux relations entre apprentissages linguistique et communicationnel.
 153 Tout d'abord pour l'apprentissage linguistique, la répétition permet à l'enseignant dans ses activités corrective et explicative de focaliser l'attention de l'apprenant sur l'objet de négociation, et à l'apprenant de localiser la demande d'aide lexicale. Les apprenants de niveau avancé continuent, bien entendu, à utiliser la répétition dans leur travail sur la langue, mais disposant d'une palette d'outils plus large que les débutants, ils peuvent aussi utiliser d'autres recours comme la reformulation ou encore la demande explicite de clarification.

- 154 Chez les étudiants avancés, la répétition apparaît dans des activités liées à l'apprentissage communicationnel au cours d'interactions entre pairs ou avec l'enseignant. Dans les échanges en salle de classe, les étudiants avancés, au même titre que les natifs, utilisent la répétition à des fins discursives, métadiscursives ou métacommunicationnelles au fur et à mesure que leur compétence linguistique s'accroît. Les apprenants avancés interviennent ainsi, de façon autonome, sur le thème de la conversation, sur le déroulement de l'interaction et sur leur positionnement et leur rôle dans l'interaction conversationnelle.
- 155 Cette étude a également montré que la répétition didactique de l'enseignant pouvait inciter l'apprenant à participer à un travail sur la langue, entravant de ce fait la dynamique conversationnelle. Ainsi, un enseignant, n'ayant pas clairement identifié le problème auquel un apprenant se trouvait confronté, persiste-il dans cette conduite, enlisant inutilement la dynamique. Pour éviter ces dérapages pédagogiques, il faudrait prendre en compte des signaux non verbaux qu'adresse le LNN au LN. Ainsi Kida et Faraco (sous presse) soulignent-ils leur importance pour initier une séquence de négociation sur le sens et pour la développer (Faraco, 2001), mais sous certaines conditions de transparence du contexte référentiel et de la possibilité de traduire par des gestes ou 'gesturalisabilité'¹⁶ le mot qui bloque.
- 156 Si on prend conscience de ces risques, la répétition conserve tout son intérêt pour la didactique de la L2. Pourtant, confronté à l'incompréhension du LNN, le LN opte souvent plus volontiers pour la reformulation que pour la répétition. Certes, 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, comme cette étude l'a montré.
- 157 La question de savoir s'il convient de sensibiliser explicitement l'apprenant aux ressources que peut lui offrir la conduite répétitive reste entière, même s'il est certain que son utilisation diversifiée confère à l'apprenant un rôle plus actif dans son apprentissage mais aussi un statut de partenaire à part entière dans la communication.
- 158 Université de Provence, 29, Av. Robert Schuman, 13621 Aix-en-Provence Cedex 01 (France) ; e-mail: martine.faraco@lpl.uni-aix.fr. Ce texte est la version remaniée d'une communication présentée au Colloque « L'appropriation d'une langue seconde en milieu guidé/Instructed second language acquisition », 24-26 août 2000, Vrije Universiteit Brussel (Belgique). Je tiens à remercier Alain Giacomi, Tsuyoshi Kida et Christine Bozier pour la lecture des précédentes versions de ce texte et Daniel Véronique pour ses remarques, sans oublier Clive Perdue pour son soutien actif et ses encouragements. Il va de soi que les erreurs et lapsus persistant dans ce travail sont sous mon entière responsabilité.

BIBLIOGRAPHIE

- ARDITTY, J. 1987. Reprises (répétitions et reformulations): Le jeu des formes et des fonctions. In *Encrages* n° 18/19, 45-68.
- BOYER, J. 1996/97. Effets de la simultanéité de la production entre gestes iconiques ou métaphoriques et contenus verbaux. In *Travaux de l'Institut de phonétique d'Aix* n° 17, 249-266.
- BREMER, K. 1996. Causes of understanding problems. In K. Bremer, C. Roberts, M.-T. Vasseur, M. Simonot & P. Broeder (Dir), *Achieving Understanding. Discourse in Intercultural Encounters*, 37-64. Longman, London and New York.
- BRUNER, J. 1985. The role of interaction formats in language. In J.-P. Forga (Dir), *Language and Social Situations*, 31-46. Springer, New York.
- CANALE, M. 1983. From communicative competence to communicative language pedagogy. In J.C. Richards & R. Schmidt (Dir), *Language and Communication*, 2-27. Longman, London.
- CANALE, M. & M. SWAIN 1980. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. In *Applied Linguistics* n° 1, 1-47.
- CORDER, P. S. 1967/80. Que signifient les erreurs des apprenants ? In *Langage* n° 57, 9-15 (pour la traduction française).
- DAUSENSCHÖN-GAY, U. & U. KRAFFT 1990. Éléments pour l'analyse du SLASS. Communication au 3e colloque du Réseau Européen de laboratoires sur l'Acquisition des langues. Bielefeld.
- De PIETRO, J. F., M. MATTHEY & B. PY 1989. Acquisition et contrat didactique: les séquences potentiellement acquisitionnelles de la conversation exolingue. In D. Weill & H. Fugier (Dir), *Actes du 3e colloque régional de linguistique*, 99-124. Strasbourg.
- DOISE, W. 1983. Tensions et niveaux d'analyse en psychologie sociale expérimentale. In *Connexion* n° 42, 57-71.
- ELLIS, R. 1994. *The study of second language acquisition*. Oxford University Press, Oxford.
- FARACO, M. 1995. La répétition dans la communication exolingue en classe de FLE. In *International Review of Applied Linguistics for Language Teaching* n° XXXIII/3, 216-250.
- FARACO, M. 1998. Approches qualitative et quantitative des conduites répétitives dans un groupe-classe de niveau avancé. In Babault S. et al. (Dir), *Didactique et pluralité. Situations d'apprentissage. Politiques linguistiques*, 21-30. Université de Rouen.
- FARACO, M. 2001. Analyse exploratoire de quelques stratégies non verbales en communication exolingue. Communication présentée au colloque Eurosla 11. Paderborn (Allemagne).
- GAONAC'H, D. 1987. *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Crédif-Hatier/Didier, Paris.
- GASS, S. 1997. *Input, Interaction and the Second Language Learner*. Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale (NJ).
- GASS, S. & L. SELINKER 1994. *Second Language Acquisition. An Introductory Course*. Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale (NJ).
- GASS, S. & E. M. VARONIS 1994. Input interaction and second language production. In *Studies in Second Language Acquisition* n° 16, 283-302.

- KIDA, T. 2000. Appropriation d'une L2 en milieu guidé. Communication présentée au colloque L'appropriation d'une langue en milieu guidé, Vrije Universiteit Brussel (Belgique).
- KIDA, T. & M. FARACO Sous presse. Gesto y iniciación de la interacción didáctica en L2. In *De Signis* n° 3 (2002).
- KLEIN, W. 1984/1989. L'acquisition de langue étrangère. Armand Colin, Paris (Pour la traduction française).
- KRAFFT, U. & U. DAUSENDSCHÖN-GAY 1993. La séquence analytique. In *Bulletin CILA* n° 57, 137-157.
- KRAFFT, U. & U. DAUSENDSCHÖN-GAY 1994. Analyse conversationnelle et recherche sur l'acquisition. In *Bulletin suisse de linguistique appliquée* n° 59, 127-158.
- KRAMSCH, C. 1991. Interaction et discours dans la classe de langue. LAL, Hatier/Didier. Saint-Cloud.
- KRASHEN, S. 1985. *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Longman, New York.
- LONG, M. H. 1983. Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. In *Applied Linguistics* n° 4 (2), 126-112.
- LONG, M. H. 1996. The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W. C. Ritchie & T. K. Bhatia, *Handbook of Second Language Acquisition*, 413-468. Academic Press, London.
- MATTHEY, M. 1996. *Apprentissage d'une langue et interaction verbale*. Peter Lang, Bern.
- MCNEILL, D. 1992. *Hand and Mind: What Gestures Reveal about Thought*. The University of Chicago Press, Chicago (IL).
- MEISEL, J. 1977. Linguistic simplification: A study of immigrant workers' speech and foreigner talk. In S. P. Corder & E. Roulet (Dir), *The Notions of Simplification, Interlanguages and Pidgins and their Relation to Second Language Pedagogy*, 88-113. Droz, Genève.
- PARKER, K. & C. CHAUDRON 1987. The effects of linguistic simplifications and elaborative modifications of L2 comprehension. In *University of Hawaii Working Papers in ESL* n° 6, 107-133.
- PUREN, C. 1988. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Clé International, Paris.
- PY, B. 1994. Place des approches interactionnistes dans l'étude des situations de contacts et d'acquisition. In D. Véronique (Dir), *Créolisation et acquisition des langues*. Publications de l'université de Provence, Aix-en-Provence.
- RULON, K. & J. Mc CREARY 1986. Negotiation of Content Teacher-Fronted and Small Group Interaction. In R. Day (Dir), *Talking to Learn. Conversation in Second Language Acquisition*, 182-198. Newbury House, Rowley (MA).
- STAM, G. 2001. Lexical failure and gesture in second language development. In C. Cavé et al. (Dir.), *Oralité et gestualité. Interactions et comportements multimodaux dans la communication*, 271-275. L'Harmattan, Paris.
- SWAIN, M. 1985. Communicative Competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. Gass & C. Madden (Dir), *Input in Second Language Acquisition*, 235-253. Heinle & Heinle Publishers, Boston (MA).

- SWAIN, M. 2000. The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. In J.P. Lantolf (Dir), *Sociocultural Theory and Second Language Learning*, 97-114. Oxford University Press, Oxford.
- TALMY, L. 1985. Lexicalization patterns: Semantic structure in lexical forms. In T. Shopen (Dir), *Language Typology and Syntactic Description: Vol. 3. Grammatical Categories and the Lexicon*, 57-149. Cambridge University Press, Cambridge.
- TSUI, A. 1992. Learner involvement and comprehensible input. In *RELC Journal* n° 22 (2), 44-61.
- VASSEUR, M.-T. 1989/1990. Observables et réalité de l'acquisition d'une langue étrangère. Séquences de négociation et processus d'acquisition. *Langage et Société* n° 50/51, 67-85.
- VASSEUR, M.-T. 1990. Interaction et acquisition d'une langue en milieu social. In D. Gaonac'h (Dir), *Le français dans le monde*, n° spécial, *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère. L'approche cognitive*, 89-100. Hachette, Paris.
- VERONIQUE, D. 1992. Recherches sur l'acquisition des langues secondes: un état des lieux et quelques perspectives. *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère* n° 1, 5-35.
- VION, R. 1986. L'activité de reformulation dans les échanges entre linguistes et apprenants non guidés (migrants marocains). In A. Giacomi & D. Véronique (Dir), *Acquisition d'une langue étrangère, perspectives et recherches (Actes du 5e Colloque International d'Aix-en-Provence 1984)*, Tome 1, 232-247. Presses de l'Université de Provence, Aix-en-Provence.
- VION, R. 1992. *La communication verbale. Analyse des interactions*. Hachette, Paris.
- YANO, Y., M. LONG & S. ROSS 1994. The effects of simplified and elaborated texts on foreign language reading comprehension. *Language Learning* n° 44, 189-219.

NOTES

1. Nous ne travaillerons ici que sur des lexèmes pleins, tout en ayant conscience que les répétitions de mots grammaticaux peuvent jouer un rôle fondamental dans l'interaction.
2. Nous avons observé des situations concernant la classe de français langue étrangère en France à destination d'un public alloglotte, mais nous espérons montrer à partir de celles-ci des phénomènes généralisables à d'autres situations d'enseignement de langue seconde ou étrangère.
3. Les extraits viennent de deux enregistrements de classe d'étudiants débutants et avancés, effectués respectivement en octobre 1993 et en mai 1998 dans le même cadre institutionnel (cours de français destinés aux étudiants étrangers à l'Université de Provence) et avec la même enseignante. Les 10 débutants suivent un cours de 12 heures hebdomadaires pour une durée totale de 3 mois. Les étudiants avancés (9 heures de cours hebdomadaires sur 3 mois) ont un niveau linguistique correspondant à celui qui est requis pour le DALF (Diplôme approfondi de langue française).
4. Tous les comptages ont été effectués en nombres absolus sur un laps de temps donné comparable
5. « La manière de s'inscrire dans l'échange consiste à extraire dans la parole de l'autre l'élément susceptible de devenir le thème de sa propre parole. Cette extraction procède par pure et simple répétition d'un mot ou d'un syntagme, produit avec une intonation incitative pouvant aller jusqu'à l'interrogation » (Vion, 1992 : 236).

6. Conventions de transcription: intonation montante/descendante/de continuité majeure (#/\$/&) ; pause (+) ; transcription phonétique ([aaa]); usage d'une langue autre que la langue cible (**) ; segment inféré ou inaudible ((aaa)) ; allongement vocalique (:) ; accent sur le(s) phonème(s) suivant(s) (°) ; montée de l'intensité du segment (AAA) ; rupture de la courbe intonative (/) ; chevauchement ({}).
7. Cf., par exemple, Canale et Swain (1980) pour les définitions de ces compétences, définitions rappelées par Canale (1983 : 5): « In Canale & Swain (1980) communicative competence was understood as the underlying systems of knowledge and skill required for communication (e.g. knowledge of vocabulary and skill in using the sociolinguistic conventions for a given language). »
8. Pour le français, par exemple, on peut supposer que les phénomènes de liaison, d'enchaînement consonantique ou vocalique compliquent cette tâche d'identification.
9. Projet Second Language Acquisition by Adult Immigrants fondé par The European Science Foundation (ESF). L'intonation a été ajoutée selon mon interprétation personnelle.
10. Ceci fait référence aux séquences analytiques liées à un problème de compréhension du message.» [...] à une formulation, l'apprenant réagit par une demande de répétition (demande de "bis"). La deuxième formulation, le « bis » du natif, qui est une version plus explicite, donne alors lieu, éventuellement, à une ratification de l'apprenant » (Véronique, 1992 : 14).
11. Les gestes iconiques (moins ambigus pour des débutants) sont des « gestes qui sont en étroite relation avec le contenu sémantique verbal, de même signification ou de signification complémentaire [...] » (McNeill, 1992, cité par Boyer 1996/97: 255).
12. Il s'agit d'un extrait du corpus « recette de cuisine » réalisé par T. Kida: un LNN et un LN en face à face doivent s'expliquer mutuellement des recettes de cuisine de leur pays respectif. Pour vérifier ce que l'interlocuteur a compris, on lui fait répéter la recette après l'explication.
13. Cela peut provenir de l'interférence de la langue maternelle: pour H, le verbe monter suffit à traduire l'événement sans pour autant avoir à marquer le complément du verbe à la surface. Pour la LNN, le geste illustre alors le point final de l'action de monter et semble donc être décalé. Ceci semble ajouter à la difficulté qu'elle rencontre dans la compréhension du segment à la surface. Stam (2001) et Talmy (1985) rapportent des exemples similaires de ce type de malentendu dû à la structure verbale même de la langue maternelle.
14. Nous choisissons cette traduction pour *apprecieved input*, pour éviter l'utilisation d'*input perçu*, formulation qui pourrait sous-entendre que l'*input* est compris.
15. De Pietro, Matthey et Py (1989) tentent de préciser les circonstances dans lesquelles l'apprenant est susceptible, lors d'une interaction donnée, de saisir un fonctionnement de la langue cible. Une situation potentiellement acquisitionnelle présente les caractéristiques suivantes: – c'est une séquence ternaire caractérisée par (a) une production de l'apprenant (dite 'auto-structurante'), – (b) une réaction (reprise, demande etc.) 'hétéro-structurante' du natif et (c) une reprise 'auto-structurante' de l'apprenant; – c'est une séquence à focalisation métalinguistique; – elle s'accompagne le plus souvent d'un 'contrat didactique' par lequel le natif cherche à aider l'apprenant. Le jeu des places énonciatives, conduisant à une éventuelle énonciation du natif en lieu et place de l'apprenant ('un putsch énonciatif'), constitue selon les auteurs, l'un des indices les plus sûrs de ce type de séquence. Vasseur (1989/90; 1990) indique qu'il lui paraît nécessaire d'affiner la notion de S.P.A. Selon cet auteur, pour que l'appropriation

se mette en place, il est nécessaire que les deux interactants se focalisent sur les mêmes aspects de la communication. De plus, il faut que le non-natif soit effectivement en mesure d'effectuer une prise sur les données qui lui sont proposées. Cette dernière capacité est liée à la dynamique des connaissances linguistiques de l'apprenant et aux effets d'appropriation en cours. Somme toute, l'appropriation n'est possible que si la règle est critique au sens de Klein (1984) (Véronique, 1992 : 13-14).

16. Certains mots se prêtent davantage à la traduction gestuelle que d'autres.

RÉSUMÉS

Souvent discréditée comme technique d'apprentissage linguistique, la répétition joue pourtant un rôle essentiel dans les échanges entre enseignant et apprenants qui essaient de communiquer en classe de langue, comme dans n'importe quelle conversation. Les différents extraits d'interaction observés en classe de langue tendent à montrer que la répétition facilite non seulement l'intercompréhension sur le plan de la langue, mais qu'elle aide aussi à la communication et à l'interaction. Si ce travail renouvelle l'intérêt de la répétition pour la dynamique de la classe, il veut aussi mettre en garde le praticien contre certains dangers didactiques qu'elle peut présenter.

Often discredited as a technique for language learning, repetition plays however an essential role in the exchanges between teacher and learners who try to communicate in the classroom, as in any conversation. The different sequences observed here tend to show that repetition facilitates not only intercomprehension at the language level but also communication and interaction. While this work seeks to renew our interest in repetition for classroom dynamics, its goal is also to warn the practitioner against the pedagogical risks that such a strategy can imply.

INDEX

Keywords : interaction

Mots-clés : classe de langue seconde, répétition, compétence de communication

AUTEUR

MARTINE FARACO

Laboratoire Parole et Langage, CNRS-UMR 6057, Université de Provence