Dispositifs pour stimuler l'oral des apprenants débutants : le dialogue-en-situation

Natalia Maria Duruș, Gudrun Ziegler, Philippe Blanca
Luxembourg multi-LEARN Institute

Résumé : L'article s'intéresse à l'emploi des dialogues-en-situation en tant qu'opportunités d'apprentissage lors d'interactions en français en dehors de la classe de langue. A partir d'une démarche d'analyse qualitative des données, notre travail applique les outils de l'analyse conversationnelle (Sacks et al., 1974) afin de mettre en évidence les réalisations des participants : comment ces derniers parviennent à construire un terrain commun, à signaler les orientations du discours à leurs interlocuteurs, à projeter des formes interactionnelles reconnaissables et reconnues (Gajo et Mondada, 2002) et à développer une conscience linguistique en français. En conclusion, nous opérons un rapprochement entre les dialogues-en-situation décrits dans ce travail et la didactique du français.

Mots-clés : dialogue-en-situation ; analyse conversationnelle ; didactique du français

1 Le dialogue-en-situation dans la classe de langue

Le dialogue-en-situation est souvent utilisé dans un environnent d'enseignement/ apprentissage d'une langue seconde. Du fait que les apprenants ne disposent pas d'« événements » ou d'« expériences » (Goffman, 2013, p. 495) dans cette langue seconde, le dialogue-en-situation/le jeu de rôle, entre autres, leur offre un modèle (réel ou virtuel/imaginé) de ces événements. Les dialogues-en-situation sont des échanges communicatifs effectués autour d'activités telles que « saluer et se présenter, trouver et réserver un logement, utiliser les différents modes de transport, acheter de la nourriture et des souvenirs et passer une commande au restaurant » (Smilauer, 2017, p. 210). Le dialogue-en-situation est donc un « type de l'activité » (Gajo et Mondada, 2002, p. 145), une « activité interactionnelle » (Traverso, 2016, p. 121) ou une « forme interactionnelle » (Gajo *et al.*, 1996, p. 69) spécifique.

Apprendre un « type de l'activité » (Gajo et Mondada, 2002, p. 145), ou se préparer à une situation signifie, dans les termes de Goffman, adopter et jouer un « *social role* établi » (Goffman, 2015, p. 33). Cicurel applique cette terminologie de « rôle social » aux acteurs de la classe de langue en soulignant qu'« être professeur, être élève, c'est un rôle social » (Cicurel, 1988, p. 47). En d'autres termes, enseigner est un type d'activité qui est appris (Cicurel, 1988, p. 47), de même qu'être élève ou apprenant est un rôle qui doit être appris par les apprenants débutants (Cicurel, 1988, p. 47 ; Hellermann et Harris, 2015, p. 71). Les apprenants sont également confrontés à d'autres types de rôles dans la vie réelle. La classe de langue les prépare à ces autres types de rôle à travers des activités de « réalisation dramatique » (Goffman, 2015, p. 36) ou de dialogue-en-situation : « Pour apprendre, il [l'apprenant] se fait commerçant, client d'un hôtel ou commissaire de police » (Cicurel, 1988, p. 58). Ainsi, le dialogue-en-situation s'ajoute au « double < je > » (Cicurel, 2011, p. 79) de la personne et de l'apprenant, dans une « polyphonie énonciative » (Cicurel, 2011, p. 79).

Le dialogue-en-situation est ainsi compris comme un monde, et aussi comme un mode, fictionnel et ludique par les participants. Les réflexions de Goffman sur le jeu et l'acte ludique s'appuient sur les recherches effectuées par Gregory Bateson (Bateson, 1972), lequel s'intéresse aux comportements ludiques des animaux, les loutres en particulier : « dès qu'elles perçoivent un signal, les loutres commencent à se poursuivre et à s'attaquer pour jouer, puis s'arrêtent lorsqu'un deuxième signal est émis » (Goffman, 2013, p. 49). Goffman note que cette activité ludique « s'accomplit plutôt selon des cadres d'action qui ont un sens précis [...] Le vrai combat sert donc de modèle, de schème précis à suivre, de fondement pour une forme d'action » (Goffman, 2013, p. 49). A partir de cet exemple, Goffman énonce quelques règles qui caractérisent « la transformation » (Goffman, 2013, p. 49-50) d'« une action sérieuse, réelle en quelque chose de ludique », par exemple, « l'acte ludique s'accomplit de telle sorte que sa fonction normale n'est pas réalisée », « la séquence d'activité qui sert de modèle [à l'acte ludique] n'est suivie ni fidèlement, ni complètement », « les changements de rôle au cours du jeu sont fréquents » (Goffman, 2013, p. 50-51), etc. L'ensemble de ces caractéristiques montrent que « ludique » n'est pas équivalent à « non-organisé », ni à « non-coordonné » : le jeu est reconnu en tant que jeu par les participants (son début et sa fin sont clairement marqués).

Cicurel détaille, quant à elle, différents indices « d'entrée dans le monde fictionnel de l'interaction » (Cicurel, 2011, p. 69) :

> « La consigne fréquemment produite par les professeurs : "*imagine*" [...] ; Des injonctions par lesquelles une identité fictive est attribuée à un élève ("vous êtes une voyante, une boulangère") [...] ; Les indicateurs de fictivité qui introduisent une situation [...] "*si quand*", "*par exemple*" *[...]* ; "*Je ne sais pas*" [...] constitue souvent un indice de changement de régime énonciatif [...] ; "*On dira*" est un verbe introducteur du dire qui renvoie à un énonciateur représentant la norme langagière » (Cicurel, 2011, p. 69).

Published in : GUO, J. ; GALANES, G. (dir.) (2020), *L'enseignement de l'oral en classe de langue. Stimuli et évaluation*, Editions des archives contemporaines, Coll. «Plidam», France, ISBN : 9782813003669, doi : https://doi.org/10.17184/eac.9782813003669

Le discours-en-situation, tel qu'il apparaît dans notre corpus, montre à la fois des éléments de jeu de rôle et de simulations. Les « *jeux de rôle* » et les « *simulations* » sont présentés par Caré et Debyser comme

> « des techniques pédagogiques particulièrement adaptées pour faire expérimenter à l'apprenant des situations de communication où les actes de parole (ce que l'on fait quand on parle, par exemple se présenter, permettre, refuser, se plaindre) et les fonctions discursives (par exemple l'enchaînement des énoncés dans une argumentation) sont mieux "mis en scène" que dans des exercices formels ou dans la répétition et l'explication d'un dialogue » (Caré et Debyser, 1978, p. 69).

La simulation est considérée comme « plus contrainte et plus prévisible dans son déroulement » (Caré et Debyser, 1978, p. 69), et permettant « davantage le réemploi de formes et de phrases apprises à l'avance » (Caré et Debyser, 1978, p. 69). Elle offre la possibilité à l'apprenant débutant de « se rapprocher consciemment d'un modèle » (Caré et Debyser, 1978, p. 69) sans devoir avoir recours à l'improvisation qui serait la caractéristique des « jeux de rôles ». Rollinat-Levasseur ajoute que « les jeux de rôles et les simulations reposent sur la conception que l'apprentissage se fait à travers l'expérience et l'expérimentation » (Rollinat-Levasseur, 2013, p. 39). Elle souligne également l'importance des ressources multimodales car « ces activités impliquent l'apprenant en tant que personne dotée d'un corps et non pas seulement comme locuteur » (Rollinat-Levasseur, 2013, p. 39).

2 Analyse conversationnelle de séances d'apprentissage plurilingue guidé en contexte luxembourgeois

2.1 Analyse conversationnelle : apprentissage en interaction

Notre travail applique les outils de l'analyse conversationnelle d'origine anglo-américaine (Sacks *et al.*, 1974) à des données interactionnelles en français. Dans l'esprit de l'analyse conversationnelle, nous avons tout d'abord abordé les données recueillies avec un regard « non-motivé » (Sacks, 1984, p. 27) : « nous nous asseyons avec un ensemble de données, nous faisons un certain nombre d'observations et nous regardons où tout cela nous mène » (Sacks, 1984, p. 27, n.t. [1]). Cette approche nous a semblé appropriée du fait de l'hétérogénéité de notre corpus : des apprenants de langues premières différentes avec des profils migratoires et des expériences d'apprentissage qui nous étaient inconnues, dans un contexte d'apprentissage du français en dehors de la France.

Les outils proposés par l'analyse conversationnelle permettent d'identifier « l'engagement mutuel » des participants, un engagement accompli «progressivement, pas à pas, énoncé par énoncé, mouvement par mouvement» (Heath, 1989, p. 255). Cette analyse tient compte de l'ensemble des « efforts fournis par les interlocuteurs pour structurer leurs interactions conversationnelles » (Gülich, 2006, p. 19). Ces activités de structuration sont réalisées de différentes manières, par exemple, par les continueurs,

1. We sit down with a piece of data, make a bunch of observations and see where they will go (Sacks, 1984, p. 27).

Published in : GUO, J. ; GALANES, G. (dir.) (2020), *L'enseignement de l'oral en classe de langue. Stimuli et évaluation*, Editions des archives contemporaines, Coll. «Plidam», France, ISBN : 9782813003669, doi : https://doi.org/10.17184/eac.9782813003669

la prosodie, les marqueurs discursifs, les énoncés métadiscursifs ou métacommunicatifs ainsi que les gestes. Ces éléments contribuent à « la coordination des tours de parole » (Mondada, 2001, p. 147), à « la construction collaborative des tours » (Mondada, 2001, p. 151) et à « l'élaboration séquentielle du topic » (Mondada, 2001, p. 152).

2.2 Corpus : des apprenantes de langue française dans un contexte multilingue

De par son contexte multilingue unique en Europe (Ziegler 2011 ; Ziegler *et al.*, 2015), le Luxembourg représente un lieu particulièrement propice à l'analyse de l'apprentissage des langues. La diversité des profils et des pratiques y ayant cours est indirectement encouragée, d'une part, par la loi de 1984 qui établit le luxembourgeois, le français et l'allemand, comme les trois langues officielles du Grand-Duché du Luxembourg, et d'autre part, par un pourcentage record de la population étrangère résidant dans ce pays : 47,9 % en 2018 (Statec, 2019) contre 43,1 % en 2010 (Statec, 2019).

Le corpus de cette recherche est constitué de données interactionnelles audio et vidéo, recueillies au Luxembourg entre mai et août 2014 dans le cadre du projet multi-LITTÉRATIES (Choi et Ziegler, 2015) mis en œuvre par le multi-LEARN Institute. Plus particulièrement, le corpus rassemble des données enregistrées lors de séances d'intervention ou d'enseignement/apprentissage plurilingue guidé (1 enregistrement audio et 5 vidéos) entre des apprenants débutants de langue première chinoise et des intervenants agissant en tant qu'experts pour la langue française. Par apprenants débutants, nous entendons des apprenants de langue « ayant peu d'expérience avec l'éducation formelle scolaire» (Hellermann et Harris, 2015, p. 55, n.t. [2]).

Min et Xia, deux employées du restaurant participant au projet multi-LITTÉRATIES ont confié à Eli, chargée du projet, qu'elles éprouvaient des difficultés à progresser dans l'apprentissage du français en participant aux cours d'une école de langue pour adultes. Suite à cette sollicitation directe, le multi-LEARN Institute a fait le choix de mener des séances d'intervention dites d'enseignement/apprentissage au sein même de leur environnement de travail : le restaurant chinois où Min et Xia travaillent. Les 6 séances d'interventions réalisées dans ce restaurant constituent le corpus de cette recherche, soit un total de 6 h 43 min 54 s de temps d'enregistrement. Notre hypothèse est que le contexte non-institutionnel, le restaurant en l'occurrence, favorise la « puissance à agir » (Kramsch, 2008, p. 322) des apprenants lors des interactions dans ce type de contexte d'apprentissage.

Min et Xia sont donc les deux apprenantes de langue première chinoise, pour lesquelles ces séances d'intervention ont été organisées. Min est la propriétaire du restaurant. Elle fonctionne de manière habituelle en français (elle répond au téléphone, prend les réservations, etc., dans cette langue) et ne prend pas de cours de français. Elle est chargée de prendre les commandes en salle ou par téléphone. Xia, quant à elle, est principalement chargée du service en salle après commande. Elle a un niveau débutant en français et continue à aller en cours de français.

2. Learners who are unfamiliar with formal school practices (Hellermann et Harris, 2015, p. 55).

Published in : GUO, J. ; GALANES, G. (dir.) (2020), *L'enseignement de l'oral en classe de langue. Stimuli et évaluation*, Editions des archives contemporaines, Coll. «Plidam», France, ISBN : 9782813003669, doi : https://doi.org/10.17184/eac.9782813003669



FIGURE 1 – Participantes, de gauche à droite, Eli, Bao, Min, Xia, Ema, Gab et Eva

En termes de rôles joués dans l'interaction, Eli est la chargée du projet au sein du multi-LEARN Institute et Bao est son assistante. Ema est chargée de la traduction et de l'interprétation du contenu : elle traduit à partir de l'anglais ou du français vers le chinois et inversement. Gab est présente en tant qu'observatrice participante. Eva, enfin, docteur en sciences du langage et experte dans l'enseignement des langues, mène l'interaction.

Le matériel didactique mis à disposition des apprenantes comporte :

— Des dialogues vidéo préenregistrés et utilisés en tant que matériel didactique au cours des séances d'intervention. Eva a conçu ces enregistrements et a organisé leur enregistrement. Les enregistrements comprennent des dialogues-en-situation d'une longueur de 6 à 10 lignes et présentent deux types d'interaction : l'échange entre un serveur et un client dans un restaurant (plusieurs niveaux de difficulté) et le dialogue entre un chauffeur de bus et un voyageur.
— Les dialogues vidéo préenregistrés transcrits à l'écrit avec une traduction en chinois.
— Des enregistrements vidéo des séances d'intervention mis à disposition des participantes après les séances.
— Des auto-enregistrements réalisés par les apprenantes elles-mêmes. Munies chacune d'une tablette, les apprenantes ont l'opportunité de s'enregistrer lorsqu'elles s'essaient à reproduire les dialogues préenregistrés en dehors des séances d'intervention.
— La carte des menus provenant de deux restaurants différents : le menu du restaurant où travaillent Min et Xia et le menu d'un autre restaurant chinois.

3 Le dialogue-en-situation : opportunités d'apprentissage

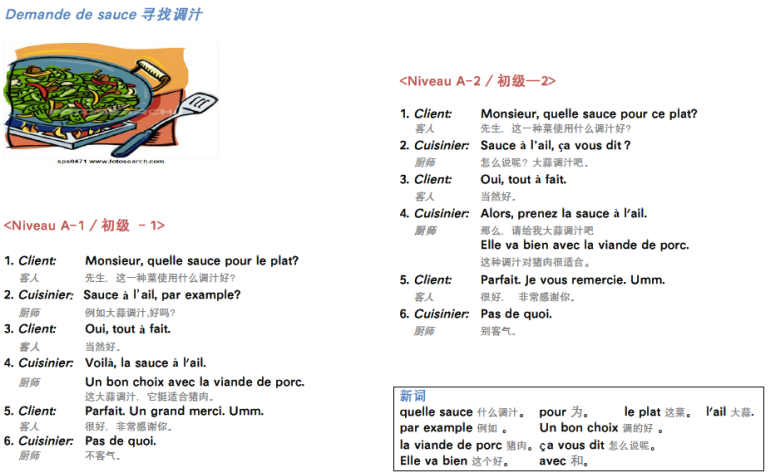
Dans quelle mesure les dialogues-en-situation peuvent-ils être compris en tant qu'opportunités d'apprentissage ? Trois réponses sont avancées dans les sections suivantes :

— L'emploi hétéro-initié du dialogue-en-situation par les apprenantes (section 3.1.).
— L'emploi auto-initié du dialogue-en-situation par les apprenantes (section 3.2.).
— La reprise d'un dialogue-en-situation lors d'une interaction réelle (section 3.3.).

Published in : GUO, J. ; GALANES, G. (dir.) (2020), *L'enseignement de l'oral en classe de langue. Stimuli et évaluation*, Editions des archives contemporaines, Coll. «Plidam», France, ISBN : 9782813003669, doi : https://doi.org/10.17184/eac.9782813003669

3.1 L'emploi hétéro-initié du dialogue-en-situation par l'apprenant

Le dialogue « Demande de sauce » est travaillé à l'aide d'un document écrit (figure 2) et de l'enregistrement vidéo du dialogue.



Demande de sauce 寻找调汁

<Niveau A–1 / 初级 – 1>

1. *Client:* Monsieur, quelle sauce pour le plat?
   客人 先生，这一种菜使用什么调汁好?
2. *Cuisinier:* Sauce à l'ail, par example?
   厨师 例如大蒜调汁,好吗?
3. *Client:* Oui, tout à fait.
   客人 当然好。
4. *Cuisinier:* Voilà, la sauce à l'ail.
   厨师 Un bon choix avec la viande de porc.
   这大蒜调汁，它挺适合猪肉。
5. *Client:* Parfait. Un grand merci. Umm.
   客人 很好，非常感谢你。
6. *Cuisinier:* Pas de quoi.
   厨师 不客气。

<Niveau A–2 / 初级—2>

1. *Client:* Monsieur, quelle sauce pour ce plat?
   客人 先生，这一种菜使用什么调汁好?
2. *Cuisinier:* Sauce à l'ail, ça vous dit ?
   厨师 怎么说呢？大蒜调汁吧。
3. *Client:* Oui, tout à fait.
   客人 当然好。
4. *Cuisinier:* Alors, prenez la sauce à l'ail.
   厨师 那么，请给我大蒜调汁吧
   Elle va bien avec la viande de porc.
   这种调汁对猪肉很适合。
5. *Client:* Parfait. Je vous remercie. Umm.
   客人 很好，非常感谢你。
6. *Cuisinier:* Pas de quoi.
   厨师 别客气。

新词
quelle sauce 什么调汁。 pour 为。 le plat 这菜。 l'ail 大蒜。
par example 例如 。 Un bon choix 调的好 。
la viande de porc 猪肉。 ça vous dit 怎么说呢。
Elle va bien 这个好。 avec 和。

1

FIGURE 2 – Dialogues vidéo préenregistrés transposé à l'écrit

Après cet exercice, Min et Xia reproduisent en solo les dialogues préenregistrés, comme celui repris dans la figure 2. Dans l'exemple 1, Xia reproduit un par un des éléments du dialogue, en prenant l'enregistrement (« Rec ») comme modèle :

Exemple 1

```
001  Rec : monsieur
002  Xia : monsieur
003  Rec : quelle sauce pour le plat,
004  Xia : quelle sauce pour le plat,
005  Rec : sauce à l=ail
006  Xia : sauce à l=ail
007  Rec : par exemple
008  Xia : par exemple
009  Eli : hm ::: parfait
010  Eva : great
           FR : super
```

Dans l'exemple 2 [3], Min et Xia reproduisent ensemble et à haute voix le dialogue repris dans la figure 2 :

3. L'enregistrement audio incluant cet exemple est disponible en ligne : http ://multi-learn.org/multimedia-publications

Published in : GUO, J. ; GALANES, G. (dir.) (2020), *L'enseignement de l'oral en classe de langue. Stimuli et évaluation*, Editions des archives contemporaines, Coll. «Plidam», France, ISBN : 9782813003669, doi : https://doi.org/10.17184/eac.9782813003669

Exemple 2

```
001 Min : monsieur quel plat pour=quelle sauce pour le plat
((figure 3))
```



Figure 3 – Ligne 1

```
002        [sauce à l=ail par exemple
003 Xia :  [sauce à l=ail par exemple
004 Min :  tout=oui tout à fait
005        [ah :: un bon
006 Xia :  [voilà : la sauce  [à l=ail
007 Min :                     [voilà : la sauce à l=ail
008        un bon  [choix pour la viande de porc
009 Xia :          [<<pp>bon choix>
010 Min :  un grand mer= [m :::
011 Xia :                [parfait
012 Min :  parfait. un grand merci. pas de quoi.
```

Min et Xia reproduisent le dialogue en alternance (lignes 1, 4, 12) ou en chevauchement (lignes 2-3, 6-7, 8-9).

Dans l'exemple 3, Min et Xia reproduisent, à la demande d'Eva, le dialogue « à deux » et avec les yeux fermés, sans pouvoir, donc, recourir au texte écrit. Les rôles ont été, au préalable, attribués par Eva :

Exemple 3

```
001 Eva : vous pouvez fermer les yeux et faire à deux,
002       les deux fermez les yeux ((figure 4))
```

Published in : GUO, J. ; GALANES, G. (dir.) (2020), *L'enseignement de l'oral en classe de langue. Stimuli et évaluation*, Editions des archives contemporaines, Coll. «Plidam», France, ISBN : 9782813003669, doi : https://doi.org/10.17184/eac.9782813003669



Figure 4 – Ligne 2

```
003 Eli : they close their eyes and then they do
          FR: elles ferment leurs yeux et après elles font
004 Eva : et vous faites le cuisinier et vous faites le client
005       vous dites pas tout ah,
006       un (.) deux (.) trois (.) quatre (.)cinq (.) six
007       avec les yeux fermés <<anglais>no stress>
                               FR : pas de stress
( ... )
008       fermez les yeux
009 Min : monsieur quel sauce pour le plat
010 Xia : sauce à l=ail par exemple
011 Min : oui (.) tout à fait
```

Aux lignes 1-2, Eva demande aux participantes, en accompagnant son discours d'une gestuelle, de reproduire le dialogue avec les yeux fermés : la paume de ses mains couvrant ses yeux (figure 4). A la ligne 3, Eli interprète en anglais la consigne d'Eva. Aux lignes 4-5, Eva distribue les rôles, en produisant « vous faites le cuisinier et vous faites le client ». Par la suite, elle explique qu'il faut produire le dialogue en alternance, de façon dramatisée : « vous dites pas tout ah, un (.) deux (.) trois (.) quatre (.) cinq (six) ». Aux lignes 9-11, les apprenantes mettent en scène le dialogue avec les yeux fermés.

Au cours de la même activité, les participantes changent d'emplacement pendant la dramatisation du dialogue (figure 5).



Figure 5 – Dramatisation du dialogue

Published in : GUO, J. ; GALANES, G. (dir.) (2020), *L'enseignement de l'oral en classe de langue. Stimuli et évaluation*, Editions des archives contemporaines, Coll. «Plidam», France, ISBN : 9782813003669, doi : https://doi.org/10.17184/eac.9782813003669

Une fois les dialogues préenregistrés discutés et dramatisés par répétition, les apprenantes sont amenées à construire, de manière guidée, un nouveau dialogue. Le nouveau dialogue porte sur le thème du restaurant, et fait donc référence à la fois au contexte immédiat (la séance a lieu au restaurant) et à une activité connue des participantes (la conversation entre un client mécontent et un serveur).

Dans l'exemple 4, de la ligne 1 à la ligne 11, les participantes discutent autour des éléments « croustillant » et « mou », à la suite de la rencontre du mot « croustillant » dans une des cartes de menus utilisée comme matériel didactique. L'exemple 4 illustre une invitation à la dramatisation du dialogue à laquelle les apprenantes ne donnent pas suite.

Exemple 4

001 Eva : et le contraire de croustillant c=est quoi
002 [le contraire
003 Min : [ah ::: le contraire
004 Eva : contraire
005 Min : mou
006 Eva : mou ((figure 6))



Figure 6 – Ligne 6

((Eva utilise la main droite pour représenter « mou » par un geste : le pouce, positionné horizontalement, elle répète plusieurs fois le geste de rapprochement d'avec les quatre autres doigts)).

007 Eva : je voudrais un poulet croustillant
008 Min : je voudrais un poulet croustillant
009 Eva : croustillant
010 Xia : CROUStillant
011 Min : CROUStillant
012 Eva : OH madame le poulet il est mou ((figure 7))

Published in : GUO, J. ; GALANES, G. (dir.) (2020), *L'enseignement de l'oral en classe de langue. Stimuli et évaluation*, Editions des archives contemporaines, Coll. «Plidam», France, ISBN : 9782813003669, doi : https://doi.org/10.17184/eac.9782813003669

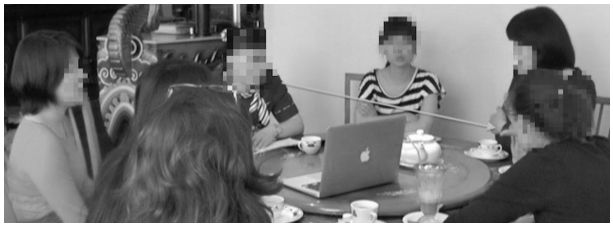


Figure 7 – Ligne 12

```
013 All : il est mou
((Eva représente « mou » par un geste une deuxième fois))
014 Min : ((chinois))
((Min montre « mou » par un geste en échangeant avec Ema en chinois))
015 Eva : il est tout mou sur le menu
016 sur la carte c=est dit
017 qu=il est croustillant
018 ce n=est pas croustillant c=est mou
(...)
019 Eva : ah, donc on reprend ((figure 8))
```



Figure 8 – Ligne 19

A la ligne 1, Eva agit de manière didactique avec une séquence d'expansion sur l'élément « croustillant » : elle requiert l'élément « contraire » (ligne 1). La demande est négociée aux lignes 2-4 par répétition et ratification. Min produit ensuite une réponse candidate à la ligne 5, « mou », ratifiée par Eva par la répétition de la ligne 6. La production de la ligne 6 est accompagnée par un élément non-verbal. Eva utilise la main droite pour représenter « mou » au moyen du pouce, positionné horizontalement. Elle répète plusieurs fois ce même geste de rapprochement d'avec les quatre autres doigts (figure 6).

A la ligne 7, Eva produit un énoncé dramatisé, « je voudrais un poulet croustillant » repris par Min à la ligne 8. La prononciation de l'élément « croustillant » est travaillée aux lignes 9-11. A la ligne 12, Ema débute son tour de parole avec un « oh » – marque du discours direct (O'Keeffe et Adolphs, 2008, p. 11) –, suivi par une formule d'adresse « madame », et par l'énoncé dramatisé « le poulet il est mou ». Eva représente « mou », pour la deuxième fois à l'aide d'un geste et garde le contact visuel avec Min lors de la production de cet énoncé (figure 7).

Published in : GUO, J. ; GALANES, G. (dir.) (2020), *L'enseignement de l'oral en classe de langue. Stimuli et évaluation*, Editions des archives contemporaines, Coll. «Plidam», France, ISBN : 9782813003669, doi : https://doi.org/10.17184/eac.9782813003669

A la ligne 13, les participantes répètent à haute voix : « il est mou ». A la ligne 14, Min établit un contact visuel avec Ema (figure 8) et échange avec cette dernière en chinois. Aux lignes 15-18, Eva relance la dramatisation mais, à nouveau, sans aucune orientation ou reprise de dialogue-en-situation de la part des apprenantes.

Comme les figures 6 et 7 le montrent, Eva et Min maintiennent un contact visuel durant quelques tours de parole, caractérisant leur engagement dans l'activité. Mais la « forme interactionnelle » (Gajo *et al.*, 1996, p. 69) ne semble pas être la même pour Eva et pour les apprenantes : alors que les apprenantes sont dans « la répétition » de ce qui est dit au sens didactique, Eva semble être dans un dialogue-en-situation. Min et Xia n'offrent pas de seconde partie de la paire (SPP) (Schegloff, 2007, p. 13) en réponse à la première partie de la paire (PPP) (Schegloff, 2007, p. 13) telle qu'énoncée à la ligne 12 et subséquemment aux lignes 15-18 par Eva. Elles offrent une répétition à la ligne 13 et changent d'orientation par la suite au niveau verbal et non-verbal. Manquant d'interlocutrice pour le discours direct, Eva ferme la séquence à la ligne 19 sans qu'une reprise du dialogue ne soit mise en place.

Cicurel mentionne qu'il est possible que, dans le cas de « cultures éloignées » (Cicurel, 2011, p. 81), les participants ne comprennent pas exactement « le jeu didactique » (Cicurel, 2011, p. 81) proposé en termes de dramatisation. Par exemple, Hellermann et Harris (2015, p. 63) montrent qu'un apprenant débutant pourrait traiter une telle demande de participation à une dramatisation en tant que demande de répétition simple (*repeatable* dans les termes de Hellermann et Harris, 2015). Les participantes traitent les tours de parole d'Eva (lignes 12 et 15-18) comme des énoncés à répéter alors qu'il s'agit d'une invitation à prendre part à la création d'une dramatisation par le dialogue.

L'analyse du déroulement de l'interaction, dans l'exemple 4, montre :

— L'introduction, par l'experte, d'un dialogue-en-situation dans la conversation (i) par l'intermédiaire du discours direct fictionnel (ligne 7) (ii) au moyen du « oh » – marque du discours direct (O'Keeffe et Adolphs, 2008, p. 11), suivi par une formule d'adresse « madame » et d'un énoncé dramatisé (ligne 12), et (iii) au moyen d'une relance de la dramatisation aux lignes 15-18.

— Les apprenantes ne se saisissent pas du discours dramatisé proposé à trois reprises et le traitent comme un discours à répéter – *repeatable* (Hellermann et Harris, 2015, p. 63) –, ou à ignorer ;

— Le contact visuel contribue à maintenir les apprenantes dans l'activité (figures 6, 7).

L'exemple 5 [4] illustre un exercice de dramatisation réussi. Eva annonce la dramatisation à la ligne 1 en la qualifiant d'exercice.

4. L'enregistrement audio incluant cet exemple est disponible en ligne : http://multi-learn.org/multimedia-publications

Published in : GUO, J. ; GALANES, G. (dir.) (2020), *L'enseignement de l'oral en classe de langue. Stimuli et évaluation*, Editions des archives contemporaines, Coll. «Plidam», France, ISBN : 9782813003669, doi : https://doi.org/10.17184/eac.9782813003669

Exemple 5

```
001 Eva : on va faire un exercice
(...)
002       ah::: cette cuillère elle est sale ((figure 9))
```



Figure 9 – Ligne 2

```
003 Min : ah je suis désolée
004       je vais changer le tout de suite
005 All : ha=[ha=ha=ha
006 Eva :    [je vais le changer tout de suite
007 Min : [je vais le changer tout de suite
008 All : [ha ha ha ha ha ha ha
009 Min : ha=ha=hi=hi [parce=que
010 Eva :              [ce paquet de sucre ce paquet de sucre
011       il est mouillé mouillé
012 Min : ah ::: je suis très désolée ha=ha=ha
013 Eva : je suis désolée,
014 Min : oui=je suis très désolée
015       je suis=je vais changer le tout de suite
016 Eva : je vais,
017 Min : le changer
018 Bao : <<p>le changer>
019 Min : je vais le changer
020       tout de suite
021 Eva : ça serait très gentil
022 Min : ha=ha
023 Eva : merci madame
024 Min : pas besoin,
025 Eva : merci madame ((figure 10))
```

Published in : GUO, J. ; GALANES, G. (dir.) (2020), *L'enseignement de l'oral en classe de langue. Stimuli et évaluation*, Editions des archives contemporaines, Coll. «Plidam», France, ISBN : 9782813003669, doi : https://doi.org/10.17184/eac.9782813003669



Figure 10 – Ligne 25

```
026 Min : de rien.
027 Eva : <<en s'adressant à Xia> vous avez compris,
028       vous avez vu>
```

A la ligne 2, Eva ouvre la séquence de dramatisation avec un « ah » suivi d'une indication d'objet, « cette cuillère », et d'un énoncé en discours direct fictif « elle est sale ». Eva jette intentionnellement la cuillère par terre dans le but de provoquer une situation fictionnelle. A la ligne 3, Min utilise la même stratégie qu'Eva et ouvre les SPPs avec un « ah » : « ah je suis désolée ». Min continue le dialogue-en-situation à la ligne 4 avec « je vais changer le tout de suite » corrigé en « je vais le changer tout de suite » par Eva à la ligne suivante. Le dialogue est suivi de rires (ligne 8).

Eva démarre un nouveau dialogue-en-situation à la ligne 10 en indiquant l'objet à deux reprises : « ce paquet de sucre » suivi d'un énoncé en discours direct « il est mouillé ». Eva accompagne sa production d'un geste : elle mouille le paquet de sucre dans un verre d'eau. Min répond à cette PPP en employant « ah » en début de tour suivi de « je suis très désolée » (ligne 12). Eva propose une réparation à la ligne 13 qui n'est pas prise en compte par Min qui relance le dialogue par la répétition du « je suis très désolée » à la ligne 14. Elle continue avec « je vais changer le tout de suite » à la ligne 15 suivi d'une initiation de réparation d'Eva à la ligne 16, « je vais » avec intonation ascendante. Min identifie de manière correcte l'élément trouble et s'autocorrige aux lignes 17, 19-20, « le changer je vais le changer tout de suite ».

Eva et Min continuent le dialogue aux lignes 23-26 avec une double clôture : « merci madame – pas besoin » et « merci madame – de rien ». A la ligne 27, Eva souligne le caractère didactique de cet exercice en adressant une question à Xia « vous avez compris vous avez vu ». Comme les figures 9 et 10 associées à l'exemple 5 le montrent, Eva et Min sont également engagées dans la dramatisation de par leur gestuelle : Eva continue de garder le bras tendu dirigé vers Min tout au long de l'activité et ce jusqu'à la ligne 26 qui marque la fin de la séquence.

Trois éléments contribuent à la réussite de la dramatisation à laquelle les participantes prennent part (qui se produit lors de l'enregistrement de la dernière séance d'intervention) : a) le fait d'avoir présenté la séquence en tant qu'exercice, b) le fait d'avoir

Published in : GUO, J. ; GALANES, G. (dir.) (2020), *L'enseignement de l'oral en classe de langue. Stimuli et évaluation*, Editions des archives contemporaines, Coll. «Plidam», France, ISBN : 9782813003669, doi : https://doi.org/10.17184/eac.9782813003669

annoncé le changement de l'objet de discussion (la cuillère, le paquet de sucre), et, enfin, c) le fait que Min soit habituée à présent aux stratégies interactionnelles d'Eva.

L'analyse du déroulement de l'interaction, dans l'exemple 5, montre :

— L'introduction du dialogue-en-situation par des commentaires métadiscursifs, avant et après le dialogue-en-situation : « on va faire un exercice » (ligne 1) et « vous avez compris, vous avez vu » (lignes 27-28).
— La signalisation de changement de cadre (le cadre réel de la conversation vs. le cadre fictif du dialogue-en-situation) par plusieurs moyens : l'emploi du marqueur « ah » (lignes 2, 3 et 12) ; la mention de l'objet (« cette cuillère », « ce paquet de sucre ») ; la production des énoncés de discours direct (« elle est sale », « il est mouillé ») ; l'accompagnement par un geste (Eva garde son bras tendu vers Min jusqu'à la fin de la séquence) ; la dramatisation au moyen d'objets (Eva utilise une cuillère et un paquet de sucre) ; le rire des participantes après la clôture du dialogue (ligne 9).
— Min participe à la construction du dialogue-en-situation en produisant des SPPs alignées avec les PPPs d'Eva (lignes 3, 12, 24, 26) sans que la séquence didactique de réparation de l'emplacement de l'élément « le » perturbe sa contribution (elle continue le dialogue même après l'autoréparation hétéro-initiée de la ligne 17).

L'exemple 5 a montré que la pratique d'ouverture d'une nouvelle séquence de dramatisation, au moyen d'un commentaire métacommunicationnel (Gaulmyn, 1983, p. 170.), peut affecter la manière dont les participants s'engagent dans l'activité qui leur est proposée. En termes d'apprentissage, l'engagement dans une nouvelle séquence de dramatisation pourrait montrer un apprentissage à deux niveaux : 1) Min reconnaît le changement de cadre induit par la dramatisation et 2) elle réagit de manière appropriée à ce nouveau cadre : la « dramatisation » plutôt que la répétition didactique du contenu (*repeatable* dans les termes de Hellermann et Harris, 2015, p. 63).

3.2 L'emploi auto-initié du dialogue-en-situation par l'apprenant

Dans l'exemple 6, Min explique à Xia le sens de « un bon choix » en faisant référence au contexte du restaurant, plus particulièrement au moment où les clients sont prêts à passer leur commande.

Exemple 6

```
001 Ema : 这个是一个很好的选择
          EN : this is a good choice
          FR : ceci est un bon choix
002 Xia : un bon choix
003 Min : 选得很好
          EN : choose well
          FR : bien choisir
004 Ema : un bon choix你知道吗,
          EN : un bon choix do you know that
          FR : un bon choix sais-tu que
```

Published in : GUO, J. ; GALANES, G. (dir.) (2020), *L'enseignement de l'oral en classe de langue. Stimuli et évaluation*, Editions des archives contemporaines, Coll. «Plidam», France, ISBN : 9782813003669, doi : https://doi.org/10.17184/eac.9782813003669

005 Min : bon choix 就是选吗
EN : bon choix is to choose
FR : bon choix est de choisir
006 你想好了吗,
EN : have you made up your mind
FR : vous avez choisi
007 我们不是跟客人说vous avez choisi ((figure 11))



Figure 11 – Ligne 7

EN : we speak to the customers by using
vous avez choisi
FR : nous parlons aux clients en employant
vous avez choisi
008 你想好了吗 就是这个 choisi
EN : you have decided means choisi
FR : vous avez décidé veut dire choisi
009 你也可以把这个单词记下来 bon choix
EN : you can write down this word bon choix
FR : vous pouvez noter ce mot bon choix
010 Ema : 第一句
un bon choix 就是你的选择很好
EN : the first sentence un bon choix
this means a good choice
FR : la première phrase un bon choix
cela signifie un bon choix

Ema utilise tout d'abord l'expression « ceci est un bon choix » en chinois (ligne 1). Xia répète l'expression en français (ligne 2) et Min offre une reformulation, « bien choisir » en chinois (ligne 3). A la ligne 4, Ema produit la structure cible « un bon choix » en français et pose une question en chinois, sur le contenu de cette structure. A la ligne 5, Min répond par « bon choix est de choisir » avec le format suivant : structure cible en français et le restant de l'énoncé en chinois. A la ligne 6, Min se tourne vers Xia en produisant une ligne en chinois et en employant un discours direct « vous avez

Published in : GUO, J. ; GALANES, G. (dir.) (2020), *L'enseignement de l'oral en classe de langue. Stimuli et évaluation*, Editions des archives contemporaines, Coll. «Plidam», France, ISBN : 9782813003669, doi : https://doi.org/10.17184/eac.9782813003669

choisi ». A la ligne 7, Min produit un méta-commentaire sur son intervention de la ligne 6 par « nous parlons aux clients en employant vous avez choisi ». Elle reprend l'explication de la structure cible à la ligne 8 de manière didactique, « vous avez décidé veut dire choisi ». A la ligne 9, Min recommande à Xia de noter la structure cible, « bon choix », à l'écrit. A la ligne 10, Ema reprend l'expression dans sa globalité (avec le déterminant) « un bon choix » et donne son équivalent en chinois.

L'analyse du déroulement de l'interaction, dans l'exemple 6, montre que :

— Min prend l'initiative d'utiliser la dramatisation en tant qu'outil pour réaliser l'explicitation de la structure cible à Xia. Cet outil permet l'ancrage de la structure cible dans le contexte réel, commun aux deux participantes. La répétition de la structure cible de manière partielle ou complète, dans différentes langues et à travers plusieurs tours de parole, crée une opportunité d'acquisition de cette structure par Xia.

— Les apprenantes utilisent plusieurs outils pour expliciter « bon choix » : la dramatisation (le discours direct, lignes 6), la reformulation (lignes 5, 8 et 10), le méta-commentaire (ligne 7).

L'exemple 6 est significatif à plusieurs titres pour l'apprentissage : dans un premier cas, Min joue le rôle de l'apprenante experte en donnant la réponse attendue à la question d'Ema à la ligne 5. Dans un second cas, Min joue le rôle d'experte en fournissant des explications à destination de Xia et en lui proposant une stratégie d'apprentissage, celle de noter la structure à l'écrit. De plus, cet énoncé est utilisé de manière répétitive tous les jours dans un restaurant et Min, celle qui gère l'interaction au restaurant, en est consciente.

3.3 La reprise d'un dialogue-en-situation lors d'une interaction réelle

Le transfert d'un dialogue-en-situation dans la vie réelle en reprenant ou non la multimodalité qui l'accompagne (position de la tête, position du corps) peut témoigner de l'acquisition de la structure d'une paire adjacente comme le montre l'exemple 7.

Au début de l'exemple 7 [5] Eva remet une version papier des dialogues préenregistrés aux participantes Min et Xia.

Exemple 7

```
001 Min : 谢谢
          EN : thank you
          FR : merci beaucoup
002 Xia : 谢谢
          EN : thank you
          FR : merci beaucoup
003       merci beaucoup ((figure 12))
```

5. L'enregistrement audio incluant cet exemple est disponible en ligne : http ://multilearn.org/multimedia-publications

Published in : GUO, J. ; GALANES, G. (dir.) (2020), *L'enseignement de l'oral en classe de langue. Stimuli et évaluation*, Editions des archives contemporaines, Coll. «Plidam», France, ISBN : 9782813003669, doi : https://doi.org/10.17184/eac.9782813003669

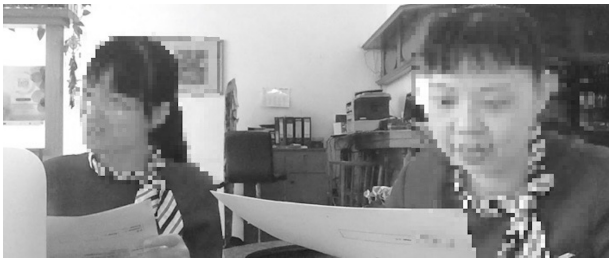


Figure 12 – Ligne 3

004 (Xia commence à rire)((figure 13))



Figure 13 – Ligne 4

005 Eva : PAS de quoi
006 (Xia et Min rient)
007 Xia : MErci beaucoup. ((figure 14)



Figure 14 – Ligne 7

Aux lignes 1 et 2, Xia et Min remercient Eva en chinois. A la ligne 3, Xia initie une PPP en produisant « merci beaucoup » dans une prosodie proche de celle des

Published in : GUO, J. ; GALANES, G. (dir.) (2020), *L'enseignement de l'oral en classe de langue. Stimuli et évaluation*, Editions des archives contemporaines, Coll. «Plidam», France, ISBN : 9782813003669, doi : https://doi.org/10.17184/eac.9782813003669

énoncés « un grand merci/merci madame » des dialogues préenregistrés. Ce faisant, elle hoche la tête vers la gauche et établit un contact visuel accompagné d'un sourire. Cette intervention est suivie par le rire de Xia et la SPP d'Eva « PAS de quoi » à la ligne 5. Eva produit un « PAS » avec emphase, en suivant ses propres conseils de prononciation.

Les deux participantes, Xia et Eva, reproduisent une variante approximative (exemple 7, lignes 3 et 5) du dialogue travaillé auparavant (figure 2, lignes 5 et 6). Xia reprend la séquence de manière auto-initiée dans l'interaction réelle non-dramatisée.

Les références faites au dialogue-en-situation de cette auto-initiation sont marquées par le rire à la ligne 4, par la SPP d'Eva parfaitement alignée avec la PPP à la ligne 3, et par le rire de Min et de Xia à la ligne 6. L'exemple 7 représente un véritable succès pour Xia car elle parvient à initier une séquence sans même y avoir été invitée par Eva. De surcroît, c'est Xia qui ferme la séquence à la ligne 7.

L'analyse du déroulement de l'interaction, dans l'exemple 7, montre :

— La modalisation verbale, prosodique et multimodale, d'un dialogue-en-situation dans le cadre d'une interaction réelle. La production de cette forme interactionnelle est initiée et clôturée par Xia, l'apprenante débutante.

— Le rire comme marqueur de l'intertextualité entre le dialogue préenregistré fictif et le dialogue réel co-construit en interaction.

4 Conclusion : reconnaissance, modalisation et reprise du dialogue-en-situation

Nos analyses montrent que les dialogues-en-situation occupent une place prépondérante au cours de l'interaction. Cicurel parle de la classe de langue comme « espace de la production fictionnelle » (Cicurel, 2011, p. 68) où le professeur propose des séquences fictionnelles avec une fonction didactique dans des « situations-cadre » (Cicurel, 2011, p. 69). Les séquences fictionnelles sont un « vecteur de l'apprentissage » (Cicurel, 2011, p. 73) car « c'est par elles que le locuteur s'approprie ce monde langagier étranger » (Cicurel, 2011, p. 73). Cicurel mentionne deux caractéristiques des séquences fictionnelles : elles doivent contenir des éléments de la réalité et « le changement de régime discursif » (Cicurel, 2011, p. 70) doit être marqué.

Dans les exemples extraits de notre corpus, les séances d'intervention se déroulent dans un restaurant : le lieu de travail des deux apprenantes. La plupart des dialogues traitent de sujets relatifs au monde de la restauration. En conséquence, la « situation-cadre » (Cicurel, 2011, p. 69) à laquelle se réfèrent les dialogues, est facile à imaginer par les participantes. S'il est donc plus aisé de construire un nouveau dialogue dans l'interaction, ce dernier demeure néanmoins fictionnel et est marqué par des éléments de dramatisation tant au niveau du verbal (l'oral) qu'au niveau du non-verbal. Dans l'exemple 4 le changement de cadre n'est pas marqué et aucune des deux apprenantes n'entre dans le nouveau cadre du dialogue-en-situation. Dans l'exemple 5, Eva annonce le changement de régime discursif à la ligne 1 « on va faire un exercice » et elle jette intentionnellement une cuillère par terre dans le but de provoquer une situation

Published in : GUO, J. ; GALANES, G. (dir.) (2020), *L'enseignement de l'oral en classe de langue. Stimuli et évaluation*, Editions des archives contemporaines, Coll. «Plidam», France, ISBN : 9782813003669, doi : https://doi.org/10.17184/eac.9782813003669

fictionnelle. Eva garde le bras tendu avec la cuillère dans la main en direction de Min jusqu'à la clôture de la séquence avec « merci madame ». La fin de la séquence fictionnelle est marquée une deuxième fois par Eva, lorsqu'elle s'adresse à Xia avec « vous avez compris vous avez vu » – un tour de parole destiné à souligner la portée didactique de l'exercice.

Ce changement de régime discursif est également visible par l'utilisation du marqueur de dialogue « oh »/« ah » (O'Keeffe et Adolphs, 2008, p. 11), comme les exemples 4 (ligne 12) et 5 (lignes 2 et 3) le montrent. Le rire marque également un déplacement de l'ancrage du dialogue du monde réel vers le monde fictionnel. Dans l'exemple 7, Xia commence à rire tout de suite après avoir produit le premier tour de parole (ligne 4). A la ligne 6, Min rejoint Xia dans le rire, ce qui montre sa reconnaissance de ce changement de cadre. La prosodie, en dernier lieu, peut constituer un autre marqueur de la dramatisation et de la modalisation d'un dialogue : dans l'exemple 7, Xia et Eva reprennent, dans le dialogue co-construit, la même intonation employée pour la reproduction du dialogue préenregistré.

Nous avons identifié une implémentation graduelle de la dramatisation du dialogue. Cette gradation suit le modèle en 4 étapes proposé par Caré et Debyser « allant de la plus grande contrainte à une relative liberté » (Caré et Debyser, 1978, p. 76) : 1) Reconstitution fidèle du dialogue modèle que l'élève imite (support : image – texte ; objectif : mémorisation), 2) [Jouer] un dialogue (support : scène conventionnelle, mise en scène, mime ; objectif : jeu théâtral (gestes, intonations)), 3) Faire jouer une scène à partir d'une situation directement inspirée du dialogue mais suffisamment modifiée pour que toute reconstitution fidèle soit impossible : (support : mêmes personnages – scénario modifié ; objectif : variations verbales), 4) Faire jouer la scène à partir d'une situation nouvelle se rattachant au thème du dialogue, avec des personnages et un contexte originaux, obligeant les élèves à improviser (support : jeux de rôles ; objectif : variations situationnelles et variations verbales » (Caré et Debyser, 1978, p. 76). Nous ajoutons une cinquième étape à ce modèle, conformément aux exemples présentés dans la section 3 : 5) L'initiation par l'apprenant, dans la conversation naturelle, d'un échange qui reprend des éléments du dialogue fictif travaillé auparavant en les utilisant de façon personnelle (support : dialogue conversationnel libre, objectif : conversation naturelle).

En conclusion, les opportunités d'apprentissage offertes par l'emploi du dialogue-en-situation au niveau de la reconnaissance, de la reprise et de la modalisation du dialogue sont de plusieurs ordres :

— Les apprenantes reconnaissent et emploient des marqueurs de changements de cadre et de discours direct qui sont également utilisés par l'experte (« ah », le discours direct, la prosodie). Si ces changements de cadre sont reconnus, les apprenantes peuvent adapter leurs productions à la forme interactionnelle requise par le nouveau cadre et participer ainsi à la création « en ligne » d'un nouveau dialogue. Dans la lignée des travaux de Goffman concernant le « mode », nous qualifions cette activité de « modalisation », autrement dit la création d'un nouveau dialogue en interaction ayant comme référence la mise en interaction d'autres dialogues préenregistrés. La modalisation réel-fictionnel-réel part d'une

Published in : GUO, J. ; GALANES, G. (dir.) (2020), *L'enseignement de l'oral en classe de langue. Stimuli et évaluation*, Editions des archives contemporaines, Coll. «Plidam», France, ISBN : 9782813003669, doi : https://doi.org/10.17184/eac.9782813003669

interaction réelle dans un restaurant et va vers le dialogue fictif préenregistré (exemples 1, 2 et 3), vers le dialogue fictif créé en interaction (exemples 4 et 5) et débouche sur un dialogue naturel co-construit en interaction (exemple 7).

— Les apprenantes utilisent la forme interactionnelle du discours direct dans leur première langue en tant que base pour une réflexion méta-discursive qui soutient la construction d'une conscience discursive /*awareness* (Heritage, 1998, p. 291 ; Coste, Moore et Zarate 2009, p. 11). Dans l'exemple 6, nous assistons à une phase de discussion entre les deux apprenantes qui renvoie à ce que Di Pietro (1987, p. 2) nomme une phase de « discussion » lors de « l'interaction stratégique » (Di Pietro, 1987, p. 2).

En définitive, trois types de dialogue sont rendus visibles dans les exemples proposés dans cet article : le dialogue préenregistré fictif (forme interactionnelle reproduite par répétition) dans un but d'apprentissage ; le dialogue modalisé fictif (forme interactionnelle créée dans l'interaction dans un but d'apprentissage) ; enfin, le dialogue réel (forme interactionnelle utilisée dans l'interaction dans un but de communication). Apprendre à modaliser des dialogues revient ainsi à apprendre à communiquer.

Les participants arrivent, au moyen des ressources, à construire un terrain commun, à signaler les orientations du discours, à projeter la forme interactionnelle et à développer une conscience linguistique. Autrement dit, le dialogue-en-situation est un moyen qui permet de passer d'une « participation périphérique » (Lave et Wenger, 1991) à une participation plus centrale du fait d'un « répertoire partagé » (Wenger, 2005) de ressources.

5 Implications pour la didactique du français

Nous opérons, en conclusion, un rapprochement entre les dialogues-en-situation décrits dans ce travail et la didactique du français, reprenant les conclusions de nos analyses.

5.1 La mise en scène : Faites comme si quelqu'un vous regardait !

Traditionnellement, la communication est conçue en terme dual : émetteur/récepteur, expert/novice, etc. même si plusieurs personnes font partie de l'interaction. Nous nous démarquons de cette position traditionnelle en proposant une mise en scène impliquant au moins trois acteurs (ou plus) et leur regard respectif : outre les regards de l'émetteur et du récepteur, nous incluons selon les cas a) le regard d'un observateur participant qui assiste à la scène depuis la scène mais sans y prendre part verbalement, b) le regard d'un public qui regarde la scène en tant que spectateur extérieur à celle-ci, et, enfin, c) le regard d'un acteur voix participant intégré et utilisé dans la scène en train de se dérouler.

Cette triangulation a pour effet d'équilibrer les pouvoirs et les savoirs en fonction d'une extériorité : les catégorisations en opposition « nous » – « vous » se regroupent en des « nous » collectifs : « *nous* » qui sommes sur la scène, « *nous* » qui effectuons une performance collective pour un public, « *nous* » qui devrions être alignés pour livrer un dialogue, un récit, une tâche, etc. Si le « *deux* » du modèle dual représente la

Published in : GUO, J. ; GALANES, G. (dir.) (2020), *L'enseignement de l'oral en classe de langue. Stimuli et évaluation*, Editions des archives contemporaines, Coll. «Plidam», France, ISBN : 9782813003669, doi : https://doi.org/10.17184/eac.9782813003669

dynamique de deux voix individuelles, l'ouverture sur le « *trois* » donne accès et rend visible une pluralité de voix qu'il est possible de mettre en scène de moment en moment. En somme, la pluralité des voix invite à la pluralité des identités langagières : l'enseignant-expert n'a plus uniquement le « rôle social » (Cicurel, 1988, p. 47) d'expert seul responsable de l'apprentissage-en-interaction. Il partage cette responsabilité avec l'apprenant qui, à partir de ce moment-là, sort de son unique « rôle social » d'apprenant et assume d'autres identités interactionnelles.

C'est pourquoi, pour le travail en groupe, nous recommandons le travail « en paire » de trois : la pluralité des pouvoirs engagera des négociations au niveau des langues, des rôles et des expertises.

— Si l'exercice engage seulement deux participants, il est possible de demander à la troisième personne de faire le spectateur et de prendre des notes.
— Pour l'apprentissage guidé, dans le cas où il s'agit d'un travail en tandem, une identité virtuelle peut être ajoutée : un auto-enregistrement qui fera partie intégrante de la mise en scène : par exemple, un auto-enregistrement comme base de l'échange.
— Pour l'analyse des documents, textes, etc. les apprenants peuvent être invités à les percevoir à travers les « yeux » de quelqu'un d'autre (un parent, un voisin, une star, etc.).

5.2 La mise en perspective : la vie côté jardin

Les perspectives adoptées par les acteurs de l'interaction influencent leur production langagière. La perspective d'un enseignant-expert situé en face de la salle, debout face à des apprenants ou derrière sa table n'est pas la même que celle d'un enseignant-expert assis à côté d'un groupe d'apprenants ou en cercle avec toute la classe. Son champ de vision change tout comme celui des étudiants-apprenants. Nous proposons une variation des mises en place, permettant une variation des perspectives. Le positionnement face à face engage un dilemme de type « côté cour / côté jardin » : la gauche du public / spectateur / metteur en scène est la droite de l'acteur et vice-versa. Dans ce cas, les points de repère et la direction du regard ne sont pas les mêmes : les deux parties ne voient pas la même chose. Ils se voient les uns les autres mais l'objet de leur regard n'est pas le même. Le dilemme est résolu par un positionnement côte-à-côte qui implique que les participants regardent dans la même direction, la direction de leur objet d'apprentissage. Ce faisant, il n'y a plus d'ambiguïtés liées au vocabulaire utilisé. Ce positionnement côte-à-côte est recommandable dans la co-construction de l'interaction autour du même objet : résolution des tâches en collaboration, partage du matériel didactique, élaboration d'un texte en commun, etc. Le positionnement en face à face est recommandable, quant à lui, dans les situations/tâches qui engagent une dramatisation d'un dialogue.

Nos recommandations complémentaires sont les suivantes :

— L'enseignant-expert devrait avoir une vision claire des possibles contradictions de l'enseignement/apprentissage : les finalités annoncées vs. le format de l'activité, les finalités annoncées vs. les attentes de l'enseignant ;

Published in : GUO, J. ; GALANES, G. (dir.) (2020), *L'enseignement de l'oral en classe de langue. Stimuli et évaluation*, Editions des archives contemporaines, Coll. «Plidam», France, ISBN : 9782813003669, doi : https://doi.org/10.17184/eac.9782813003669

— L'étudiant-apprenant doit être en mesure de faire évoluer ses représentations de l'apprentissage à travers le changement de ses postures d'étudiant en classe : écouter avec les yeux fermés, communiquer sans avoir de contact visuel, suivre l'expert encourageant son engagement gestuel lors de la production verbale. Les changements de scène engagent de manière créative les ressources du répertoire linguistique et interactionnel, créent l'ouverture vers des nouvelles ressources et font évoluer les représentations sur l'apprentissage : par exemple, il n'est pas nécessaire de connaître beaucoup de mots avant d'interagir.

— Une variation du positionnement en fonction de la tâche et des objectifs suivis est également porteuse d'apprentissages plus riches en ce qui concerne l'apprentissage guidé en petit groupe : en cercle autour de la même table ou pour un binôme, le côte-à-côte avec des changements de positionnement pour certaines tâches.

Bibliographie

Bateson, Gregory, *A theory of play and fantasy. Steps to and ecology of mind*, Ballantine Books, New York, 1972.

Caré, Jean-Marc ; Debyser, Francis, *Jeu, langage et créativité*, Hachette et Larousse, Coulommiers-Paris, 1978.

Choi, Jinyoung ; Ziegler, Gudrun (2015), « Literacy education for low-educated second language learning adults in multilingual context : the case of Luxembourg », *Multilingual Education, Springer Open,* Vol. 5, No 4 : multilingual-education.springeropen.com/articles/10.1186/s13616-015-0024-7#citeas (consulté le 28/01/2019).

Cicurel, Francine (1988) « La polyphonie des discours tenus dans une classe de langue et leur dimension socio-culturelle. Observation et enseignement/apprentissage du français contemporain », *Bulletin de l'Unité de Recherche Linguistique, No 4,* Centre National de la Recherche Scientifique, France, p. 47-64.

Cicurel, Francine, *Les interactions dans l'enseignement des langues*, Collection Langues et didactique, Didier, Paris, 2011.

Coste, Daniel ; Moore, Danièle ; Zarate, Geneviève (2009), *Compétence plurilingue et pluriculturelle*, Conseil de l'Europe, Division des Politiques linguistiques, Strasbourg : www.rm.coe.int/168069d29c (consulté le 15/12/2019).

Di Pietro, Robert Joseph, *Strategic interaction : Learning languages through scenarios*, Cambridge University Press, Cambridge, 1987.

Gajo, Laurent ; Koch, Petra ; Mondada, Lorenza (1996), « La pluralité des contextes et des langues : une approche interactionnelle de l'acquisition », *in* Berthoud, Anne-Claude (dir.), « Acquisition des compétences discursives dans un contexte plurilingue », *Bulletin suisse de linguistique appliqué*, No. 64, p. 61-86.

Gajo, Laurent ; Mondada, Lorenza (2002), « Pratiques et appropriation de l'entretien dans une pluralité de contextes », *in* Cicurel, Francine ; Daniel, Véronique (dir.), *Discours, action et appropriation des langues*, Presses Sorbonne Nouvelle, Paris, p. 131-146.

Gaulmyn, Marie-Madeleine de (1983), « Reformulation et planification metadiscursives », *in* Cosnier, Jacques ; Kebrat-Orecchioni, Catherine (dir.), *Décrire la conversation*, Presses universitaires de Lyon, Lyon.

Goffman, Erving, *Les cadres de l'expérience*, traduit de l'anglais par Isaac Joseph Michel Dartevelle et Pascale Joseph, première édition en français 1991, Les Editions de Minuit, Paris, 2013.

Goffman, Erving, *La mise en scène de la vie quotidienne. 1. La présentation de soi.*, traduit de l'anglais par Alain Accardo, première édition en français 1973, Les Editions de Minuit, Paris, 2015.

Gülich, Elisabeth (2006), « Des marqueurs de structuration de la conversation aux activités conversationnelles de structuration : Réflexions méthodologiques », *in* Drescher, Martina ; Frank-Job, Barbara (dir.), *Les marqueurs discursifs dans les langues romanes*, Peter Lang, Frankfurt am Main, p. 11-36.

Published in : GUO, J. ; GALANES, G. (dir.) (2020), *L'enseignement de l'oral en classe de langue. Stimuli et évaluation*, Editions des archives contemporaines, Coll. «Plidam», France, ISBN : 9782813003669, doi : https://doi.org/10.17184/eac.9782813003669

Heath, Christian (1989), « Goffman, la notion d'engagement et l'analyse des interactions en face-à-face », *Le Parlé frais d'Erving Goffman*, Les Editions de Minuit, Paris, p. 47-82.

Hellermann, John ; Harris, Kathryn (2015), « Navigating the language-learning classroom without previous schooling : A case study of Li », *in* Koike, Dale April ; Blyth, Carl (dir.), *Dialogue in Multilingual and Multimodal Communities*, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam/Philadelphia, p. 49-77.

Heritage, John (1998), « Oh-prefaced responses to inquiry », *Language in Society*, No 27, Cambridge University Press, Cambridge, p. 291-334.

Kramsch, Claire ; Lévy, Danielle ; Zarate, Geneviève (2008), « Introduction générale », *in* Zarate, Geneviève ; Lévy, Danielle ; Kramsch, Claire (dir.), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Editions des archives contemporaines, Paris, p. 15-26.

Lave, Jean ; Wenger, Etienne, *Situated Learning : Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge University Press, Cambridge, 1991.

Mondada, Lorenza (2001), « Pour une linguistique interactionnelle », *Marges linguistiques*, No 1, M.L.M.S., Saint Chamas, p. 142-162.

O'Keeffe, Anne ; Adolphs, Svenja (2008), « Using a corpus to look at variational pragmatics : response tokens in British and Irish discourse », *in* Schneider, Klaus Peter ; Barron, Anne. (dir.), *Variational Pragmatics,* John Benjamins, Amsterdam, p. 69-98.

Rollinat-Levasseur, Ève-Marie (2013), « Quelle pratique théâtrale en français langue étrangère ? Le corps et la voix en action dans les textes », *in* Rollinat-Levasseur, Ève-Marie ; Lagorgette, Dominique ; Alix, Christophe (dir.), *Didactique du Français Langue Etrangère par la pratique théâtrale*, Université de Savoie, Chambéry, p. 31-47.

Sacks, Harvey (1984), « Notes on methodology », *in* Atkinson, J. Maxwell ; Heritage, John (dir.), *Structures of social action : studies in conversation analysis*. Cambridge University Press, Cambridge, p. 21-29.

Sacks, Harvey ; Schegloff, Emanuel ; Jefferson, Gail (1974), « A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation », *Language*, Vol. 50, No. 4., Linguistic Society of America, États-Unis, p. 696-735.

Schegloff, Emanuel, *Sequence organization in interaction*, Cambridge University Press, Cambridge, 2007.

Smilauer, Ivan (2017), « Conception d'un MOOC de langue pour débutants et intégration des aspects culturels », *in* Argaud, Évelyne ; Al-Zaum, Malek ; Da Silva Akborisova, Elena (dir.), *Le proche et le lointain. Enseigner, apprendre et partager des cultures étrangères*, Editions des archives contemporaines, Paris, p. 205-216.

Statec (Institut national de la statistique et des études économiques du Grand-Duché de Luxembourg) (2019), Population par sexe et par nationalité.www.statistiques.public.lu/stat/TableViewer/tableView.aspx ?ReportId=12853&IF*Language=fra&MainTheme=2&FldrName=1 (consulté le 07/01/2019).

Traverso, Véronique, *Décrire le français parlé en interaction*, Éditions Ophrys, Paris, 2016.

Wenger, Etienne, *La théorie des communautés de pratique. Apprentissage, sens et identité,* Traduction et adaptation de Fernand Gervais, Les Presses de l'Université Laval, Québec, 2005.

Ziegler, Gudrun (2011), « Innovation in Learning and Development in Multilingual and Multicultural Contexts », *International Review of Education* : Vol. 57, No 5, Springer, New York, p. 685-703.

Ziegler, Gudrun ; Duruș Natalia ; Sert Olcay ; Family, Neiloufar (2015), « Analysing ELT in the European Arena : Multilingual Practices », *in* Jenks, Christopher ; Seedhouse, Paul. (dir.). *International Perspectives on ELT Classroom Interaction*. Palgrave Macmillan, Grande Bretagne, p. 188-217.

Contributeurs :

Natalia Duruș, Ph. D., est cofondatrice de l'association Luxembourg multi-LEARN Institute. Elle est docteure en science du langage, diplômée de l'INALCO (Université Sorbonne Paris Cité).

Dr. Gudrun Ziegler est fondatrice de l'association Luxembourg multi-LEARN Institute. Linguiste de formation, elle trouve son inspiration dans l'interaction.

Published in : GUO, J. ; GALANES, G. (dir.) (2020), *L'enseignement de l'oral en classe de langue. Stimuli et évaluation*, Editions des archives contemporaines, Coll. «Plidam», France, ISBN : 9782813003669, doi : https://doi.org/10.17184/eac.9782813003669

Philippe Blanca, Ph. D., est diplômé de l'Université du Luxembourg en sciences de l'éducation. Il a rejoint le Luxembourg multi-LEARN Institute en 2016.

Luxembourg multi-LEARN Institute : « Luxembourg multi-LEARN Institute promeut l'apprentissage et le développement en interaction et au travers de la diversité. » 12 rue de la Paix, L-2320, Luxembourg, https ://multi-learn.org/

Remerciements :

Les données utilisées dans cet article ont été recueillies dans le cadre du projet multi-LITTÉRATIES (2011-2014) financé par le Fonds européen de l'intégration et le Ministère de la famille, de l'intégration et à la Grande Région du Grand-Duché de Luxembourg. Le projet multi-LITTÉRATIES a été conçu, développé et implémenté par le Luxembourg multi-LEARN Institute.

Published in : GUO, J. ; GALANES, G. (dir.) (2020), *L'enseignement de l'oral en classe de langue. Stimuli et évaluation*, Editions des archives contemporaines, Coll. «Plidam», France, ISBN : 9782813003669, doi : https://doi.org/10.17184/eac.9782813003669