



Université d'Ottawa • University of Ottawa

**LA MUSIQUE DERRIÈRE LES MOTS :
UNE ÉTUDE ETHNOMÉTHODOLOGIQUE
DE CONVERSATIONS ENTRE
APPRENANTES ADULTES DU
FRANÇAIS LANGUE SECONDE
ET LEUR ENSEIGNANTE**

**Thèse présentée à l'École des études supérieures
et de la recherche de l'Université d'Ottawa
en vue de l'obtention du doctorat en philosophie**

**par
Daphne Ann Ducharme**

©Daphne Ann Ducharme, Ottawa, Canada, 5 novembre 1999



National Library
of Canada

Acquisitions and
Bibliographic Services

395 Wellington Street
Ottawa ON K1A 0N4
Canada

Bibliothèque nationale
du Canada

Acquisitions et
services bibliographiques

395, rue Wellington
Ottawa ON K1A 0N4
Canada

Your file *Votre référence*

Our file *Notre référence*

The author has granted a non-exclusive licence allowing the National Library of Canada to reproduce, loan, distribute or sell copies of this thesis in microform, paper or electronic formats.

The author retains ownership of the copyright in this thesis. Neither the thesis nor substantial extracts from it may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

L'auteur a accordé une licence non exclusive permettant à la Bibliothèque nationale du Canada de reproduire, prêter, distribuer ou vendre des copies de cette thèse sous la forme de microfiche/film, de reproduction sur papier ou sur format électronique.

L'auteur conserve la propriété du droit d'auteur qui protège cette thèse. Ni la thèse ni des extraits substantiels de celle-ci ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

0-612-48097-6

Canada

Remerciements

J'ai eu le privilège de travailler sous la direction de Roger Bernard. Je le remercie en particulier de la confiance qu'il m'a témoignée et de la flexibilité qu'il m'a accordée dans la réalisation de ce projet. Par sa rigueur, ses nombreuses suggestions et son ouverture, il a su me guider et m'encourager afin que nous arrivions, ensemble, à un produit final conforme à nos attentes respectives.

Les conseils et l'aide apportée par mon comité de thèse dont les membres étaient Michelle Bourassa, Jean-Paul Dionne et Laurens Vandergrift ont également été grandement appréciés et je leur exprime toute ma reconnaissance. Leurs diverses perspectives ont enrichi mon regard et je les en remercie sincèrement.

Un certain nombre de personnes m'ont aidé à différentes étapes de ce projet de recherche. Je remercie en particulier mes collègues Martine Peters, Angela Hinton et Nazmia Bengelil ainsi que mon frère, Ian Ducharme, qui ont été d'un soutien moral formidable lors des moments difficiles de mon cheminement. Je voudrais également remercier mon père, Maurice Ducharme, qui a assuré la vérification des références et de la forme. Un merci tout spécial s'adresse à Francine Benisty, la personne-contact qui a facilité la cueillette de données, ainsi qu'aux étudiantes et à l'enseignante qui ont accepté d'y participer. Sans elles, le projet n'aurait jamais même démarré.

Je remercie le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (bourse # 752-97-1733), le Régime de Bourses d'études supérieures de l'Ontario (BESO), l'École des études supérieures et de la recherche et la Faculté d'Éducation de l'Université d'Ottawa pour les bourses d'études accordées.

Enfin, je suis infiniment reconnaissante à mon conjoint, Raymond LeBlanc, qui m'a accompagnée dans ce cheminement. Son calme, son humour et surtout, sa confiance en moi, m'ont été d'un appui incalculable. Merci.

Dédicace

**À mes parents, Evelyn et Maurice,
qui m'ont donné le goût d'apprendre
et m'ont toujours encouragée
à me dépasser.**

Résumé

Dans la présente recherche, nous cherchons à comprendre ce qui distingue un apprenant qui réussit à communiquer en situations de tous les jours de celui qui n'atteint pas un niveau satisfaisant de fluidité. Le problème des difficultés de communication d'apprenants d'une langue seconde est examiné dans une perspective ethnométhodologique (Garfinkel, 1967) qui favorise une compréhension de la contextualisation, c'est-à-dire des moyens mis en œuvre par les participantes pour construire un message. Nous voulons particulièrement savoir comment des indices prosodiques (Gumperz, 1982, 1992) tels que la pause, l'hésitation et l'intonation permettent à l'échange verbal de se réaliser. Ainsi la question de recherche posée est la suivante : "Quelles sont la nature et la fonction des indices de contextualisation qui contribuent à la réalisation de l'échange verbal entre une locutrice native et une locutrice non native de français?".

La méthodologie employée prévoit l'enregistrement sur cassette vidéo de six conversations entre une enseignante et ses étudiantes. Les participantes sont ensuite interviewées individuellement dans le cadre d'une séance de rappel stimulé afin de mieux comprendre la signification des indices de contextualisation relevés.

Les résultats montrent que l'étudiante s'attend à ce que l'enseignante l'aide, et le lui signale par l'intonation ascendante, et que l'enseignante reconnaît ce besoin, et fait preuve d'encouragement par l'affirmation verbale ou non verbale. La réaction de l'enseignante en réponse à l'intonation ascendante constitue en fait une aide à la construction des tours de parole. La demande d'aide et

la réponse de l'interlocutrice font partie d'un pattern d'interaction qui contribue à la construction conjointe d'un message.

L'interprétation des données permet d'élargir la notion de contextualisation, à savoir les moyens utilisés par les participantes pour communiquer. Outre les indices de contextualisation dont fait état la théorie de Gumperz (1992), nous observons dans les données l'émergence de deux notions théoriques, soit la médiation (Vygotsky, 1978) et l'atteinte de terrain commun (Clark, 1996a). En fait, ces deux notions semblent contribuer non seulement au maintien de la conversation mais surtout à la résolution de bris en favorisant une construction de sens qui passe par les indices de contextualisation.

Une mise en pratique de ces propos théoriques, nous espérons, pourra profiter autant aux éducateurs qu'aux apprenants dans le domaine de la didactique des langues secondes mais également en éducation en général. Au cours de la cueillette de données, nous avons noté une sensibilisation chez les participantes à certains aspects de la contextualisation qu'elles avaient jusque-là ignorés. Il serait donc possible de susciter une prise de conscience chez des apprenantes et leur enseignante de ces aspects d'une situation de communication. Dès lors, la tâche de l'enseignante serait de faciliter chez les apprenants la maîtrise des outils nécessaires pour contextualiser ses propos et ce faisant, réussir à communiquer en situations de tous les jours.

Table des matières

Remerciements.....	i
Dédicace	ii
Résumé	iii
Table des matières.....	v
Liste de figures.....	vii
Liste de tableaux	viii
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE 1 : CADRE CONCEPTUEL.....	6
La première avenue : le contexte comme influence.....	8
Changement de paradigme : du positivisme à l'interprétativisme.....	14
La seconde avenue : contextualisation	16
L'ethnométhodologie	24
L'ethnométhodologie en éducation.....	26
L'analyse de conversation.....	30
La sociolinguistique interactionnelle.....	33
La théorie des cadres	34
La théorie d'inférence	36
L'indice de contextualisation au service de l'inférence.....	37
La médiation et la théorie de l'activité.....	39
Les concepts de base de la théorie de l'activité	40
La médiation.....	42
La notion de coordination dans l'utilisation de la langue	42
Récapitulation de l'argumentation.....	47
Questions de recherche.....	50
CHAPITRE 2 : CADRE MÉTHODOLOGIQUE.....	51
L'étude pilote.....	51
Les entrevues.....	53
Les constats de l'étude pilote.....	57
L'étude principale	59
Les participantes.....	61
La procédure de cueillette de données.....	63
L'échange verbal.....	66
Les entrevues rétrospectives avec les étudiantes.....	67
Les entrevues rétrospectives avec l'enseignante.....	69
L'observation participante.....	69
La méthode d'analyse de l'échange verbal	70
La transcription textuelle	70
La représentation de la structure des conversations	72
La création d'un tableau d'indices.....	76
La méthode d'analyse des entrevues rétrospectives.....	77
La méthode d'analyse des données d'observation participante	80
Le sommaire du cadre méthodologique.....	80

CHAPITRE 3 : PRÉSENTATION DES RÉSULTATS	82
Première sous-question	83
Fréquences d'indices	84
Indices saillants aux moments de bris	89
Intonation ascendante et pause	90
Autres combinaisons d'indices	100
La structure des conversations	101
Deuxième sous-question	111
Fonction des indices selon les rétrospectives.....	112
Sommaire des 1ère et 2e sous-questions : indices saillants et leur fonction.....	114
Troisième sous-question	115
Quatrième sous-question	120
Le cas de KAY	121
Le cas de LYNN.....	124
Le cas de MARIA.....	126
Le cas de REBECCA.....	127
Le cas de CORINNE	130
Le cas de JOANNE.....	131
Sommaire des résultats	135
CHAPITRE 4 : INTERPRÉTATION DES DONNÉES	137
La contextualisation.....	138
Les concepts de base de l'ethnométhodologie	139
La fonction des indices	141
Les attentes.....	144
La coordination dans l'utilisation de la langue.....	148
La médiation	152
CONCLUSION	159
RÉFÉRENCES	167
Annexe 1 : Fiche générale de renseignements pour les étudiantes	173
Annexe 2 : Exemple de tableau d'indices : la conversation avec Maria.....	175
Annexe 3 : Tableaux comparatifs des attentes et impressions de l'enseignante et de l'étudiante pour la conversation de Maria.....	184
Annexe 4 : Exemple de tableau comparatif du comportement général et de son interprétation par l'enseignante et l'étudiante pour la conversation de Maria	190
Annexe 5 : Bris de communication pour la conversation de Maria et tableaux comparatifs des interprétations de l'enseignante et de l'étudiante.....	201
Annexe 6 : Tableaux de fréquences des indices produits par l'intervieweuse et l'interviewée dans chacune des conversations	209
Annexe 7 : Transcription textuelle de la conversation de Maria	213
Annexe 8 : Certificat d'approbation déontologique.....	227
Annexe 9 : Lettre d'invitation aux participantes et formulaires de consentement.....	229

Liste de figures

Figure 2.1	Continuum de niveaux et habiletés de conversation correspondantes	62
Figure 2.2	Transcription d'un extrait de l'échange avec l'étudiante KAY	73
Figure 2.3	Exemple de représentation de la structure de la conversation	75
Figure 3.1	Extrait de la conversation de REBECCA - tour 6	92
Figure 3.2	Extrait de la conversation de CORINNE - tour 38.....	94
Figure 3.3	Extrait de la conversation de JOANNE - tour 4.....	97
Figure 3.4	Extrait de la conversation de LYNN - tour 6	99
Figure 3.5	Représentation de la structure de la conversation de KAY	104
Figure 3.6	Représentation de la structure de la conversation de LYNN.....	105
Figure 3.7	Représentation de la structure de la conversation de MARIA.....	106
Figure 3.8	Représentation de la structure de la conversation de REBECCA.....	108
Figure 3.9	Représentation de la structure de la conversation de CORINNE.....	109
Figure 3.10	Représentation de la structure de la conversation de JOANNE.....	110

Liste de tableaux

Tableau 1.1	Sommaire des auteurs et propos théoriques associés.....	49
Tableau 2.1	Synopsis des profils des étudiantes.....	64
Tableau 2.2	Procédure de cueillette de données pour l'étude des six cas.....	65
Tableau 2.3	Opérationnalisation de la contextualisation.....	71
Tableau 2.4	Tableau d'indices pour un extrait de l'échange avec l'étudiante KAY	78
Tableau 3.1	Durée de chacune des conversations.....	84
Tableau 3.2	Répartition de fréquences relatives des indices pour chaque étudiante	86
Tableau 3.3	Fréquences relatives de chaque type d'indice pour l'enseignante avec chaque participante.....	88
Tableau 3.4	Exemple de pattern d'intonation ascendante tiré de la conversation avec REBECCA	91
Tableau 3.5	Exemple de pattern d'intonation ascendante tiré de la conversation avec CORINNE.....	93
Tableau 3.6	Exemple de pattern de pause avec regard sans contact visuel tiré de la conversation avec JOANNE	96
Tableau 3.7	Exemple de pattern de pause avec regard sans contact visuel tiré de la conversation avec LYNN.....	98
Tableau 3.8	Caractéristiques de la structure de chaque conversation	103
Tableau 3.9	Perceptions du bris #2 dans la conversation avec REBECCA	116
Tableau 3.10	Perceptions du bris #1 dans la conversation avec KAY.....	117
Tableau 3.11	Attentes et impressions de KAY et de l'enseignante.....	123
Tableau 3.12	Attentes et impressions de LYNN et de l'enseignante	125
Tableau 3.13	Attentes et impressions de MARIA et de l'enseignante	127
Tableau 3.14	Attentes et impressions de REBECCA et de l'enseignante	129
Tableau 3.15	Attentes et impressions de CORINNE et de l'enseignante.....	131
Tableau 3.16	Attentes et impressions de JOANNE et de l'enseignante	133

INTRODUCTION

Au cours des trente dernières années, les programmes d'enseignement du français langue seconde aux adultes ont acquis une place importante dans le paysage éducatif canadien. En effet, le gouvernement fédéral, les gouvernements provinciaux, les collèges et universités, les commissions scolaires, de même que de nombreuses écoles privées offrent des cours de français de divers niveaux. À Ottawa, toute personne qui entre sur le marché du travail détient un avantage indéniable si elle sait s'exprimer dans les deux langues officielles, le français et l'anglais.

Ma première expérience d'enseignement du français aux adultes remonte au début des années 1980 dans le cadre des programmes de formation linguistique de la Commission de la fonction publique du Canada. J'ai ensuite eu l'occasion d'oeuvrer auprès d'une clientèle de la fonction publique de l'Ontario, avant de mettre sur pied une entreprise privée de formation linguistique intensive. Toutes ces expériences ont suscité chez moi une prise de conscience des difficultés d'expression orale chez des apprenants adultes.

Vu la conjoncture socio-économique et politique dans laquelle se trouve la clientèle d'apprenants adultes du français, son objectif primordial est de savoir s'exprimer dans des situations de travail. Un grand nombre d'entre eux ont bénéficié, grâce à la loi sur les langues officielles (1969), de cours de français qui leur ont permis d'acquérir une base de connaissances grammaticales importante. Malgré la formation reçue, il n'en demeure pas moins que beaucoup d'étudiants de cette clientèle ont de la difficulté à communiquer dans des situations de tous les jours, notamment en milieu de travail. En 15 ans de pratique d'enseignement du français langue seconde, j'ai

D.A. Ducharme
11/5/99

observé un phénomène qui se résume de la manière suivante : une étudiante prend des cours et atteint un certain niveau de compétence; elle tente de communiquer à l'extérieur du cadre des cours ou dans des situations non familières; et, dans un grand nombre de cas, la tentative est infructueuse.

Une étude préalable (Ducharme, 1995) a tenté d'expliquer les difficultés de communication en étudiant l'influence de variables comme la pratique, la motivation et le niveau de compétence atteint sur la performance à long terme. Cette étude, réalisée auprès de jeunes universitaires diplômés des programmes scolaires d'immersion, a permis de conclure à l'importance de la pratique pour maintenir une capacité de communiquer.

Dans ma pratique auprès d'apprenants adultes, j'ai cependant observé que, chez certains étudiants, ces facteurs n'expliquaient pas leurs difficultés de communication. Je me suis demandée si le problème observé ne relevait pas prioritairement de ce qui se passe en interaction. J'ai donc décidé de mener une nouvelle étude, qui passe par l'observation d'une situation de communication dans le but de comprendre comment se déroule et évolue l'échange verbal, afin de mieux identifier ce qui distingue un apprenant qui réussit à communiquer en situations de tous les jours de celui qui n'atteint pas un niveau satisfaisant de fluidité.

L'objectif de la recherche est donc de comprendre ce qui se passe dans une situation de communication qui fait en sorte que certains étudiants éprouvent des difficultés. Cet objectif nécessite d'abord une définition du contexte qui correspond aux questionnements présentés ci-dessus. En réalité, les recherches sur l'apprentissage révèlent l'importance du contexte comme

influence sur la langue. En revanche, la perspective ethnométhodologique soutient que le contexte fait partie intégrante d'une activité de construction de sens. La réussite d'une conversation dépend des efforts de construction d'un message. Il s'agit là d'une perspective qui considère que la langue et le contexte entretiennent une relation de collaboration. Mon objectif étant de comprendre ce qui se passe lorsqu'une étudiante ne réussit pas à communiquer, j'adopte cette définition de la communication afin de voir s'il est possible de mieux comprendre ce qui se passe au moment même d'une activité de communication.

J'emprunte à l'ethnométhodologie une perspective qui me permet d'observer sous de nouvelles lentilles un problème relativement commun chez les apprenants d'une langue seconde, celui des difficultés d'expression orale. L'objet d'étude est une situation de communication qui est habituelle entre une étudiante et son enseignante, soit une rencontre d'analyse de besoins en début de cours. À ma connaissance, aucune recherche n'a étudié une situation de communication en français langue seconde dans une perspective ethnométhodologique et il est espéré que cette étude puisse ouvrir de nouvelles pistes pour éventuellement améliorer l'enseignement et l'apprentissage du français langue seconde. En effet, si la communication est définie comme un effort conjoint, alors il y a peut-être lieu de nous pencher sur le développement d'un modèle d'enseignement qui viserait le développement de la compétence communicative 'in situ' dans une perspective de construction conjointe. Cette posture intellectuelle explique l'utilisation du 'nous' tout au long de la thèse qui reflète le caractère constructiviste de la recherche. Comme il sera discuté plus loin, le rôle des participants dans l'interprétation des données est ainsi valorisé.

La contribution théorique de la recherche se situe à deux niveaux. D'abord, nous construisons un cadre conceptuel, dont les composantes principales viennent de l'ethnométhodologie et de la sociolinguistique interactionnelle, auquel viennent se greffer deux notions émanant de la psychologie, soit la médiation et la notion de terrain commun. Ensuite, pour répondre aux questions de recherche qui guident la cueillette de données, nous inventons une méthode d'analyse qui constitue un ajout au champ de la didactique des langues secondes. Cette méthode offre au chercheur un moyen d'examiner une conversation afin d'en extraire les aspects paralinguistiques saillants qui contribuent à sa réalisation.

Une contribution pratique se dégage également de la recherche. En effet, nous espérons que les observations relevées lors de la cueillette de données intéresseront tout à la fois les enseignants et les étudiants qui s'interrogent sur la problématique de l'apprentissage d'une langue seconde. Les résultats peuvent servir à sensibiliser ces personnes aux divers aspects de la communication, qu'ils soient linguistiques ou paralinguistiques. Les participantes à la recherche ont elles-mêmes développé une prise de conscience de l'importance de l'intonation, des gestes, des pauses, etc. comme moyens de signaler certaines attentes dans une conversation. Une telle prise de conscience pourrait mener à une meilleure communication, autant chez le professeur que chez l'étudiant ou l'étudiante, et déboucher sur de nouvelles applications d'enseignement et d'apprentissage des langues secondes.

Le premier chapitre de la thèse est consacré à l'élaboration du cadre conceptuel. Dans celui-ci nous présentons l'objet de l'étude, la tradition de recherche dans laquelle se situe l'étude et les notions théoriques qui s'y greffent, ainsi que les recherches empiriques qui justifient le besoin de

cette nouvelle recherche. Dans le second chapitre, nous décrivons la méthodologie qui comprend les détails de l'étude pilote, les sous-questions de recherche qui guident l'étude principale, la présentation des participantes, la procédure de cueillette de données et les modalités d'analyse des données. Dans le troisième chapitre, nous présentons les résultats en reprenant chacune des questions de recherche. Au quatrième chapitre, nous offrons une interprétation des données en fonction du cadre conceptuel. Pour conclure, nous synthétisons les principales contributions et limites de la recherche et suggérons, en plus des implications pédagogiques, certaines pistes de recherche.

CHAPITRE 1 :

CADRE CONCEPTUEL

Dans ce chapitre, nous présentons en deux parties le cadre conceptuel de notre recherche. La première partie donne un aperçu des études qui ont été menées sur le rôle du contexte eu égard à l'acquisition d'une langue seconde qui se sont préoccupées principalement des difficultés de communication des apprenants. Comme nous le verrons, ces études sont associées à une définition du contexte qui relève d'un paradigme positiviste qui ne satisfait pas entièrement aux exigences de la recherche que nous proposons car il ne permet pas de construire avec l'acteur le sens de son activité linguistique. La deuxième partie du chapitre présente une nouvelle définition du contexte qui est liée au paradigme interprétatif et qui nous semble mieux adapté pour comprendre le rôle du contexte lors de l'étude des difficultés des apprenants en langue seconde parce qu'il favorise un retour à l'acteur qui détermine, en grande partie, le sens de l'activité vécue, soit l'échange verbal. Par conséquent, c'est à partir de cette nouvelle conception du contexte que nous élaborons les grandes lignes du cadre théorique de la recherche.

Dans notre pratique d'enseignement du français langue seconde, nous avons constaté des différences de production orale chez des apprenants qui avaient apparemment reçu les mêmes enseignements. Mis en situation réelle de communication, les uns réussissaient à communiquer, les autres faisaient face à l'échec. Ces observations nous ont amenée à formuler une question générale de recherche qui se présente comme suit : qu'est-ce qui distingue les apprenants du français langue seconde qui réussissent à communiquer, c'est-à-dire à appliquer dans une situation de tous les jours ce qui leur a été enseigné en classe, de ceux qui n'y parviennent pas.

Pour aborder cette question, il y a à notre avis deux avenues possibles qui relèvent de deux paradigmes différents. La première avenue, liée au paradigme positiviste, consiste à examiner dans des situations de communication la production d'apprenants en tant que réponse (variable dépendante) à un interlocuteur afin d'identifier les influences (variables indépendantes) qui peuvent expliquer les variations linguistiques observées d'un apprenant à l'autre. La seconde avenue, liée au paradigme interprétatif, serait d'examiner la production de l'apprenant comme partie inhérente d'un processus d'interaction entre deux interlocuteurs dans le but de comprendre les différences de production linguistique observées. Afin de bien cerner la distinction entre ces deux perspectives, il nous paraît essentiel de traiter de la définition donnée au contexte et à la langue dans chacun des cas.

À l'intérieur de la première avenue, le phénomène à l'étude est la production linguistique de l'apprenant et le contexte est alors défini comme une influence (Ellis, 1994). Dans cette conception, la production apparaît comme un phénomène isolé qui est influencé par des facteurs reliés à la situation de communication. En revanche, à l'intérieur de la seconde avenue, nous concevons la production linguistique de l'apprenant comme une composante d'un processus d'interaction, et c'est le processus d'interaction qui doit faire l'objet d'analyse pour en arriver à une compréhension exhaustive. Les apprenants ont recours "à un grand nombre de présupposés, de savoirs, de déductions et de faits particuliers tirés du contexte de l'action, qu'ils mobilisent comme des ressources pour maintenir la consistance du sens se jouant dans leurs interactions" (Van Haecht, 1990, p. 106). Les résultats des études de la première avenue ont servi à bien cerner la nature des variables explicatives qui peuvent influencer la production langagière des apprenants. Toutefois, puisque nous cherchons plutôt à comprendre le processus d'interaction culturelle,

D.A. Ducharme
11/5/99

sociale et linguistique, nous démontrons dans l'argumentation qui suit comment la première avenue ne convient pas au type de recherche que nous proposons. Pour ajouter aux données explicatives des études déjà menées dans le domaine de l'acquisition des langues secondes, nous proposons une étude visant à comprendre le processus d'interaction dans un retour aux acteurs; pour réaliser ce type d'étude, le paradigme interprétatif s'avère mieux convenir.

La première avenue : le contexte comme influence

Le questionnement que nous posons quant à la capacité de communication des apprenants d'une langue seconde n'est pas nouveau. Il a été abordé par le biais d'une approche qui étudie la production langagière en relation avec le contexte ambiant dont les composantes sont la forme linguistique, la situation et la psycholinguistique. Comme nous nous intéressons à une problématique relevant de l'acquisition d'une langue seconde, nous avons examiné au point de départ les propos de Ellis (1994) qui analyse spécifiquement cette question. Il propose ainsi une catégorisation des études sur les variations linguistiques, soit les différences observées d'un apprenant à l'autre, selon le type de contexte auquel elles se sont intéressées : le contexte linguistique, le contexte associé à la situation ou le contexte psycholinguistique. Dans chacune de ces catégories, la même variable dépendante est étudiée, soit la production de l'apprenant en tant que réponse à un stimulus, afin d'expliquer les variations linguistiques observées. Chaque catégorie de contexte se distingue par la nature des variables indépendantes examinées mais, selon Ellis (1994), toutes les études partagent le même objectif d'identifier les influences ou les conditions qui expliquent ou prédisent la production orale en langue seconde.

Le premier contexte, d'ordre linguistique, se compose de la phonologie, de la morphologie et de la syntaxe de la langue. Ces composantes sont des variables indépendantes qui peuvent influencer l'utilisation de la forme correcte dans la langue cible des apprenants. Les études de Dickerson (1975) et plus récemment celles de Wolfram (1989) et de Saunders (1987) se rangent dans cette catégorie car elles ont identifié des éléments phonétiques comme influences sur la production orale. Cette définition du contexte comme influence est très restreinte, faisant abstraction d'un grand nombre d'éléments dont ceux qui sont d'ordre socioculturel. Elle a comme postulat de base que la production orale de l'apprenant relève quasi exclusivement de la langue en tant que système formel fermé, isolé des composantes culturelles et sociales de la communication (Hymes, 1964). Le résultat des études utilisant ce postulat offre une explication de variations linguistiques en se basant strictement sur certains éléments phonétiques, ou morphologiques, ou syntaxiques.

Cette corrélation entre certaines variables indépendantes et les variations linguistiques observées se trouve également au cœur de la seconde catégorie de contexte dont fait état Ellis (1994). Il s'agit de la situation, soit l'ensemble des éléments qui entourent la production orale d'un énoncé, et qui comprend les variables indépendantes de l'âge, du sexe, de la classe sociale et de l'identité linguistique et ethnoculturelle (incluant les normes et les attentes qui y sont associées). Labov (1969, 1972) est l'un des premiers sociolinguistes à étudier l'influence de ces variables contextuelles. Il suggère que l'apprenant change de style d'expression (choix linguistiques) selon le contexte. Son âge, son sexe et ceux de l'interlocuteur, ainsi que leur classe sociale et identité respectives sont des variables qui affectent la production orale et qui peuvent expliquer les variations observées. Tarone (1982), Beebe (1977, 1980) et Beebe et Zuengler (1983) montrent

également que l'apprenant d'une langue seconde adapte sa manière de s'exprimer selon les conditions ambiantes. Plus récemment, Dowd, Zuengler et Berkowitz (1990) indiquent que le comportement d'un apprenant peut varier en fonction des attentes qu'il perçoit chez son interlocuteur. De plus, selon Rampton (1987) et Hall (1995), le statut et l'identité de l'apprenant sont pris en compte dans leur manière de s'exprimer. Contrairement aux études s'attardant prioritairement au contexte linguistique, ces dernières, où le contexte est défini comme l'ensemble des variables associées à la situation, font preuve d'une plus grande ouverture aux influences externes sur la production en y incluant l'interlocuteur comme une des variables socioculturelles.

Les études du troisième type de contexte, celles portant sur le contexte psycholinguistique, ajoutent encore une autre dimension à la recherche sur la production d'apprenants en langue seconde en augmentant le nombre et la nature des influences possibles sur celle-ci. Le contexte psycholinguistique ajoute les variables telles que les contraintes temporelles, l'attention à la tâche et les connaissances métalinguales qui contribuent au traitement linguistique d'un énoncé et qui peuvent expliquer les variations linguistiques observées. Les résultats des études de Hulstijn et Hulstijn (1984) montrent que l'attention à la tâche influence l'application des règles; cependant, les études de Ellis (1987a; 1987b) et Crookes (1989) suggèrent l'hypothèse opposée, soit que les contraintes de temps, et non l'attention à la tâche, affectent la performance dans certaines tâches comme la production orale ou écrite. Les études liées au contexte psycholinguistique élargissent l'éventail des variables pouvant influencer la production, mais comme celles de la situation et du contexte linguistique, elles nous semblent offrir seulement une réponse partielle à la question générale de recherche puisqu'elles ne proposent pas de retour aux acteurs pour prendre en compte

des variables et des influences que eux considèrent incontournables dans l'interprétation d'une activité linguistique, sociale et culturelle complexe, soit l'échange verbal en contexte.

Ces trois définitions du contexte, linguistique, "situationnel" et psycholinguistique, qui ont cours dans les recherches sur l'acquisition d'une langue seconde ont en commun le traitement du contexte comme un ensemble de variables indépendantes qui influencent le phénomène de production langagière des apprenants (la variable dépendante). Ces variables sont examinées dans un espace explicatif en dehors de l'activité linguistique concrète (in situ) comme autant de facteurs qui ajoutent à la complexité de l'échange verbal mais ces modèles explicatifs ne considèrent pas l'échange verbal comme partie prenante du contexte de la production langagière. S'il est vrai que ces études permettent d'identifier un grand nombre d'influences, de mesurer leur poids respectif et d'établir des corrélations, elles le font toujours en considérant la langue comme un système formel fermé, relativement autonome.

Si notre question générale de recherche portait sur la production orale de l'apprenant de manière isolée, les résultats des études susmentionnées nous permettraient d'établir les bases d'une nouvelle étude. Forte de notre prémisse que le contexte est une variable indépendante expliquant une partie des variations linguistiques en langue seconde, nous définirions une population d'apprenants du français langue seconde, pour ensuite identifier les variables indépendantes (celles de nature linguistique, celles liées à la situation et celles de nature psycholinguistique) qui sont susceptibles d'influencer leur production, puis contrôler l'effet possible d'autres variables qui ne sont pas retenues et enfin isoler une variable dépendante qui, dans notre cas, serait la production de l'apprenant dans une situation de communication. Or, nous ne souhaitons pas allonger la liste des variables explicatives mais, au contraire, nous sommes intéressée à identifier

une approche qui redéfinit le contexte et son rôle afin de mieux comprendre comment se déroule la situation de communication. Rappelons que cette deuxième avenue examinerait la production langagière de l'apprenant en posant qu'il a recours à divers éléments de connaissance tirés du contexte de l'action et qu'il les mobilise comme autant de ressources susceptibles d'améliorer son échange avec son interlocuteur. Comme nous le verrons, les études plus récentes vont élargir et étendre la définition du contexte, et ce faisant sortir lentement du paradigme positiviste.

En effet, ce n'est que dans les dernières années que des chercheurs s'intéressant à la langue, notamment Young (1991), Guba et Lincoln (1994), Schegloff (1997) et Tracy (1998), se sont penchés sur le sens attribué au contexte. Pour sa part, Tracy (1998) identifie trois sens différents à la notion de contexte. Le premier sens reste fidèle à celui décrit jusqu'à présent lorsqu'il est question des trois catégories de variables d'ordre linguistique, situationnel et psycholinguistique. Comme nous l'avons vu, dans cette tradition linguistique, l'objet d'étude est la langue ou la production langagière, et le contexte est nécessairement perçu comme une influence externe à la langue (Young, 1991). Or, c'est ce sens qui prévaut dans la plupart des travaux portant sur l'acquisition d'une langue seconde. Par contraste, le second sens attribué au contexte par Tracy (1998) considère qu'il est partie prenante de la production langagière étant à la fois le moteur et la résultante d'une activité de conversation. Dans cette définition du contexte, toutes les variables d'ordre linguistique, situationnel et psycholinguistique sont considérées non plus seulement comme des influences mais comme des ressources mises à la disposition des participants dans le cadre de la construction d'une situation de communication. Les chercheurs qui acceptent cette nouvelle définition rejettent le traitement du contexte comme une simple variable et de plus, se démarquent des autres chercheurs par leur insistance sur l'étude du discours en milieu naturel.

Pour bien signaler cette différence fondamentale, ils utilisent fréquemment l'expression 'en contexte'. Ils s'intéressent aux sens constitués lors des échanges et leur objet d'étude devient le processus de construction de sens. Ils estiment que cette construction est de nature locale, dépendante de la situation elle-même ainsi que des actions et réactions de ceux qui y participent. Ils favorisent ainsi une méthodologie centrée sur un retour à l'acteur qui construit le sens de son activité. Enfin, le troisième sens donné au contexte dans les recherches recensées par Tracy (1998) est en réalité une précision du deuxième sens, car il se limite aux discussions entre chercheurs engagés à des études menées 'en contexte' (2^e sens). Ceux-ci se penchent sur l'élaboration de principes analytiques qui peuvent guider les choix méthodologiques d'une étude. Le contexte défini comme moteur et résultante de l'activité étant potentiellement composé de tout ou de rien, il appartient au chercheur de trouver un moyen d'en délimiter l'envergure. Schegloff (1997), par exemple, propose que seuls les éléments du contexte invoqués par les participants et participantes dans leurs paroles doivent être retenus. Ces nouvelles définitions du contexte ouvrent la voie à des analyses d'activités de production langagière plus interprétatives utilisant des méthodologies différentes.

En fait, comme nous le verrons dans la prochaine section, les différents sens attribués à la notion de contexte relèvent de deux postulats philosophiques distincts. D'une part, la définition du contexte comme influence est associée au paradigme positiviste; d'autre part, celle du contexte comme moteur et résultante de l'activité, cadre davantage avec le paradigme interprétatif (Guba et Lincoln, 1994). Une explication de ces deux paradigmes permet de mieux comprendre quels sont les enjeux de ces deux sens du contexte, et surtout quels choix méthodologiques découlent de la définition retenue. Nous présentons une esquisse de ces deux paradigmes, afin de mieux cerner

les fondements qui nous guident dans l'exploration de notre question générale de recherche relative à ce qui distingue les apprenants du français langue seconde qui réussissent à communiquer de ceux qui n'y parviennent pas. La prochaine section illustre comment la redéfinition du concept de contexte entraîne une reconceptualisation qui témoigne du passage d'un paradigme à l'autre. Pour cerner les différences entre ces deux paradigmes, nous examinons d'abord leurs fondements puis nous expliquons les prises de positions associées à l'objectif d'étude, au protocole de recherche ainsi qu'au rôle du chercheur et des participants.

Changement de paradigme : du positivisme à l'interprétativisme

Guba et Lincoln (1994) présentent le positivisme et l'interprétativisme comme deux pôles extrêmes d'un continuum. Selon ces derniers, le positiviste croit en l'existence d'une seule réalité pouvant être vérifiée par des méthodes qui assurent l'objectivité du chercheur. Le protocole qui en découle est souvent expérimental. Il mise sur le contrôle et la manipulation de variables indépendantes (facteurs) dans la poursuite d'un objectif d'étude centré sur l'explication et la prédiction de la variable dépendante (objet d'étude). Le chercheur de cette tradition positiviste privilégie des méthodes quantitatives de cueillette et d'analyse de données et il considère que son entreprise est de confirmer ou d'infirmer ses hypothèses. Lorsque toutes ces tentatives réussissent, il les érige en faits et lois. Pour arriver à ces conclusions, il adopte le rôle d'un scientifique objectif qui doit limiter ses contacts avec les sujets de peur de contaminer les résultats. En revanche, Guba et Lincoln (1994) situent le paradigme interprétatif à l'autre extrémité du continuum. Le chercheur qui l'épouse croit que la réalité est, par définition, construite et subjective. Il existe donc de multiples réalités sociales créées par le chercheur et les participants dans une démarche nécessairement interprétative. La dialectique est au cœur de sa

méthodologie. Elle vise la compréhension et la reconstruction d'un phénomène grâce à l'interprétation conjointe entre le chercheur et les participants. Celui-ci s'engage dans un processus de facilitation des constructions individuelles de sens en donnant la voix aux participants et travaille à en arriver à un consensus sur le sens à donner au phénomène étudié.

Les études associées à la définition du contexte en tant qu'influence sur la production langagière, études décrites dans les premières pages de ce chapitre, cadrent davantage avec l'orientation positiviste décrite ci-dessus. De son côté, tel que le présentent Guba et Lincoln (1994), le paradigme interprétatif rejoint plus directement notre intérêt de recherche, parce qu'il considère que toute situation interactive est une construction de sens multiples grâce à l'interprétation conjointe entre les participants, et parce qu'il définit le contexte comme moteur et résultante de l'activité de conversation. Cette définition du contexte est associée à la seconde avenue de recherche présentée en début de chapitre, avenue qui examine la production de l'apprenant en tant que composante d'un processus d'interaction.

Maintenant que nous avons situé l'orientation de notre étude à l'intérieur du paradigme interprétatif, il importe de préciser davantage le cadre théorique qui en découle. Comme nous le verrons dans la prochaine section, la définition du contexte qui relève du paradigme interprétatif correspond à la définition du terme "contextualisation", popularisé dans les vingt dernières années mais dont les origines remontent en fait à la naissance de l'ethnométhodologie. Pour comprendre l'importance de ce terme dans notre recherche, nous en cernons d'abord les grandes lignes, puis nous retournons à son origine, soit la définition du contexte en ethnométhodologie. Nous précisons ensuite quel apport l'analyse de conversation et la sociolinguistique interactionnelle ont

ajouté à ce concept de contextualisation. Certaines lacunes sont également identifiées et ensuite comblées par l'ajout de concepts tirés de la psychologie.

La seconde avenue : contextualisation

L'utilisation du terme 'contextualisation de la langue' remonte à 1976 alors que Jenny et John Gumperz commencent à s'intéresser au rôle du contexte dans le développement langagier des enfants. Ils le définissent comme "un processus selon lequel les locuteurs font appel à des signes de nature verbale et non verbale afin d'établir des liens entre les énoncés du moment et les connaissances antérieures qui sont à la base de présuppositions nécessaires pour maintenir la conversation" (Gumperz, 1989, p.1). John Gumperz (1982, 1992) étudie alors certains indices de contextualisation dont le rôle dépend cependant de la connaissance et de la reconnaissance de conventions qui y sont associées. Ces indices sont en fait des signes de nature verbale et non verbale comme des pauses ou des intonations. Ces conventions sont établies par l'entremise d'expériences communes, relevant de la participation à des réseaux relationnels institutionnalisés favorisant la coopération dans l'atteinte de buts communs. La personne développe ainsi une base de connaissance culturelle qui sert à l'interprétation de messages. Ainsi, deux personnes qui partagent une même langue mais non les mêmes schèmes d'interprétation sont susceptibles d'avoir des problèmes de communication (Gumperz et Levinson, 1996).

Selon Gumperz (1995), la connaissance culturelle qui est à la base de la contextualisation a deux composantes : la connaissance associée à divers types d'activités et la capacité de percevoir et de reconnaître les indices pertinents. La première composante permet aux participants, dans le cadre d'un échange verbal, de comprendre les rôles, les normes de conduite interpersonnelle, les valeurs

et les intentions de communication qui sont habituellement associés à ces échanges. La seconde composante de la connaissance culturelle, liée à la perception et la reconnaissance d'indices pertinents, ressemble aux connaissances grammaticales. Cependant, alors que la même grammaire est apprise par tous les locutrices et locuteurs d'une langue, les conventions de contextualisation peuvent varier d'une personne à l'autre car elles ne font pas l'objet d'un enseignement formel. La connaissance des mêmes conventions de contextualisation suppose plutôt la participation à des expériences de communication communes (Gumperz, 1995).

Ces deux composantes de la connaissance culturelle contribuent à une définition du phénomène de contextualisation en conversation (Gumperz, 1996). Par exemple, un participant doit être en mesure de reconnaître quand son interlocuteur lui donne la parole et ce, grâce à la perception d'indices. De plus, les indices prosodiques et paralinguistiques, tels que l'intonation, les pauses, les expressions faciales ou les gestes offrent des informations qui ne peuvent être données par la syntaxe ou la sémantique. En effet, comme le montre l'exemple suivant, le ton d'un énoncé contribue à lui donner son sens. Dire "je travaille en informatique?" donne l'impression d'une question tandis que la même phrase avec une intonation descendante "je travaille en informatique." est perçue comme une affirmation. En plus de l'intonation ascendante ou descendante qui permet au locuteur de nuancer le sens de l'énoncé, ou de le contextualiser, d'autres aspects paralinguistiques peuvent également intervenir dans ce processus. Gumperz (1982, 1992, 1995, 1996) s'est surtout intéressé aux indices de nature linguistique et en a proposé la catégorisation suivante:

- la prosodie, qui inclut l'intonation, l'accent, les changements de registre, les indices paralinguistiques comme le tempo, la pause et l'hésitation, la synchronie, y compris les jeux de tours de parole et d'autres indices d'expression donnés par le ton de la voix;
- le choix du code fait parmi un répertoire linguistique d'options phonétiques, phonologiques ou morphosyntaxiques;
- la sélection de formes lexicales ou de formules.

Par contre, d'autres auteurs, notamment Kendon (1990), Goodwin et Goodwin (1992), Heath (1992), et Streeck et Hartge (1992) se sont penchés sur le processus de contextualisation en ciblant, par exemple, la gestuelle et le langage corporel comme moyens de réaliser la communication. Ces études ont été répertoriées par Auer (1992) dans un ouvrage intitulé *Contextualization and Understanding*. L'auteur précise que la contextualisation fait référence à l'ensemble des activités des participants ou participantes qui rendent pertinent, maintiennent, révisent, annulent...tout aspect contextuel qui, à son tour, contribue à l'interprétation d'un énoncé dans son locus particulier d'occurrence (Auer, 1992). Il existe plusieurs aspects contextuels (Auer, 1992) dont le genre d'activité langagière, l'acte de parole, le ton, le thème, mais également les rôles des participants, la relation sociale entre les participants, la relation entre le locuteur et l'information véhiculée par la langue, et même le statut de l'échange verbal à l'étude. Autant d'aspects qui permettraient éventuellement de mieux comprendre les moyens utilisés par les apprenants d'une langue seconde pour communiquer.

Afin de rendre plus transparent le concept de contextualisation, nous présentons dans les prochains paragraphes, des études récentes qui abordent un problème semblable au nôtre, soit la

communication chez des apprenants en langue seconde dans le cadre de situations de tous les jours. Comme nous le verrons, les quatre études relevées, dont trois sont des thèses de doctorat, ont adopté des postulats philosophiques et une définition du contexte semblables à ceux que nous proposons.

La première étude recensée est celle de Gumperz (1992b). Elle cherche à comprendre l'interaction interculturelle en examinant deux entrevues d'admission dans un programme de formation d'emploi. Les entrevues se déroulent en anglais, la langue première des intervieweurs et la langue seconde des deux participants. Le but de l'entrevue est l'acceptation au programme. Le premier candidat est admis alors que le second ne l'est pas, et ce, malgré des expériences antérieures très semblables. L'analyse des indices révèle que les deux participants n'ont pas la même aisance dans l'utilisation des indices leur permettant d'interpréter l'échange. Le succès de l'un est donc attribué à sa capacité d'interagir avec les intervieweurs grâce à son habileté à reconnaître et à interpréter les indices de contextualisation pertinents. En pratique, il semble (Gumperz, 1992b) que si l'interviewé et l'intervieweur n'ont pas les mêmes interprétations d'indices, des erreurs peuvent se glisser et mener à l'échec de l'échange. Cette étude nous intéresse particulièrement car la situation ressemble à celle que nous avons observée dans notre pratique d'enseignement, soit la communication en situation de tous les jours d'un interlocuteur de français langue première, interviewant un interlocuteur pour qui le français est une langue seconde. Les résultats de Gumperz (1992b) semblent indiquer que le problème de communication en est un de reconnaissance et d'utilisation efficace d'indices chez les deux interlocuteurs. Nous nous sommes demandé si le succès ou l'insuccès des apprenants de français langue seconde pouvait aussi être attribué à leur habileté à utiliser les indices. Nous avons

cherché d'autres études qui examinent la communication dans des langues secondes autres que l'anglais.

En raison de la dominance du paradigme positiviste dans le domaine de l'acquisition des langues secondes, les études de la contextualisation qui examinent un problème de communication chez des apprenants d'une langue seconde sont plutôt rares. De plus, celles qui ont examiné des conversations en langues autres que l'anglais le sont encore plus. Trois études ont pourtant été repérées, celles de Hirokawa (1995) en japonais, celle de Kalin (1995) en suédois et celle de de Nuchèze (1998) en français. Comme nous le verrons maintenant, chacune d'entre elles offre des pistes pour commencer à comprendre les raisons qui font en sorte que deux personnes ayant la même formation en langue seconde ne rencontrent pas le même succès. Dans sa thèse de doctorat, Hirokawa (1995) cherche à comparer la gestion de l'interaction par des participants de sexe masculin japonais et américains dans le cadre de conversations en japonais de nature intra et inter culturelle. La tâche assignée aux participants est de converser librement sur un thème suggéré. Les conversations sont enregistrées sur vidéocassette et retranscrites pour l'analyse. Chacun des participants est ensuite interviewé afin d'éliciter des commentaires sur la tâche, le partenaire, les indices de méprise et les expériences d'apprentissage de la langue ainsi que les croyances. Une analyse quantitative et qualitative révèle (Hirokawa, 1995) que les participants font preuve de comportements spécifiques à leur culture. Les japonais et les américains diffèrent, par exemple, dans le nombre d'échanges de tours de parole (plus élevé chez les japonais), la longueur et la fréquence des pauses entre les tours de parole (également plus élevées chez les japonais), le nombre et le type de réactions des locuteurs (les réactions de type verbal et non-verbal jouant un rôle plus important chez les japonais). Cette étude ajoute à celle de Gumperz

D.A. Ducharme
11/5/99

(1992b) une nuance importante lorsqu'il est question de la nécessité d'avoir une interprétation semblable des indices. Si la culture qui favorise ces interprétations est différente chez deux interlocuteurs, la possibilité qu'ils s'entendent diminue. En effet, l'étude de Hirokawa compare les comportements relevant de deux cultures et elle montre qu'il existe effectivement des différences marquées. Malheureusement, elle ne suggère pas les moyens de pallier ces différences en situation de conversation. D'autre part, Gumperz (1992b) souligne l'importance d'avoir des interprétations semblables mais ne donne pas non plus de moyens pour y arriver.

Le projet doctoral de Kalin (1995) mené en Finlande offre peut-être une piste pour comprendre les moyens utilisés pour pallier les différences culturelles qui peuvent engendrer des différences d'interprétation d'indices. Kalin (1995) cherche à comprendre comment les personnes composent avec des problèmes de compréhension dans des conversations entre locuteurs natifs et non natifs de suédois. L'étude examine les stratégies utilisées dans la conversation afin de remédier aux problèmes de compréhension éprouvés par les interlocuteurs. Un locuteur ou une locutrice peut faire appel à ces stratégies lorsqu'un énoncé pose problème, lorsque son homologue éprouve une difficulté de compréhension, ou lorsqu'il ou elle veut réviser son énoncé pour s'exprimer plus clairement. Schegloff (1987b) parle alors de séquences de réparation. L'étude de Kalin (1995) porte sur cinq conversations entre locuteurs natifs et non natifs du suédois. Les résultats montrent que les problèmes de compréhension sont résolus conjointement, lors de ces séquences de réparation, et ce, même si les deux interlocuteurs proviennent de cultures différentes. Ces résultats remettent possiblement en question les résultats de Gumperz (1992b) voulant qu'une connaissance culturelle commune soit essentielle à une communication efficace. En fait, l'étude de Kalin (1995) semble contredire celle de Gumperz (1992b) en montrant qu'en réalité, il est

possible pour deux personnes dont les antécédents culturels diffèrent de construire le contexte ensemble. Malgré cette contradiction entre Kalin et Gumperz, il est apparent qu'il se passe quelque chose lors de l'interaction, que l'interprétation d'indices prend place et sert de stratégie de communication, ce qui favorise le succès de la communication chez des apprenants d'une langue seconde. Ces résultats nous encouragent à poursuivre notre objectif d'observer des situations de communication afin de comprendre quels moyens sont mobilisés par les apprenants pour communiquer.

La quatrième étude recensée est notamment la seule qui porte sur l'interaction en français langue seconde. Il s'agit de l'ouvrage de de Nuchèze (1998) qui vise à comprendre comment des locuteurs non natifs parviennent à communiquer dans la langue de l'autre et comment le natif réussit à attribuer une signification à des énoncés le plus souvent caractérisés par l'agrammaticalité, l'inappropriété et la non complétude. Ses propos s'inspirent des théories de Goffman (1987) et Gumperz (1989). Elle se fait cependant critique de leur insistance sur les effets négatifs des variations dans la communication, qu'il est préférable d'envisager à son avis comme des contributions positives à l'interaction. Sa question de recherche ne vise pas à comprendre ce que fait le non natif pour se faire comprendre par le natif mais plutôt comment le natif l'aide dans la construction du sens. Elle fait l'hypothèse qu'il existe un *archétype d'altérité* constitué de quatre catégories universelles d'événements interactionnels : la relation, le dialogisme, l'évaluation, l'affect. Cette hypothèse est formulée à partir d'un corpus de conversations entre interlocuteurs partageant ou ne partageant pas le français comme langue maternelle. Elle cherche, du point de vue du locuteur natif, une réponse à la même problématique que nous c'est-à-dire de comprendre pourquoi certains locuteurs réussissent à communiquer dans

des situations de tous les jours, tandis que d'autres n'y parviennent pas. Ses résultats suggèrent que les quatre catégories universelles présentées fonctionnent en parfaite synergie, c'est-à-dire "qu'une seule de ces catégories de phénomènes ne peut suffire à rendre compte de l'action réalisée avec et sur autrui" (de Nuchèze, 1998, p. 17). Elle considère que le fondement de tout acte de parole est l'interaction, qui est générée à partir de l'archétype d'altérité, soit une structure ordonnatrice intériorisée par les locuteurs au fil de leurs conditionnements éducatifs et sociaux et qui est en constante évolution.

Les résultats de ces quatre études de la contextualisation nous permettent de constater dans quelle mesure la recherche sur ce concept est embryonnaire. Par contre, ils nous permettent de préciser l'envergure de notre question générale de recherche. L'étude de Gumperz (1992b) examine des situations interculturelles en anglais, qui sont semblables à celles vécues par les apprenants à qui nous avons déjà enseigné à la différence près que nos entrevues se passaient en français. Cette étude fait ressortir l'importance pour les deux locuteurs d'interpréter les indices de manière semblable mais sans pour autant suggérer des moyens d'y arriver. De son côté, Hirokawa (1995) cite de nombreuses différences de comportement en conversation qui sont attribuées à la culture, mais sans non plus se prononcer sur les moyens d'y remédier pour réussir à communiquer. C'est Kalin (1995) qui offre une lueur d'espoir à cet égard en montrant que les locuteurs construisent leurs propos de manière conjointe. De Nuchèze (1998) fait valoir le rôle de l'interlocuteur natif dans la conversation comme une personne qui joue un rôle critique dans la construction du sens. Comme nous l'avons dit au début de cette recension, ces quatre études nous inspirent dans le choix de paramètres possibles pour notre étude de la contextualisation : cette étude se propose d'examiner la conversation entre des apprenants et un enseignant afin de comprendre les moyens

utilisés par les deux locuteurs pour arriver à une interprétation conjointe de la situation. Suite à cette discussion sur la contextualisation comme concept, dans la prochaine section nous définissons ses origines afin d'élaborer le cadre théorique de notre étude. Nous présentons d'abord l'ethnométhodologie comme la théorie qui lui a donné naissance, et en examinons les quelques lacunes. Comme nous le verrons, pour combler ces dernières, nous lui ajoutons l'analyse de conversation et la sociolinguistique interactionnelle. Nous proposons ensuite de compléter le cadre théorique fondé sur la contextualisation en y incluant deux concepts tirés de la psychologie - la médiation et la coordination dans l'utilisation de la langue.

L'ethnométhodologie

Comme nous venons de le voir, le terme 'contextualisation' est récent mais la pensée qui lui donne naissance remonte en fait aux débuts de l'ethnométhodologie dans les années 1950. Dans le cadre du paradigme interprétatif, cette théorie a pour objet d'étude la connaissance telle qu'elle se révèle dans les processus qu'utilisent les personnes lorsqu'elles produisent et interprètent des paroles et des actions en interaction sociale dans le cadre de la routine quotidienne (Coulon, 1993). Alors que la sociologie traditionnelle voit dans les situations au sein d'une institution le cadre contraignant de nos pratiques sociales, la théorie ethnométhodologique, fondamentalement constructiviste, met au contraire en valeur la construction sociale, quotidienne et incessante, des institutions dans lesquelles nous vivons. Dans les mots de Coulon (1993), "le secret du monde social se dévoile au contraire par l'analyse des ethnométhodes, c'est-à-dire des procédures que les membres d'une forme sociale utilisent pour produire et reconnaître leur monde, pour le rendre familier en l'assemblant" (p. 127).

Le père de l'ethnométhodologie est irréfutablement Harold Garfinkel, un sociologue américain qui cherche à découvrir quelle connaissance usuelle nous possédons comme membres d'une société. La connaissance dans cette perspective n'est ni autonome ni décontextualisée : connaissance et action sont plutôt profondément inter reliées et se constituent mutuellement. Ainsi, l'action sociale ne fait pas que révéler la connaissance, elle est essentielle à sa création (Garfinkel, 1967). Selon Coulon (1995),

“le terme *ethnométhodologie* ne saurait être associé à une méthodologie spécifique à l'ethnologie, ni à une nouvelle approche méthodologique de la sociologie. Son origine relève plutôt de sa conception de phénomènes d'ordre social. (...) Le projet scientifique de l'ethnométhodologie consiste à analyser les méthodes, ou les procédures, qui permettent aux personnes de réaliser les activités de leur vie quotidienne. L'ethnométhodologie est donc l'analyse des méthodes ordinaires qu'emploient les personnes afin de réaliser leurs actions ordinaires” (p. 2).

La perspective ethnométhodologique considère que la relation entre l'acteur et la situation est le produit de processus d'interprétation et de réinterprétation continus dans le cadre d'interactions. Les actions d'une personne font partie du contexte et contribuent à la production de la connaissance qui permet de comprendre le comportement individuel et les circonstances sociales ambiantes. Le contexte est à la fois construit par les participants en interaction et sert de ressource pour les constructions ultérieures. Le lecteur peut reconnaître dans ces propos énoncés par Garfinkel en 1967, une esquisse de la définition de la contextualisation donnée ultérieurement

par Gumperz (1989) et que nous avons citée dans les pages qui précèdent. Il convient à ce point d'examiner comment l'ethnométhodologie est appliquée dans l'univers de l'éducation.

L'ethnométhodologie en éducation

La naissance d'une ethnométhodologie de l'éducation (Mehan, 1978) correspond aux débuts de l'école ethnométhodologique dans les années 1960. Elle remplace l'étude des causes ou des variables déterminantes (les préoccupations de la sociologie traditionnelle en éducation) par l'étude du sens que produisent les acteurs en interaction et donne lieu à de nouvelles questions de recherche. Au lieu de se demander quelles caractéristiques des apprenants contribuent au succès scolaire, les analystes de l'interaction cherchent plutôt à comprendre, par exemple, comment les inégalités de performance sont construites. Cette recherche d'une compréhension passe par l'observation des élèves alors qu'ils œuvrent à la réalisation d'une activité. À l'aide de méthodes largement fondées sur l'enregistrement audiovisuel d'interactions entre enseignante et étudiante, il est possible de montrer comment et dans quel but se réalisent des phénomènes 'in situ'. Cet objectif exige nécessairement une nouvelle définition d'un certain nombre de concepts : les notions de membre, de compétence, de réflexivité, de contexte qui viennent enrichir l'esquisse de la définition de la contextualisation énoncée par Garfinkel (1967). Chacun de ces termes sera maintenant discuté individuellement.

La notion de membre en ethnométhodologie de l'éducation réfère non pas à l'appartenance sociale mais à la maîtrise du langage naturel de la communauté.

"Devenir membre, c'est s'affilier à un groupe, à une institution, ce qui requiert la maîtrise progressive du langage institutionnel commun. (...) Un

membre, dans la conception ethnométhodologique, c'est donc une personne dotée d'un ensemble de procédures, de méthodes d'activités, de savoir-faire, qui la rendent capable d'inventer des dispositifs d'adaptation pour donner sens au monde qui l'entoure" (Coulon, 1993, p. 183).

À partir de quel moment peut-on considérer que quelqu'un est devenu membre d'une organisation sociale? Garfinkel (1967) considère que la position de membre est acquise lorsque nous parvenons sans trop de difficultés à un accord sur la signification de nos actions, et ce, malgré l'indexicalité infinie des échanges conversationnels et des situations sociales. L'indexicalité est d'abord une notion linguistique qui vise toutes les déterminations qui pèsent sur un mot ou une situation. Transposée à l'ethnométhodologie, elle prévoit que chaque parole, chaque discours, chaque façon de s'exprimer prend sens par rapport à son contexte (Garfinkel, 1967).

De plus, la notion de compétence est liée de près à celle de membre. Afin d'être reconnu comme membre, il ne suffit pas de croire qu'on est devenu membre, mais de montrer sa compétence. Celle-ci est définie comme "un ensemble de connaissances pratiques socialement fondées, qu'on sait mobiliser au bon moment afin de montrer qu'on les possède" (Coulon, 1993, p. 186). Mehan (1980) distingue trois types de compétence : la compétence culturelle, la compétence linguistique, la compétence interactionnelle. La compétence culturelle réfère à l'aptitude de quelqu'un à interagir avec ceux qui sont déjà membres, en termes de concepts, croyances, principes d'action et d'organisation. La compétence linguistique est considérée un préalable pour participer activement aux affaires de la communauté. Sa définition repose sur le postulat que la communication linguistique a toujours un contexte social et, pour cette raison, ne se ramène pas

strictement à ses aspects formels. Il faut au contraire prendre en compte son aspect fonctionnel, c'est-à-dire son utilisation pratique dans des cadres sociaux, ce qui implique d'inclure dans la définition de la compétence linguistique, comme le fait Gumperz (1981), l'aptitude à communiquer, à interpréter les intentions du partenaire de l'échange, de connaître les stratégies d'emploi des expressions, et d'avoir la connaissance de contraintes sociales qui pèsent sur les interactions. C'est ce que Hymes (1974) appelle la 'compétence communicationnelle'.

Le troisième type de compétence est de nature interactionnelle et est défini par Mehan (1980) à partir de ses recherches ethnographiques en salle de classe. Selon lui, la compétence n'a pas seulement un contenu cognitif, comme les définitions précédentes pourraient nous le faire croire. Elle ne réside pas seulement dans la tête des individus, et ne saurait être réduite au niveau individuel. Si les individus doivent montrer ce qu'ils savent, cette connaissance est établie par les autres. La compétence est donc 'assemblée' par les partenaires, dans leurs interactions : elle n'est pas conduite indépendamment des circonstances sociales dans lesquelles elle se produit. Mehan (1980) a montré qu'on requiert de l'élève, dès l'école primaire, cette compétence interactionnelle qui lui permet de participer avec succès à la communauté de la classe. Elle comporte deux aspects : un aspect de communication, qui dicte à l'élève sa conduite en fonction des événements de la classe et lui permet de participer aux procédures adéquates établies pour demander la parole et parler à son tour; un aspect d'interprétation des règles de la classe dont le mode d'emploi n'est pas donné de manière explicite si bien qu'il doit être interprété par l'élève. "Les individus découvrent en situation, c'est-à-dire en les pratiquant, l'étendue et l'application des règles" (Coulon, 1993, p. 194). Coulon (1993) suggère "en paraphrasant le *labelling theory*, que l'étudiant compétent est celui qui est étiqueté comme tel, c'est-à-dire qui a toutes les

caractéristiques d'un membre, et qui, de surcroît, est suffisamment affilié pour se voir reconnaître, notamment par les enseignants, sa qualité d'étudiant compétent" (p. 189).

En plus de redéfinir la notion de membre et celle de compétence, l'ethnométhodologie de l'éducation implique une définition précise de la réflexivité de même que du contexte. Pour Garfinkel (1967), la réflexivité est cette propriété de l'action sociale la définissant comme constituée de pratiques qui tout à la fois décrivent et constituent son cadre social. C'est ce qui permet d'observer comment les acteurs produisent et traitent l'information dans les échanges et comment ils utilisent la langue comme une ressource (Coulon, 1993). Les notions de membre et de compétence appliquées à l'éducation ajoutent à notre esquisse de la contextualisation une dimension propre à la dynamique entre enseignant et apprenant. En éducation, la propriété de réflexivité a des implications pour la relation entre l'enseignante et l'étudiante car elle suppose que les acteurs s'influencent mutuellement dans leur interaction (Mehan, 1998). L'étudiante utilise toutes les ressources à sa disposition, y compris la langue et son interaction avec l'enseignante, afin de communiquer. De même, l'enseignante ajuste son comportement selon les agissements de son interlocutrice.

Dans cette perspective, la chercheuse considère que le contexte n'est pas décidé à l'avance par les participants et n'est pas prédéterminé par un modèle. Sa construction s'accomplit localement dans l'ici et le maintenant de la conversation. Au fur et à mesure qu'ils parlent, les participantes et les participants construisent la pertinence du contexte, et choisissent les éléments dont ils ont besoin dans l'immédiat (Coulon, 1993). Partant de l'ethnométhodologie et de la définition du contexte qui y est associée, nous y ajoutons des nuances en examinant deux courants qui sont nés de la

même pensée, c'est-à-dire l'analyse de conversation et la sociolinguistique interactionnelle, et qui nous offrent des outils essentiels dans l'examen de notre question de recherche.

L'analyse de conversation

Dans les années 1960, Sacks et Schegloff, deux étudiants au département de sociologie de l'Université de Californie à Berkeley, font la connaissance de Garfinkel qui développe l'ethnométhodologie et de Goffman, un anthropologue social. Cette rencontre donne naissance à un nouveau courant de recherche : l'analyse de conversation (Psathas, 1995). Garfinkel (1967), nous l'avons vu, veut comprendre les procédures que les membres d'un groupe social utilisent pour produire leur monde. Goffman (1959) s'intéresse, d'une perspective anthropologique, à observer et à décrire les interactions de tous les jours afin de comprendre comment les personnes s'y prennent pour réaliser leurs activités. S'inspirant de ces propos, Schegloff et Sacks (1973) font des interactions verbales le thème central de leurs recherches, et étudient les structures et les propriétés formelles du langage. Mais loin d'en faire l'analyse linguistique, ils s'intéressent davantage à mettre en évidence les propriétés élémentaires de l'action sociale en posant la question de recherche suivante : comment l'organisation sociale est-elle localement accomplie par les participants d'une interaction verbale? Schegloff et Sacks (1973) conjuguent donc les intérêts de Goffman pour ce qui est de l'interaction et ceux de Garfinkel visant à comprendre les moyens qui permettent aux personnes de réaliser les activités de leur vie quotidienne. Ils créent ainsi un nouveau programme de recherche qui considère l'interaction comme une forme d'organisation sociale (Psathas, 1995) et la langue comme le moyen de réaliser une action. Selon Coulon (1993) "l'analyse de conversation constitue actuellement le programme le plus avancé de l'ethnométhodologie" (p. 40).

En fait l'ethnométhodologie nous a donné une nouvelle manière de conceptualiser la situation de communication, pour nous permettre d'explorer quels moyens les apprenants mobilisent afin de communiquer avec leur interlocuteur. Mais quels sont ces moyens? L'analyse de conversation offre une réponse à cette question en se concentrant particulièrement sur les problèmes d'organisation de la structure d'une conversation et les solutions que construisent systématiquement les acteurs par leur interaction langagière. Il s'agit d'une approche dont les fondements sont clairement ethnométhodologiques : l'existence de problèmes et le besoin d'y trouver des solutions relèvent de la recherche de la connaissance des pratiques ordinaires de la personne, connaissance qui révèle un sens de l'ordre dans le quotidien. L'activité observée, la conversation, témoigne de l'ordre et de la structure dans les pratiques sociales.

En réalité, les analystes de conversation envisagent l'interaction dans une perspective structurale et étudient les principes généraux de la conversation que sont l'organisation des tours de parole, l'organisation séquentielle et la négociation. Afin de bien comprendre ces principes, nous les expliquons dans les lignes qui suivent. Le premier, l'organisation des tours de parole implique que les changements de locuteurs qui s'imposent au cours d'une conversation ne s'opèrent pas forcément de façon automatique mais se réalisent plutôt par l'entremise d'une gestion qui passe par la parole. Une série de règles opérationnelles gouvernent la construction des tours et agissent comme moyens pour régler le problème de distribution du temps de parole. Sacks et al. (1974) suggèrent que les locuteurs savent reconnaître des points de changement de locuteur dans une conversation grâce à l'organisation des énoncés en unités ou tours de parole, ce qu'il appelle *Turn Constructional Units* (TCU's). Les TCUs sont définis comme des unités langagières qui sont grammaticalement complètes (une phrase, une proposition ou une expression) dont la fin

représente aux interlocuteurs un point stratégique où il est possible de changer de tour de parole (Sacks et al., 1974).

Le second principe, l'organisation séquentielle, renvoie à un second niveau d'analyse de la structure relevant de la propriété d'interaction en vertu de laquelle les énoncés faits à un moment précis créent des attentes sur ce qui doit suivre (Schegloff et Sacks, 1973). À titre d'illustration, nous pouvons citer l'exemple des pairages contigus, comme les questions qui sont suivies de réponses, les propositions suivies d'acceptations ou de refus, etc. Dans ces exemples, dès que l'énoncé initial est émis, l'interlocuteur est contraint de répondre ou tout au moins de reconnaître les attentes qu'ont suscité l'énoncé précédent. Cet exemple précis sert surtout à illustrer une contrainte générale de l'interaction, à savoir que les interventions de locuteurs ne peuvent être considérées comme des unités sémantiques indépendantes mais doivent plutôt faire l'objet d'interprétations qui tiennent compte de l'ensemble de l'échange, comme de la séquence. Pour gérer le déroulement de la conversation, les interlocuteurs s'engagent donc dans un processus collaboratif qui est conforme à un certain nombre de principes de cohérence sémantique et thématique. Cette cohérence se réalise au moyen de stratégies de discours (Atkinson et Heritage, 1984).

Le troisième principe général de la conversation, la négociation, prévoit que les participants doivent collaborer afin de s'entendre sur le sens de l'échange (Gumperz, 1992b). Ce processus de négociation permet aux participants de gérer le résultat de la conversation non pas grâce à des règles fixes, prédéterminées, mais par l'entremise d'une coopération qui passe par des manœuvres et contre manœuvres, qui accompagnent le partage d'un contenu. Comme nous le verrons plus

loin, dans la présente recherche, l'étude de ce processus de négociation passe par l'observation des indices de contextualisation.

Les préoccupations de l'analyse de conversation sont donc centrées sur les moyens mis en œuvre par les interlocuteurs pour solutionner des problèmes de structure dans l'organisation d'une interaction. Notre question générale de recherche portant sur comment des apprenants réussissent à communiquer en situation de tous les jours, ce courant ajoute une importante dimension aux propos ethnométhodologiques liés à la construction de notre cadre théorique. Si la définition ethnométhodologique du contexte, soit l'esquisse de la contextualisation dont nous avons parlé, implique qu'il y a construction par les participants en interaction du sens et que ce sens construit agit comme une ressource pour les constructions ultérieures, elle ne précise pas comment cette construction se réalise. L'analyse de conversation montre comment la structure de la conversation et les moyens stratégiques utilisés par les participants contribuent à cette construction.

La sociolinguistique interactionnelle

Le second courant qui est né de la pensée ethnométhodologique est la sociolinguistique interactionnelle, dont les deux pionniers sont Goffman (1974) et Gumperz (1974). Comme nous l'avons déjà mentionné, les études de Goffman (1959) ont contribué au développement de l'ethnométhodologie et l'analyse de conversation par leur accent sur l'observation et la description des interactions de tous les jours afin de comprendre comment les personnes s'y prennent pour réaliser leurs activités. Goffman (1974, 1981) continue de s'intéresser aux interactions afin de comprendre la manière dont la langue peut à la fois encadrer une situation et être encadrée par

cette dernière. Il s'associe aux propos de Gumperz (1974), dont nous avons parlé précédemment. Sa contribution spécifique à ce niveau est l'étude qu'il fait des interprétations différentes d'un message par des personnes qui pourtant partagent une connaissance grammaticale semblable de la langue. Il constate que cette différence peut mener à des contradictions entre le message produit par une personne et celui qui est compris par son interlocuteur. Trois composantes essentielles unissent ces deux chercheurs dans leurs travaux : l'étude de l'interaction, qui se déroule entre deux personnes, en contexte (Schiffrin, 1994). Chacun de ces chercheurs élabore une théorie, Goffman (1981), la théorie des cadres, et Gumperz (1982, 1992), la théorie d'inférence. Leurs propos, comme nous allons le démontrer dans les prochaines sections, sont complémentaires. En présentant les grandes lignes de ces deux théories, nous tentons d'opérationnaliser la définition du contexte comme moteur et résultante de l'activité, une opérationnalisation qui donne naissance au terme de 'contextualisation'.

La théorie des cadres

Nous avons déjà mentionné l'intérêt de Goffman (1981) pour les études de l'interaction et plus précisément, de la langue en ce qu'elle peut à la fois encadrer une situation et être encadrée par cette dernière. Cet intérêt l'amène à poursuivre de nombreuses études ethnographiques qui débouchent sur une théorie des cadres (*frames theory*) reposant sur une définition embryonnaire de la contextualisation. En effet, il considère que le contexte correspond au cadre d'interaction qui est à la fois le moteur et la résultante de l'échange (Goffman, 1981). Le contenu de l'échange dépend du cadre (*frame*) qui est négocié, tandis que le cadre varie nécessairement en fonction de l'évolution de l'échange (Goffman, 1981). Le cadre est défini comme l'ensemble des règles de base de l'échange verbal, sur lesquels les deux participants doivent s'entendre pour construire des

messages compréhensibles; en fait, les interlocuteurs engagés dans une activité commune doivent être 'sur la même longueur d'onde'. C'est ce que Goffman appelle "l'alignement", qui correspond en fait à la négociation par les participants des paramètres de l'interaction. La langue fournit les indices et les marqueurs qui signalent le déroulement des prises de parole, le contenu de l'échange et les écueils tels l'incompréhension, les corrections, les vérifications, les reprises. Ces indices et marqueurs permettent aux participants de s'aligner au départ, puis de négocier les changements qui s'imposent tout au long de l'interaction. Chacun des locuteurs possède une base de connaissances antérieures organisée de sorte à pouvoir interpréter de nouvelles informations ou expériences, ou de nouveaux événements.

Il peut sembler que Goffman (1974, 1981) partage la préoccupation des analystes de conversation pour l'étude de l'organisation de la structure d'une conversation comme moyen de comprendre comment des personnes organisent leur monde. Mais, en fait, il cherche davantage à comprendre comment se déroule la négociation du cadre d'interaction dans une situation de tous les jours. Sa théorie ajoute à la définition du contexte la notion de négociation du cadre, une négociation qui s'exprime par des indices et des marqueurs linguistiques reconnus par les acteurs. La nature de ces indices n'est pas précisée, ni pour autant leur fonctionnement, mais il s'agit néanmoins d'un ajout important à la notion de contexte construit par les participants, ajout propre à l'ethnométhodologie. Dans la prochaine section, nous verrons comment Gumperz (1982, 1992) élabore une théorie qui rend compte de l'opérationnalisation des indices en interaction, et qui repose sur sa définition de la contextualisation (Gumperz, 1989).

La théorie d'inférence

La théorie des cadres (*frames theory*) sert en effet de fondement à la théorie d'inférence proposée par Gumperz (1982) qui porte sur l'analyse des processus interactifs dans un cadre temporel réel (*real time processes*) et dans un face à face. Son postulat de base est que le sens, la structure et l'utilisation de la langue dépendent de la culture et de la situation sociale. C'est ce qui explique que son approche intègre les connaissances grammaticales et culturelles de même que les conventions d'interaction. Pour bien cerner le lien entre la langue et la culture, il est essentiel de comprendre trois construits de la théorie de Gumperz (1982) : les attentes contextuelles, l'inférence contextuelle et l'indice de contextualisation. Dans le prochain paragraphe, nous examinons les deux premiers. Étant donnée son importance, le troisième fait l'objet de la prochaine section.

Les attentes contextuelles, selon Gumperz (1982), relèvent des connaissances antérieures, qui sont de nature grammaticale, culturelle et conventionnelle. C'est à partir de ces connaissances que le locuteur interprète ce qu'il perçoit chez son interlocuteur pour ensuite réagir, c'est à dire qu'il fait des inférences. Gumperz (1982) établit donc un lien étroit entre les attentes contextuelles et les inférences. Dans le cadre d'une interaction, les inférences se passent à deux niveaux de sens : le type d'activité communicative et l'acte élocutoire. Le premier, le type d'activité communicative, prévoit que les interlocuteurs négocient les paramètres de l'activité d'interaction à savoir s'il s'agit par exemple d'une discussion, d'une entrevue, ou d'un débat. Par cette négociation, ils construisent ensemble le cadre d'interaction qui leur permet de savoir comment agir. Le second niveau de sens correspond à l'acte élocutoire ou l'intention du locuteur. Il s'agit en fait de ce que le locuteur entend réaliser par ses paroles.

Les inférences que font les locuteurs à ces deux niveaux de sens sont liés aux attentes par l'entremise des indices de contextualisation. C'est-à-dire que le locuteur perçoit des indices produits par son interlocuteur qu'il interprète en fonction de ses connaissances antérieures. C'est ce que Gumperz (1982) appelle l'inférence, et ce construit constitue en fait le pivot de sa théorie. Les deux autres construits, les indices et les attentes, en sont les facilitateurs. Dans la prochaine section, le lien entre l'indice de contextualisation et l'inférence fait l'objet d'une explication détaillée qui permet de bien circonscrire les propos théoriques de Gumperz (1982, 1992a) qui guideront notre recherche.

L'indice de contextualisation au service de l'inférence

La notion d'inférence est associée à l'expression 'indice de contextualisation' et constitue l'ensemble des processus mentaux permettant aux protagonistes dans une conversation d'évoquer les antécédents culturels et les attentes sociales nécessaires pour interpréter ce qui est dit (Gumperz, 1992). Par exemple, en accentuant la prononciation de certains mots, il est possible de les mettre en relief. Il est donc possible d'exprimer des attentes particulières quant aux objectifs de la communication par la force élocutoire. La lecture exacte de ces attentes relève des connaissances antérieures de la personne.

Les indices verbaux et non verbaux utilisés par une personne donnée constituent donc des indices de contextualisation que cette personne utilise. Les processus sous-jacents à cette utilisation sont de nature subconsciente; cependant, il existe, selon Gumperz (1992a), des signes (ou indices de contextualisation) qui permettent tantôt de faire connaître ses attentes, tantôt d'identifier les attentes de son interlocuteur. Ceci implique que seule une personne ayant des antécédents

semblables ou encore une personne compétente, au sens ethnométhodologique, peut faire bon usage de ces indices. Nous avons déjà vu dans la section sur la contextualisation que Gumperz propose une catégorisation des indices à trois niveaux – la prosodie, le choix du code et les formes lexicales. Nous avons ajouté la nuance des indices de nature non verbale comme les mouvements gestuels et corporels en citant les études de Kendon (1990), Goodwin et Goodwin (1992), Heath (1992), et Streeck et Hartge (1992). Puis, nous avons précisé avec la définition de Auer (1992) que les aspects qui contribuent à la contextualisation peuvent inclure le genre d'activité langagière, l'acte de parole, le ton, le thème, les rôles des participants, la relation sociale entre les participants, la relation entre le locuteur et l'information véhiculée par la langue et même le statut de l'échange verbal. Enfin, la théorie de l'inférence et la théorie des cadres permettent d'opérationnaliser la contextualisation. Nous venons maintenant d'ajouter que tous les aspects de cette liste trouvent donc leur expression à travers des indices. Comme nous l'avons constaté plus tôt, quatre études ont poursuivi un objectif semblable au nôtre, mais les résultats qu'elles rapportent suscitent surtout de nouvelles questions sur les moyens utilisés par les interlocuteurs pour construire leurs propos. C'est ce qui nous permet d'ailleurs de préciser notre objectif de recherche.

Pour mieux opérationnaliser ce genre d'étude et comprendre les mécanismes qui sont à l'œuvre et qui, tantôt facilitent la communication, tantôt y nuisent, nous proposons d'y ajouter, en fait, deux notions. Nous les empruntons à la psychologie: il s'agit de la notion de médiation (Vygotsky, 1978; Cole, 1996) et de celle de coordination dans l'utilisation de la langue (Clark, 1996a). La prochaine section est consacrée à l'explication de ces propos, ce qui complète notre cadre conceptuel.

La médiation et la théorie de l'activité

Les idées associées à la médiation et à la théorie de l'activité sont représentées par un grand nombre de penseurs mais leurs origines sont communément attribuées à l'école de psychologie russe dont les principaux membres étaient Alexei Leontiev, Alexandre Luria, et Lev Vygotsky (Cole, 1996). Ces auteurs s'inspiraient des écrits de Karl Marx, qui a été le premier philosophe à se pencher sur les bases théoriques et méthodologiques du concept de l'activité. Leont'ev (1978), dans sa formulation du concept de l'activité s'appuyait explicitement sur les propos de Marx pour énoncer deux aspects en dépendance mutuelle de la médiation dans l'activité du travail. Le premier suppose l'utilisation et la fabrication d'outils comme moyen d'assurer le progrès dans une société; le second concerne la nature du processus de travail réalisé dans des conditions d'activité conjointe et collective. L'école culturo-historique russe cherchait un moyen de réconcilier les idées de deux traditions de psychologie du début du vingtième siècle, l'une relevant des sciences naturelles et l'autre des sciences culturelles. La thèse centrale de cette école voulait que la structure et le développement des processus psychologiques humains émergent de l'activité pratique comme action médiatisée et comme développement historique (Cole, 1996).

Au cours des années de l'après-guerre, la théorie de l'activité a surtout été élaborée en relation avec la psychologie du jeu, de l'apprentissage, de la cognition et du développement de l'enfant. Ses champs d'application ont inclus la recherche sur l'acquisition de la langue et le développement expérimental de l'instruction, particulièrement en milieu scolaire. Ces domaines d'application continuent d'être pertinents; cependant, la recherche sur la théorie de l'activité s'est étendue à d'autres champs au cours des années 1980 et 1990. L'élaboration d'activités en milieu

de travail, la mise en œuvre de nouveaux outils culturels comme la technologie informatique et des questions de thérapies n'en sont que quelques exemples.

La théorie de l'activité offre une nouvelle unité d'analyse qui permet de mieux comprendre la relation entre l'individu et le milieu socioculturel. Il s'agit du concept d'activité humaine de médiation culturelle et collective. Dans une perspective développementale, il est proposé que l'activité privilégiée par l'enfant est le jeu, celle de l'adolescent est la collaboration avec un groupe pair, et celle de l'adulte, le travail. L'unité d'analyse à chacun des stades est donc l'activité, dont la nature varie selon le groupe étudié. Ces unités forment un système dont les éléments de base sont l'objet, le sujet, les artefacts de médiation (outils et signes), les règles, la communauté et la division du travail (Engeström, 1987; Cole et Engeström, 1993). Ces éléments font partie d'un système et sont en relation d'interdépendance. Cole (1996) les regroupe sous les trois concepts clés suivants : la médiation, le développement historique et l'activité pratique. Dans les prochains paragraphes, nous expliquons chacun de ces concepts afin de mieux comprendre le concept de médiation et son lien avec notre objet d'étude.

Les concepts de base de la théorie de l'activité

La prémisse de base de la théorie de l'activité veut que l'émergence des processus psychologiques humains ait été accompagnée d'une nouvelle forme de comportement chez la personne, soit la transformation d'objets matériels dans le cadre d'interactions avec le monde et avec autrui.

Depuis, la nature des outils de médiation s'est modifiée pour inclure non seulement des objets mais également des signes ou des personnes, et bien sûr la langue. C'est pourquoi l'utilisation du terme *artefact* est privilégiée (Cole, 1996) comme référent pour les outils de médiation. La

personne est donc centrée sur un objet mais peut réaliser son activité grâce au soutien apporté par son environnement.

En plus d'utiliser et de fabriquer des outils, la personne s'assure que les outils déjà existants puissent faire l'objet d'une redécouverte à chaque nouvelle génération. On appellera 'acculturation' le processus qui permet de devenir un être culturel et de favoriser ce devenir chez d'autres personnes. Dans cette perspective, la culture est définie comme l'ensemble des artefacts accumulés par le groupe social tout au long de son expérience historique. L'ensemble des artefacts d'un groupe est perçu comme le médium par l'entremise duquel l'espèce humaine peut assurer son développement. Il s'agit là de la caractéristique unique de notre espèce (Cole, 1996) et c'est la deuxième prémisse de la théorie de l'activité. Le sujet fait partie d'une communauté qui se donne des règles de fonctionnement et qui se partage le travail à réaliser, conception qui se rapproche de celle de l'ethnométhodologie avec ses notions de membre et de compétence. La troisième prémisse de base de la théorie de l'activité est empruntée à Hegel et Marx. Elle prévoit que l'analyse des fonctions psychologiques humaines doit se faire dans le cadre d'activités humaines de tous les jours (Cole, 1996). Cela implique nécessairement d'importantes considérations méthodologiques, notamment que les données, dans des études s'appuyant sur la théorie de l'activité, proviennent de milieux 'naturels'. L'apprentissage se fait grâce à un agir. Encore une fois, nous trouvons une étonnante similarité entre cette prémisse et celle propre à l'ethnométhodologie, nommément le souci d'observer ce qui se passe dans la vie de tous les jours.

La médiation

La médiation qui relève de la théorie de l'activité est fondée sur une définition du contexte semblable à celle de l'ethnométhodologie. Nous verrons un peu plus loin en quoi ces deux théories se distinguent l'une de l'autre. Les théoriciens de l'activité font en effet référence à deux conceptions du contexte, soit la notion de ce qui entoure et celle de ce qui est créé. Les contextes sont des systèmes d'activités mais sont également des unités de culture (Cole, 1996). Selon Cole, la culture est définie comme un système d'artefacts et la pensée comme le processus de médiation du comportement par l'entremise d'artefacts. La théorie de l'activité nous permet de nous interroger davantage sur la nature de l'activité observée et sur les outils de médiation qui en permettent la réalisation. Il nous semble que ces outils peuvent correspondre à des moyens utilisés pour sauver la communication, et ce, dès le moment où une lacune est identifiée dans le processus de contextualisation. Il est question d'étudier l'opérationnalisation des moyens qui sont mobilisés par les deux interlocuteurs pour réaliser la communication. En lien avec ce concept, la prochaine section aborde la notion de coordination dans l'utilisation de la langue.

La notion de coordination dans l'utilisation de la langue

Nous avons déjà parlé d'une notion de contextualisation qui dépasse la production et la perception d'indices, notion plus large qui fait référence à l'ensemble des activités qui contribuent à l'interprétation d'un énoncé dans le cadre d'une interaction (Auer, 1992). À ce titre, Clark (1996) propose que la conversation est essentiellement une activité conjointe qui ne peut être réalisée que si les participants collaborent à l'atteinte d'un but commun. Implicite à ce propos, nous retrouvons l'idée que l'interaction entre deux personnes contribue à la construction de la conversation. L'apport de Clark (1996b) à ce sujet est de préciser comment deux personnes

engagées dans une activité de conversation arrivent à coordonner l'utilisation de la langue. Pour répondre à cette question, il crée le concept de terrain commun. Pour comprendre ses propos, il est essentiel de s'approprier quatre concepts : les concepts de "Schelling game", de saillance conjointe, de collaboration et la notion de terrain commun. Chacun de ces concepts est expliqué ci-après afin de bien cerner la pensée de Clark qui rajoute des éléments essentiels à la compréhension du processus de contextualisation.

Clark emprunte à Thomas Schelling (1960) la notion de mécanisme de coordination qu'il appelle "*Schelling games*". Il l'illustre à l'aide d'un exercice de résolution de problème qui va comme suit : je montre séparément à deux étudiants, June et Ken, une image de trois balles – une de basket, une de tennis, une de squash. Je leur donne les consignes suivantes : "Je vous demande de choisir une de ces trois balles. Je vais montrer la même image et donner les mêmes consignes à un étudiant dans la pièce voisine que vous ne connaissez pas. Vous pouvez chacun gagner un prix si vous faites le choix de la même balle, sinon vous ne gagnez rien." Schelling propose que la plupart des situations fournissent des indices sur lesquels se baser pour coordonner son comportement avec celui de l'autre personne, indices qui permettent de s'imaginer les attentes que l'autre se crée quant à notre comportement. Il s'agit de trouver la clé de la coordination. Celle-ci peut passer par l'imagination, la logique, l'analogie, le précédent ou par arrangement accidentel, symétrique, esthétique ou par configuration géométrique ou par raisonnement. Elle varie selon l'identité des parties et leur connaissance l'une de l'autre. Par exemple, June pourrait supposer qu'elle et Ken choisiront tous deux le ballon de basket à cause de la caractéristique de taille. Si Ken fait le même choix, ils s'entendent car ils ont tous deux choisi la taille du ballon comme mécanisme de coordination.

D.A. Ducharme
11/5/99

L'apport de Schelling est d'avoir proposé que toute pensée commune peut servir de mécanisme de coordination dans des circonstances propices. À titre d'exemple, si June joue une seconde fois avec le même étudiant, et que la première fois ils ont gagné en choisissant le ballon de basket comme mécanisme de coordination, elle peut s'inspirer de cette expérience préalable et faire à nouveau le même choix. Un autre exemple de mécanisme de coordination est la convention. Si pour une raison quelconque, il est conventionnel parmi les étudiants de choisir le ballon de basket dans un tel exercice, June peut supposer que l'étudiant qui est dans la pièce voisine choisira ce même mécanisme de coordination.

La proposition de Schelling soulève cependant un problème, celui de la surabondance de mécanismes de coordination possibles et du besoin de choisir parmi ces options la même que son homologue. Clark (1996a) propose en réponse à ce problème le principe de saillance conjointe (*joint salience*). Ce principe est simple. "Pour les participantes ou participants à un problème de coordination, le meilleur mécanisme de coordination est celui qui est le plus saillant dans leur terrain commun immédiat" (Traduit de Clark (1996a), p. 327). Pour réussir dans son jeu, June doit réfléchir au raisonnement que pourrait employer son partenaire, et Ken doit faire de même. Il s'agit pour les deux de trouver un terrain commun, une information partagée qui devient la clé de leur coordination. L'importance de ce principe devient évidente lorsque nous changeons les paramètres du jeu. Par exemple, si je dis à June que l'autre personne est son ami 'Ken' et qu'il a pleine connaissance qu'elle est son partenaire, son raisonnement s'ajustera en conséquence. Sachant qu'elle et Ken jouent au squash régulièrement, il est probable qu'elle choisisse comme mécanisme de coordination la balle de squash, en pensant que son homologue aura la même idée.

Clark (1996a) propose que la conversation est un problème Schelling sans tierce partie. Ainsi, dans l'exemple précédent, les consignes aux deux participants sont données par la chercheure. Dans une conversation, par contre, ce sont les deux interlocuteurs qui se donnent les consignes. C'est ce qui nous fait dire qu'il s'agit d'un problème Schelling sans tierce partie. Prenons l'exemple d'une personne, Anne, qui demande à son ami Pierre : "Que penses-tu de cet arbre?" Pour que Pierre comprenne la question, il doit choisir dans son entourage le même référent pour 'cet arbre' que l'a fait Anne. Pour faciliter ce choix, Anne doit composer son allocution de manière à s'assurer que Pierre comprenne la portée de son énoncé en fonction de leur terrain commun. Le mode de présentation de l'énoncé, c'est-à-dire comment elle le contextualise devient capital. Son ton de voix, son jeu facial, ses gestes sont autant d'indices, pour reprendre les termes de Gumperz (1992), qui contribuent à établir une entente sur le sens de l'énoncé. Dans la pratique, il est clair que la coordination dans l'utilisation de la langue ne se réalise pas du premier coup, mais fait plutôt partie d'un processus qui inclut des problèmes de type Schelling. Clark (1996a) avance que les participants à une conversation coordonnent non seulement le contenu de leur échange mais également les processus qui contribuent à en établir le contenu, et ce, en fonction de trois propriétés caractéristiques de l'utilisation spontanée de la langue :

1. le sens n'est pas établi en un coup mais progressivement
2. le sens est une création conjointe des participants qui établissent une entente au niveau de leurs pensées communes
3. le sens des locuteurs est plus étroit que leur parole

Enfin, la notion de terrain commun mérite une certaine explication afin de compléter les propos de Clark (1996a). Si les mécanismes de coordination représentent une composante fondamentale de l'utilisation de la langue, il faut savoir comment ils sont mis en œuvre et quelle en est l'origine. En fait, les principes de saillance conjointe et de choix optimal permettent aux participants de puiser dans leur terrain commun afin de réaliser une activité de conversation. Deux interlocutrices coordonnent leurs propos en fonction de l'information qu'elles croient partager au moment de l'interaction. C'est ce que Clark (1996a) appelle leur terrain commun. Il définit ce concept comme la somme des connaissances, croyances, attentes que possèdent ces deux personnes et qui leur permet de se comprendre ou d'être sur la même longueur d'onde. La clé de la coordination d'un échange verbal est donc d'établir le terrain commun le plus riche dans le cadre d'une conversation. En revanche, l'absence de coordination peut occasionner des bris de communication dont la définition suivante est offerte:

Dans une conversation, deux personnes s'engagent face à face, en interaction, et se livrent à des activités de planification, de transaction, d'affaires, de potins, ainsi que d'autres objectifs de communication conjointe. La caractéristique commune à toutes ces activités est qu'elles sont de nature conjointe. Leur réalisation exige une coordination entre les participantes qui, si elle échoue, résulte en un bris (Clark, 1996a, p. 325, traduction libre).

La coordination de la conversation rejoint la notion de contextualisation tout en y ajoutant des moyens pour communiquer. En fait, les propos théoriques de Clark concordent avec les résultats de l'étude de Kalin (1995). Rappelons que cette étude de conversations en suédois a démontré que les problèmes de conversations faisaient l'objet d'une résolution conjointe des participantes. Pour relier la théorie de Gumperz à celle de Clark, il nous semble que l'entente sur le sens des

indices, en fonction des connaissances antérieures, correspond en réalité à une forme de terrain commun. C'est pourquoi nous proposons de greffer au cadre conceptuel déjà élaboré la notion de coordination de Clark (1996) puisqu'elle aide à combler la lacune soulevée plus tôt dans ce texte et qui portait sur l'absence de moyens conjoints qui sont mobilisés par les participants pour communiquer.

Récapitulation de l'argumentation

Afin de répondre à notre question de départ, soit de comprendre les difficultés des apprenants à communiquer dans des situations de tous les jours, nous avons décidé d'étudier justement une situation particulière, un échange verbal, qui est en fait une conversation entre une étudiante d'un cours de français langue seconde et son enseignante. Comme nous l'avons vu, la pensée interprétative, qui inclut la notion de contextualisation, est au cœur de notre recherche. Elle adopte comme cadre théorique des éléments de l'ethnométhodologie, doublés par l'analyse de conversation et la sociolinguistique interactionnelle, puis complétés par des éléments de la psychologie. D'abord, nous avons vu que l'ethnométhodologie nous offre une définition du contexte comme étant à la fois construit par les participants en interaction et comme servant de ressource pour les constructions ultérieures. Cette définition est à l'origine du concept de contextualisation que nous opérationnalisons dans cette recherche. Des applications de l'ethnométhodologie dans le domaine de l'éducation, qui passent par l'observation des élèves alors qu'ils œuvrent à la réalisation d'une activité, nous permettent d'envisager son utilité dans notre recherche. En effet, l'ethnométhodologie nous donne un cadre pour explorer quels moyens les apprenants mobilisent afin de communiquer avec leur interlocuteur. Certaines lacunes sont cependant relevées dans cette théorie, notamment l'absence de description explicite des moyens

utilisés. En ajoutant à notre cadre des éléments de l'analyse de conversation, de la sociolinguistique interactionnelle, puis de la psychologie, nous voulons combler cette lacune.

L'analyse de la conversation offre un début de réponse à la question des moyens mobilisés pour communiquer en examinant la structure des conversations. Puis la sociolinguistique interactionnelle, courant associé à Goffman (1974) et Gumperz (1974), précise ces moyens en donnant naissance à la théorie des cadres (Goffman, 1981) et la théorie d'inférence (Gumperz, 1982). En effet, l'opérationnalisation de la contextualisation se réalise grâce à la seconde qui est fondée sur la première. Gumperz (1982, 1992) est un des pionniers en matière de contextualisation et il fournit avec sa théorie un schème de référence qui nous permet d'examiner la nature et la fonction des indices de contextualisation tels que les pauses, les hésitations et les intonations, en vue de mieux comprendre comment les apprenants réussissent à communiquer. Les concepts tirés de la psychologie, qui viennent ajouter aux moyens de communication mis en œuvre, sont la médiation (Vygotsky, 1978; Cole, 1996) et la coordination dans l'utilisation de la langue (Clark, 1996). Le cadre conceptuel qui en découle constitue en fait une nouvelle manière de penser, une nouvelle perspective de recherche, une nouvelle posture intellectuelle pour reprendre les mots de Coulon (1993). Un tableau sommaire (Tableau 1.1) à la page suivante sert de rappel au lecteur en présentant les auteurs qui ont contribué à l'opérationnalisation de la contextualisation ainsi que les concepts qui leur sont associés.

En plus de ces appuis théoriques, nous avons cherché des études réalisées par d'autres chercheurs et qui pourraient servir de tremplin pour notre étude. Rappelons qu'une seule recherche sur l'acquisition du français langue seconde (de Nuchèze, 1998) s'est intéressée à la communication

D.A. Ducharme
11/5/99

Tableau 1.1

Sommaire des auteurs et propos théoriques associés

Auteurs	Propos théoriques	Explication
Garfinkel (1967) et Coulon (1993)	Ethnométhodologie	Étude des méthodes, ou des procédures, qui permettent aux personnes de réaliser les activités de leur vie quotidienne.
Mehan (1998, 1980, 1978)	Ethnométhodologie en éducation	Recherche d'une compréhension de la manière dont sont construites les inégalités de performance.
Sacks et Schegloff (1973); Schegloff (1997, 1987a, 1987b, 1968)	Analyse de conversation	L'interaction est considérée comme une forme d'organisation sociale et la langue comme le moyen de réaliser une action.
Goffman (1987, 1981, 1974, 1959) et Gumperz (1996, 1995, 1992a, 1992b, 1989, 1984, 1982)	Sociolinguistique interactionnelle	L'étude de l'interaction qui se déroule entre deux personnes en contexte.
Goffman (1981, 1974)	Théorie des cadres	La langue fournit les indices et les marqueurs qui signalent le déroulement des prises de parole, le contenu de l'échange et les écueils.
Gumperz (1996, 1995, 1992a, 1992b, 1982)	Théorie d'inférence	L'inférence constitue l'ensemble des processus mentaux permettant aux protagonistes dans une conversation d'évoquer les antécédents culturels et les attentes sociales nécessaires pour interpréter ce qui est dit. Les indices de contextualisation permettent de faire connaître ses attentes et d'identifier les attentes de son interlocuteur
Vygotsky (1978) et Cole (1996)	Médiation	La personne peut réaliser son activité grâce au soutien apporté par son environnement.
Clark (1996a, 1996b)	Coordination dans l'utilisation de la langue	La conversation est essentiellement une activité conjointe qui ne peut être réalisée que si les participants collaborent à l'atteinte d'un but commun.

afin de cerner en quoi consiste la production des apprenants en situation de conversation. Mais elle veut surtout identifier des universaux au niveau de l'interaction, afin de rendre compte des mécanismes de l'intercompréhension. Les recherches de la contextualisation en langues secondes autres que le français, notamment celles de Gumperz (1992), de Hirokawa (1995) et de Kalin (1995) montrent que les indices de contextualisation ont certainement un rôle important dans

l'interaction entre natif et non natif. Ces bases empiriques donnent des pistes pour explorer la problématique retenue dans notre recherche.

Questions de recherche

En nous basant sur le cadre théorique ainsi que sur les recherches empiriques recensées, nous avons élaboré la question de recherche précise suivante: "Quelles sont la nature et la fonction des indices de contextualisation qui contribuent à la réalisation d'un échange verbal en français entre une locutrice native et une locutrice non native de français?"

Nous avons déjà vu que, selon Cook-Gumperz et Gumperz (1984), les premiers à utiliser le terme 'contextualisation', le succès d'une conversation dépend de la qualité de l'interaction des participants. Par conséquent, toute étude doit tenir compte des indices de contextualisation. Ce premier principe, ainsi que l'orientation interprétative de la recherche, font en sorte que la collecte de données ne peut se faire qu'en contexte naturel d'interaction. L'objectif étant d'examiner de plus près les processus d'interprétation pour comprendre ce que doit faire un locuteur afin de participer à une conversation, l'analyse doit comporter d'abord une étude des principes généraux de la conversation qui sont l'organisation des tours de parole, l'organisation séquentielle et la négociation. Ensuite, une analyse est faite des indices de contextualisation et de l'interprétation qui leur est donnée par les participants. Ces composantes du cadre méthodologique qui découlent des postulats théoriques présentés font l'objet d'une description détaillée dans le prochain chapitre.

CHAPITRE 2 :

CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Notre expérience d'enseignement du français langue seconde auprès d'adultes nous a incité à vouloir comprendre pourquoi certains d'entre eux réussissent à communiquer en situations de tous les jours, tandis que d'autres n'y parviennent pas. Nous avons donc choisi de mener une cueillette de données auprès d'une classe d'adultes inscrits à un cours intensif de français langue seconde dans un établissement collégial de la région d'Ottawa. En examinant des conversations entre une enseignante et chacune de ses six étudiantes, nous voulons comprendre comment évolue l'échange verbal entre les deux interlocutrices. Ce faisant nous espérons trouver des réponses à la question précise énoncée au chapitre précédent, soit "Quelles sont la nature et la fonction des indices de contextualisation qui contribuent à la réalisation d'un échange verbal en français entre une locutrice native et une locutrice non native de français?"

L'étude pilote

Une étude pilote a été menée dont le but était d'examiner de quelle manière il est possible de repérer les indices de contextualisation dans le cadre de conversations en français langue seconde. Les résultats de cette étude ont favorisé la mise au point des questions de recherche et d'une méthodologie appropriée pour y répondre. Nous avons décidé d'avoir recours à l'analyse de conversation et cette décision est inspirée des recherches ethnométhodologiques (Garfinkel, 1967; Goffman, 1981; Tannen, 1993; Duranti et Goodwin, 1992; Gumperz, 1992) dont l'objet d'étude est la connaissance telle qu'elle se révèle dans les processus qu'utilisent les personnes lorsqu'elles produisent et interprètent des paroles et des actions en interaction sociale. Nous avons déjà vu

dans le chapitre précédent que les études de la contextualisation qui relèvent de la sociolinguistique interactionnelle et l'analyse de conversation doivent avoir deux caractéristiques principales, soit l'analyse d'indices (Gumperz, 1992) et la collecte de données provenant d'interaction en contexte naturel (Auer, 1992). L'analyse de contextualisation ajoute aux composantes d'analyse des cadres et des tours de parole, discutées au chapitre précédent, une microanalyse des indices de contextualisation selon la théorie de l'inférence (Gumperz, 1992). Afin de réaliser une telle étude, la théorie ethnométhodologique en éducation prévoit l'utilisation de méthodes largement fondées sur l'enregistrement audiovisuel d'interactions (Mehan, 1998). La méthodologie qui permet de trouver des pistes de réponses à la question de recherche principale "Comment se développe et évolue l'échange verbal entre une locutrice native (L1) et une locutrice non native (L2)?" doit donc comporter l'enregistrement d'interactions afin de faciliter une analyse ultérieure des indices qui peuvent promouvoir la meilleure performance de la part d'un candidat ou d'une candidate dans le cadre d'une entrevue.

L'étude pilote a été menée auprès de deux candidates qui se sont portées volontaires pour participer à une entrevue, comme exercice pour pratiquer leur français. La première, Emma, était étudiante au secondaire, la seconde, Tania à l'université. Chacune d'entre elles avait fait ses études à Montréal (onze ans à l'élémentaire et au secondaire), leur ville natale. Une différence importante à noter était le niveau d'études des deux candidates, la première étant en fin de secondaire, et la seconde en première année d'un programme de doctorat. De plus, les onze années d'études de français de Emma ont été passées dans un programme d'immersion, tandis que Tania a fait ses études principalement en anglais prenant un seul cours de français par année.

Comme situation de conversation, nous avons choisi l'entrevue. Selon Ross et Berwick (1992) celle-ci se distingue d'une simple conversation dans la mesure où il existe une asymétrie de contrôle entre les participants; cependant, le rôle de l'interviewer dans un tel échange est d'adapter son comportement à celui de la personne interviewée, qui est ainsi encouragée à initier certains sujets de conversation. Silverman (1976) en offre la définition suivante: « *an interview is defined as a scheduled encounter between unequal participants in which one or more persons have vested rights to ask questions and organize the topic and talk.* » (cité dans Ross et Berwick, 1992, p. 161). L'entrevue permet de reproduire un milieu de conversation naturel du fait que les deux personnes vivent régulièrement ce genre d'échange et d'ainsi répondre au critère d'études en milieu naturel qui relève du paradigme interprétatif.

Les entrevues

Les deux entrevues ont été menées par la chercheure, à une semaine d'intervalle, dans la même pièce, c'est-à-dire un bureau d'un laboratoire de sciences cognitives d'une université montréalaise. La première entrevue a été enregistrée sur cassette audio seulement. Cette première entrevue nous a fait prendre conscience de nombreux indices visuels qui gagneraient à être captés. C'est pourquoi la deuxième entrevue a été enregistrée sur bande vidéo. Avant de débiter l'entretien, la chercheure a demandé à chacune des candidates de remplir un formulaire de renseignements. La conversation a ensuite été amorcée en se référant aux renseignements qu'elle avait fournis. La première entrevue (Emma) a été d'une durée de 16 minutes, 20 secondes, tandis que la seconde (Tania) a duré 18 minutes, 26 secondes.

Une analyse a ensuite été faite à trois niveaux : l'analyse des cadres; l'analyse des indices de contextualisation; l'analyse des tours de parole. Avec l'analyse des divers cadres d'interaction, nous avons cerné les différentes étapes de l'entrevue qui correspondent aux thèmes initiés par l'intervieweur. Cette première analyse a permis d'observer que la séquence de l'entrevue était sensiblement la même pour les deux candidates, les deux entretiens comportant sept cadres d'interaction initiés par l'intervieweur.

La seconde analyse a fait ressortir l'importance des intonations, des pauses et des hésitations comme indices de contextualisation chez les deux candidates. Ces trois types d'indices se sont avérés les plus saillants, c'est-à-dire ceux qui étaient continuellement utilisés dans la conversation. Pour faciliter la comparaison des deux textes, nous avons choisi un code de transcription communément utilisé en analyse de conversation (Tannen et Wallat, 1993). À la transcription des mots ont été ajoutés des codes représentant les indices.

Nous avons d'abord analysé la nature de l'intonation chez les deux candidates, ce qui a mené à des constatations importantes. En comparant les deux textes, nous voyons que Tania produit très souvent une intonation ascendante à la fin d'une affirmation. Ce type d'intonation, qui ressemble à une question, se trouve souvent placé à la suite d'un énoncé incomplet ou après un terme anglais pour lequel elle ne connaît pas la traduction française. Par exemple, Tania discute de divers moyens de répondre aux besoins d'enfants en milieu scolaire et elle propose le modèle d'apprentissage coopératif mais ne peut se souvenir du terme français qui y correspond. Le point d'interrogation (?) signale une intonation ascendante tandis que les points (..) sont indicatifs d'une pause. Elle dit "uhm .. si tu utilises .. uh une modèle comme .. juste par exemple *cooperative*

learning?.. je sais qu'il y a des personnes qui pensent que c'est très très bon et là y a les autres qui dit non non c'est pas bon du tout". La candidate semble manquer d'assurance et indique par l'intonation suivant la difficulté lexicale son besoin d'obtenir de l'aide pour confirmer l'exactitude de ses propos. Une intervention de la part de son interlocutrice permet souvent à la candidate de poursuivre. Emma, par contre, produit surtout des intonations descendantes, signalant la fin d'un tour de parole.

Pour ce qui est des deux autres indices saillants, il s'avère que Emma fait beaucoup plus de pauses tandis que le nombre d'hésitations¹ est plus élevé chez Tania. En plus d'examiner le nombre de pauses et d'hésitations, il nous a semblé important de savoir quel était leur emplacement, et surtout de savoir s'il y avait un lien entre ces indices et l'intonation. Dans un premier temps, nous observons que les pauses ne sont pas localisées au même endroit pour les deux candidates. En effet, dans l'entrevue avec Tania, elles suivent souvent une intonation ascendante suggérant une demande d'aide comme dans l'exemple donné à la page précédente où après "cooperative learning?.." elle fait une légère pause. Chez Emma, les pauses semblent plutôt lui servir de temps de réflexion et sont souvent suivies de reprises ou de corrections. Par exemple, dans l'extrait suivant, elle parle du rôle de l'école dans le développement de l'enfant : "c'est pendant nos années à l'école qu'on apprend de quelle façon agir de quelle façon se discipliner .. uhm .. et alors on commence tous à le même .. au même départ .. et .. on doit .. uhm c'est c'est l'école qui nous change." Comme cet exemple le démontre, elle n'appelle pas à l'aide, ne cherche pas à obtenir une confirmation de l'emploi correct de mots et développe elle-même ses propos.

Le portrait qui semble se dégager de l'observation des pauses et hésitations en interaction avec l'intonation montre que les deux candidates diffèrent dans leur niveau de dépendance face à l'intervieweuse. En effet, de nombreux passages de l'entretien de Emma indiquent qu'elle se débrouille très bien pour construire son message en insérant des pauses là où un temps de réflexion lui est nécessaire. Dans l'entrevue avec Tania, par contre, il est difficile de trouver des exemples semblables d'autonomie de la part de la candidate. Il semble plutôt qu'elle compte sur l'intervention de son interlocutrice pour l'aider à construire son message.

Une troisième analyse a examiné l'emplacement des pauses et hésitations, en fonction de la construction de tours de parole. Les observations sur les pauses et hésitations, et leur lien avec les intonations semblent indiquer que la construction du message par les deux candidates se fait selon un processus différent. Afin de préciser la nature de ce processus nous avons voulu procéder à l'examen des tours de parole qui nous a permis d'observer dans quelle mesure ils étaient entrecoupés de pauses, d'hésitations ou d'intonations ascendantes ou descendantes chez chacune des deux candidates. L'observation des deux transcriptions semble révéler, comme dans les analyses précédentes, des différences marquées entre la construction de sens des deux candidates. L'examen de chacun des tours de parole dans l'entrevue de Tania révèle que les tours de parole sont entrecoupés de pauses et d'intonations ascendantes et que celles-ci semblent correspondre à une demande d'aide. Par contre, la transcription de l'entrevue de Emma révèle que les tours de parole se terminent par des intonations descendantes marquant la fin de l'énoncé, même si elles sont entrecoupées de pauses. Cette observation ajouterait à la supposition déjà

¹ Selon Tannen et Wallat (1993) la pause et l'hésitation se distinguent par leur durée, la première étant de moins de 30 secondes, la deuxième, plus de 30 secondes.

proposée, à savoir que les pauses servent à promouvoir sa construction de sens. En fait, malgré quelques erreurs grammaticales, Emma fait preuve d'autonomie dans sa production de tours de parole complets. Les pauses qui entrecourent ses tours de parole semblent correspondre à des temps de réflexion puisqu'elles permettent à la candidate de compléter ses propres tours de parole. Par contre, les énoncés de Tania ne sont pas des tours produits de manière indépendante, mais plutôt des constructions conjointes de sens. Ses pauses semblent appeler à l'aide et, en l'absence d'intervention de la part de l'intervieweuse, elles sont suivies de tentatives souvent infructueuses.

Les constats de l'étude pilote

L'étude pilote a permis d'identifier trois types d'indices saillants, soit l'intonation, les pauses et les hésitations, et ce, chez deux candidates présentant des niveaux différents de connaissances en français langue seconde. Cette différence de niveau n'avait pas été prévue au départ, mais nous a fait prendre conscience d'une différence importante dans les moyens de communication observés chez chacune des candidates. Elles semblent favoriser différentes interprétations des mêmes indices ce qui pourrait être lié, selon Gumperz (1992) à des différences dans leur base de connaissances. De plus, nous avons constaté l'importance d'examiner non seulement les indices chez l'étudiante mais ceux de son interlocutrice dans une perspective d'interaction.

Les observations d'indices de contextualisation qui semblent avoir un rôle dans l'évolution de l'échange verbal entre deux personnes ont donné lieu à une révision de notre question de recherche et à l'ajout de sous-questions pour l'étude principale. Nous avons constaté une prolifération des intonations, des pauses et des hésitations correspondant à des moments de

difficulté chez les candidates, voire même à des bris d'échange (Clark, 1996), un concept discuté au premier chapitre. Nous avons donc décidé d'accorder une attention particulière à ces trois indices et à leur correspondance possible avec des bris. Les questions de recherche suivantes ont été élaborées :

"Quelles sont la nature et la fonction des indices de contextualisation qui contribuent à la réalisation d'un échange verbal en français entre une locutrice native et une locutrice non native de français?"

Les sous-questions suivantes ont été précisées pour guider l'analyse :

- Quels indices de contextualisation sont les plus saillants, particulièrement à des moments spécifiques de l'interaction, comme les bris d'échange?
- Quelle est la fonction de ces indices?
- Quelles inférences font l'intervieweuse et l'interviewée lorsque des indices sont produits à des moments spécifiques, comme par exemple des bris d'échange?
- Comment est-ce que les indices participent à la construction du sens?

En plus de réviser les questions de recherche, nous avons décidé que certaines modifications s'imposaient à la méthode de cueillette de données. Nos observations lors de l'étude pilote ont suscité deux réflexions. Il est devenu clair que l'enregistrement sur bande vidéo était souhaitable afin de capter tous les éléments pertinents de l'interaction, y compris les mouvements corporels et les expressions faciales. De plus, nous avons constaté que les indices de contextualisation choisis par la chercheuse impliquaient des inférences quant aux sens à leur accorder. Pour offrir une

meilleure garantie que ces inférences étaient justes, la chercheuse a choisi d'ajouter à ces entrevues initiales, des entrevues rétrospectives avec les participantes.

Enfin, nous avons constaté l'importance du mode de représentation des données comme moyen d'identifier le rôle et la fonction des indices. Dans l'étude pilote, nous avons d'abord représenté chacune des conversations par cadres. Puis, nous avons ciblé les indices et enfin, nous avons examiné les tours de parole. Les protocoles de transcription existants nous ont semblé inadéquats pour représenter la nature et la fonction des indices, ainsi que le déroulement de la conversation dans son ensemble. Ce constat nous a incités à élaborer trois différents modes de représentation qui seront expliqués en détail dans les prochaines pages.

L'étude principale

Pour répondre aux questions de recherche établies suite à l'étude pilote, nous avons décidé encore une fois de faire appel à l'analyse de conversation qui, comme nous l'avons vu au Chapitre 1, relève de l'ethnométhodologie. Comme le précise Coulon (1993), "les ethnométhodologues empruntent leurs outils de recherche à d'autres courants, en particulier à l'ethnographie et à différentes formes de *fieldwork*" (p. 123). Nous avons choisi, dans la tradition des recherches du courant d'analyse de conversation de faire appel à la technologie d'enregistrement sur vidéocassette pour observer une situation d'interaction. Comme l'a confirmé l'étude pilote, l'avantage de cette stratégie de cueillette de données est de pouvoir examiner les données à multiples reprises afin d'en dépouiller tous les aspects pertinents et ainsi répondre aux questions de recherche. En effet, notre analyse doit aller au-delà de la structure des conversations pour identifier quels indices de contextualisation (Gumperz, 1990) sont saillants. La fonction de ces indices, leur rôle dans la

construction de sens et les inférences faites par les participantes sont ensuite examinées grâce à une seconde stratégie de cueillette de données, l'entrevue rétrospective sur bande audio.

Nous voulions en effet comprendre la nature et la fonction des indices de contextualisation dans le cadre d'une interaction, soit un échange verbal entre deux personnes en français (une locutrice dont le français est la langue seconde (L2) et l'autre dont le français est la langue première (L1). Pour ce faire, nous nous sommes inspirée d'autres recherches en sociolinguistique interactionnelle, notamment celles de Gumperz (1992a) qui a surtout compté sur des méthodes ethnographiques et celle de Hirokawa (1995) qui a exploité l'utilisation de la bande vidéo suivie d'entrevues rétrospectives.

Suivant la tradition interprétative présentée au premier chapitre, nous cherchons à comprendre et à reconstruire les constructions des participantes dans l'étude (y compris celles de la chercheure) afin d'en arriver à un certain consensus mais toujours en conservant une ouverture aux nouvelles informations qui émergent. Pour ce faire, l'utilisation de la bande vidéo permet, dans un premier temps, de capter des échanges verbaux et visuels. Ceux-ci sont ensuite projetés au cours d'entrevues rétrospectives, afin de favoriser la rencontre de trois interprétations de la même conversation : celle de la chercheure, celle l'étudiante et celle de l'enseignante. C'est à partir des commentaires de ces trois parties, conjugués à l'analyse de conversation, que la chercheure pourra répondre à la question générale, à savoir quelles sont la nature et la fonction des indices de contextualisation qui contribuent à la réalisation de l'échange verbal. Il faut préciser que la chercheure a de plus tiré profit des informations glanées à travers un accompagnement qu'elle a offert tout au long du cours. Cette observation participante a permis d'approfondir la

compréhension de la réalité des participantes de l'étude et d'ajouter, ce faisant, à la validité des inférences. Dans les paragraphes qui suivent, nous décrivons les paramètres du modèle opératoire de cette étude en établissant des liens avec chacune des sous-questions de recherche.

Les participantes

Au mois de juillet 1997, un premier contact est établi avec la coordonnatrice d'un cours intensif de français langue seconde offert à un collège de la région d'Ottawa. Le cours débute le 22 septembre et a lieu du lundi au vendredi, de 9h00 à 12h00. Il vise une population d'adultes dans le cadre d'un programme de perfectionnement professionnel. Toutes les étudiantes ont comme objectif principal d'améliorer leur compétence de communication dans leur milieu de travail. Cette clientèle correspond à celle que la chercheuse desservait lors de son étude pilote.

La coordonnatrice accepte de faciliter le repérage d'un enseignant ou d'une enseignante et d'étudiants ou étudiantes de niveau intermédiaire intéressés à participer au projet. Au début de septembre, elle avise la chercheure qu'une des membres de son personnel accepte volontiers de participer à la recherche et nous demande de prendre contact avec elle afin de fixer un rendez-vous. Ce premier contact permet de lui expliquer le projet et de lui faire signer un formulaire de consentement pour l'étude (voir l'annexe 9). L'enseignante est une dame qui a plus de trente ans d'expérience. D'origine française, elle habite au Canada depuis trois ans. Afin de s'intégrer au marché du travail canadien, elle a œuvré comme bénévole au collège où l'étude a lieu et y a obtenu un emploi comme professeure de français langue seconde en 1997. Elle en est à son premier cours de français langue seconde et la majorité de sa clientèle est anglophone. Sa

compétence en anglais est limitée, mais elle fait preuve d'une grande volonté d'apprendre cette langue seconde. Ses étudiantes l'apprécient et la considèrent très compétente.

La première rencontre avec les étudiantes a lieu le premier matin du cours. En conformité avec les exigences du comité de déontologie, une lettre (voir l'annexe 9) est remise aux candidates les invitant à prendre part à une entrevue diagnostique en langue seconde. Toutes les étudiantes de la classe acceptent de participer. Elles se situent au niveau intermédiaire, mais ont été classées à trois sous-niveaux selon le test de classement de l'établissement où se donne le cours (Intermédiaire 1B - le plus bas niveau, 2A - le niveau moyen, 2B - le niveau le plus élevé). La figure 2.1 illustre la répartition des niveaux de classement.

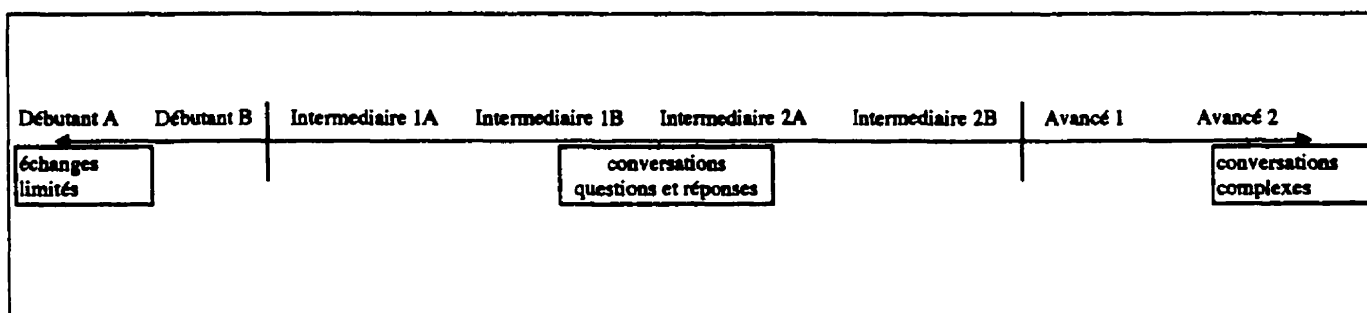


Figure 2.1 Continuum de niveaux et habiletés de conversation correspondantes

Les participantes sont informées de la teneur du projet de recherche et acceptent de signer le formulaire de consentement qui stipule qu'elles participeront à un échange verbal naturel avec leur enseignante et que cet échange sera enregistré sur bande vidéo. Le même formulaire précise également que les participantes seront ensuite interviewées individuellement afin de visualiser la bande vidéo en compagnie de la chercheure. Elles auront alors l'occasion de discuter de moments

difficiles et faciles de l'entrevue, ce qui permet à la chercheuse d'établir la fonction d'indices de contextualisation (hésitations, pauses et intonation) saillants. La classe auprès de laquelle s'est faite la cueillette comptait sept étudiantes. Elles ont toutes accepté, cependant, la septième entrevue a été écartée en raison de problèmes techniques. Le nombre de conversations étudiées s'inspire de Kalin (1995) dont l'étude était basée sur l'enregistrement de 5 conversations entre 3 locuteurs (1 natif, 1 non natif, 1 bilingue servant de modérateur au besoin). Nous menons donc une étude de six cas, soit 6 conversations avec un même professeur.

Comme nous le verrons au tableau 2.1, les six étudiantes présentent plusieurs similarités dans leurs profils. Elles sont toutes de sexe féminin; elle partagent toutes sauf une un objectif commun, celui de parler français pour améliorer leurs possibilités d'emploi (ou de promotion). Nous remarquons cependant qu'elles diffèrent en termes de leurs activités de loisirs, un sujet qui fait l'objet de discussion dans le cadre des échanges verbaux enregistrés.

La procédure de cueillette de données

Nous présentons ensuite au Tableau 2.2 la procédure de cueillette de données. Il prévoit plusieurs étapes. La première étape de cette procédure est l'enregistrement sur vidéo d'un échange verbal entre l'enseignante et chacune des étudiantes. À la différence de l'étude pilote qui a misé sur l'enregistrement d'une entrevue entre la chercheuse et une volontaire, nous décidons pour l'étude principale d'adopter un rôle d'observatrice, qui, dans la tradition des études ethnométhodologiques, nous permet de faire partie de l'activité tout en demeurant en périphérie pour mieux observer ce qui se passe.

Tableau 2.1

Synopsis des profils des étudiantes

		Participant					
Caractéristiques		KAY	REBECCA	CORINNE	MARIA	JOANNE	LYNN
Âge		~30 ans	~40 ans	~30 ans	~50 ans	~40 ans	~60 ans
Langue(s)		anglais	anglais, polonais, un cours d'espagnol	anglais, chinois, portugais	anglais	anglais, thai, malay, vietnamien	anglais, allemand
Niveau de français		intermédiaire 1B	intermédiaire 2B	intermédiaire 2B	intermédiaire 1B	intermédiaire 2A	intermédiaire 1B
Occupation		standardiste pour une compagnie d'armes	analytique informatique en milieu bancaire	vendeuse dans un magasin d'appareils ménagers et électroniques	secrétaire	agente de développement international	professeure de musique
Objectif(s)		parler français au travail et voyages	trouver un nouveau poste au travail, amis, cinéma	trouver un emploi au gouvernement	parler français au travail et avec la famille	trouver un emploi au Canada	parler avec des amis
Occasions de parler français		travail	travail, amis, chalet	travail	travail, famille	amis, travail	voisins et amies de l'église
Loisirs		lecture, marche, sports individuels	musique, "crafts", sports	lecture, musique, films d'action	tai chi, marche	lecture, conditionnement physique, randonnées, écriture	lecture, natation, jouer du piano, voyages

Tableau 2.2

Procédure de cueillette de données pour l'étude des six cas

Plan des 6 semaines de cueillette de données						
1ère semaine	2e semaine	3e semaine	4e semaine	5e semaine	6e semaine	7e semaine
Questionnaire et enregistrement vidéo de 6 échanges verbaux	Entrevues rétrospectives (chercheure et étudiantes)					
Visionnement de la cassette vidéo (chercheure seule)	Entrevues rétrospectives (chercheure et enseignante)					
Observation participante	→					
	Remise de sommaires d'observation participante	→				

La seconde étape comporte trois moments de visionnement de la vidéocassette : le premier, par la chercheure seule; le second, avec l'étudiante; le troisième, avec l'enseignante. Ces trois moments permettent à la chercheure d'assumer le fardeau de la preuve que lui impose l'approche interprétative. Les questions soulevées dans le cadre de cette approche se rangent principalement sur deux axes : Comment savoir que l'inférence attribuée à un indice est bien celle du locuteur? Quelles interprétations autres que l'intuition de la chercheure peuvent être offertes? Tannen (1984) offre comme piste de solution pour améliorer la validité de l'interprétation le recours à la rétroaction. Il s'agit donc de vérifier auprès des participantes à la conversation si les interprétations de la chercheure s'avèrent exactes. La chercheure dans un premier temps cible certains moments de l'interaction qui présentent un grand nombre d'indices de contextualisation. Dans un second temps, elle obtient de l'étudiante sa réaction à savoir quelles inférences

l'étudiante fait à ces mêmes moments. Le troisième temps permet de recueillir la perception de l'enseignante à ces mêmes moments de l'interaction.

Nous ajoutons également à cette procédure de cueillette de données, des observations participatives pendant toute la durée du cours. Grâce à des rencontres périodiques pendant six semaines, nous arrivons à mieux connaître les participantes. Cette implication aide également dans l'interprétation en favorisant une vérification de certaines perceptions établies lors des autres étapes de la cueillette de données. Chacune de ces étapes identifiées au Tableau 2.2 fait l'objet ci-après d'une description plus détaillée. Nous expliquons d'abord les étapes de la cueillette de données; et ensuite la méthode d'analyse est précisée.

L'échange verbal

L'étape principale de la cueillette de données est l'entrevue entre l'enseignante et chacune des étudiantes. Ce type de discussion se fait habituellement au début des cours offerts aux adultes afin de connaître les objectifs de chacun et de mieux y répondre. Le but de cette rencontre est de discuter de besoins et attentes face au cours de formation linguistique qui s'amorce. Il s'agit également pour l'enseignante et l'étudiante d'une occasion de mieux se connaître. Nous choisissons cette rencontre parce qu'elle répond au critère de conversation naturelle propre aux études de contextualisation, dans la mesure où il s'agit d'un exercice habituel dans le cadre des cours aux adultes. Avant l'échange, soit le premier jour de classe, l'enseignante demande à chacune des candidates de remplir une fiche de renseignements sur ses besoins et attentes (voir l'annexe 1). La conversation est ensuite amorcée avec le/la candidat(e) en se référant aux

renseignements fournis sur la fiche. Les entrevues varient de 5 à 8 minutes et ont lieu au cours de la première semaine de classe.

Suite aux résultats de l'étude pilote (Ducharme, 1996), il s'est avéré souhaitable de capter sur bande vidéo les interactions afin de pouvoir observer les comportements des participantes dans le cadre de la conversation. Bien que nous nous intéressions prioritairement aux indices de contextualisation observés lors de l'étude pilote (intonations, pauses, hésitations), l'enregistrement sur bande vidéo ouvre la porte à l'observation de tout autre indice de contextualisation qui aurait pu être ignoré lors de l'étude pilote. Chacune des entrevues a donc été enregistrée sur audiocassette et sur vidéocassette.

Les entrevues rétrospectives avec les étudiantes

L'étude pilote nous avait permis d'observer sur vidéo (dans le cas d'une entrevue seulement) certaines réactions des candidates et de l'intervieweuse (notamment les gestes et mouvements corporels y compris les expressions faciales) qui gagneraient à être analysées afin de mieux comprendre ce qui s'est vraiment passé au moment de la production d'indices de contextualisation. De plus, l'étude de Hirokawa (1995) dont le cadre conceptuel ressemble au nôtre a enregistré sur vidéo des conversations entre Japonais et Américains, qui sont suivies d'entrevues rétrospectives enregistrées moins d'une semaine plus tard sur audiocassette. Suivant ce modèle, il est donc décidé dans la présente étude, que la chercheuse interviewera les candidates, moins d'une semaine après l'enregistrement sur vidéo de leur conversation avec l'enseignante. Tochon (1996) appelle cette technique le rappel stimulé qui "consiste à revoir avec

le sujet l'enregistrement vidéo de ce qu'il a fait en action et à recueillir simultanément des données sur ce qu'il a vraisemblablement pensé au moment de l'action" (p. 527). Il la propose comme "particulièrement utile pour étudier la pensée en action de personnes en train d'accomplir une tâche qui ne leur permet pas de verbaliser ce qu'elles pensent au moment où elles agissent" (p. 527), comme c'est le cas dans les conversations enregistrées entre l'enseignante et l'étudiante. Dans notre cueillette de données, la séance de rappel stimulé suit un format d'entrevue semi-structurée, la bande vidéo servant de déclencheur pour discuter des inférences à des moments précis, tels les reprises, les pauses, etc. Cette rencontre est présentée à l'étudiante comme une occasion d'observer l'entrevue prise sur vidéo afin de discuter des moyens employés pour communiquer lors de l'échange. Ayant déjà visionné la bande, la chercheuse a certaines impressions qu'elle est en mesure de confirmer ou d'infirmer par les réponses de l'étudiante. De plus, de nouvelles impressions peuvent émerger lors de la discussion. La durée de cette rencontre est d'environ une heure et elle se déroule en anglais afin que l'étudiante puisse s'exprimer au meilleur de ses capacités. Le moment de la séance de rappel stimulé est prévu moins d'une semaine après l'enregistrement sur vidéo, et ce, afin d'assurer la fiabilité des résultats. Selon Tochon (1996), elle devrait avoir lieu le plus tôt possible, idéalement dans les 24 heures qui suivent l'enregistrement. Cependant, McConnell (1985) a trouvé une bonne fiabilité avec des interviewés adultes après une semaine. Nous avons donc décidé que le rappel stimulé avec l'étudiante et l'enseignante devrait avoir lieu moins d'une semaine après l'enregistrement sur vidéo.

Les entrevues rétrospectives avec l'enseignante

Un troisième visionnement de la part de la chercheure a lieu, cette fois avec l'enseignante, dont les commentaires sont également enregistrés sur bande audio. Cette entrevue a lieu moins d'une semaine après le dernier enregistrement d'échange verbal et suit le même protocole que pour l'étudiante. L'enseignante visionne avec la chercheure les mêmes moments de l'entrevue qui ont été discutés avec l'étudiante afin de vérifier la similitude, ou non, des inférences entre enseignante / chercheure / étudiante. L'objectif de cette seconde entrevue rétrospective est la fiabilité des résultats. Ce processus de triangulation permet de confirmer que ce que la chercheure croit voir sur le vidéo correspond en réalité à ce que l'enseignante et chacune de ses étudiantes ont vécu.

L'observation participante

Pendant la période d'analyse des données qui suit, nous avons l'occasion de poursuivre notre engagement auprès des étudiantes dans un rôle d'observation participante. En effet, deux fois par semaine, soit le mardi et le vendredi, nous sommes invitée à prendre part à deux sessions. Le vendredi, nous participons à une discussion d'environ une heure qui est filmée sur vidéo et qui porte sur un thème déterminé à l'avance. La chercheure a ensuite accès à la bande pour relever des comportements de production d'indices et préparer un résumé écrit de la discussion. Ce résumé est partagé avec les participantes le mardi suivant et il s'ensuit une discussion portant sur leur interprétation des indices relevés. Étant donné que cette implication a lieu après les entrevues individuelles et au moment où celles-ci font l'objet d'analyses préliminaires, la chercheure est en mesure de confirmer, dans les discussions de groupe, que les indices relevés lors des entrevues sont congruents avec ceux alors observés. Ces rencontres ont donc permis de

valider et de contre vérifier, auprès des participantes, le sens de certains indices. Cette cueillette de données se marie bien à la perspective ethnométhodologique et au cadre interprétatif de notre recherche dans la mesure où les observations faites dans le cadre des discussions permettent de confirmer certaines perceptions, et surtout d'approfondir notre connaissance des participantes et de leur production d'indices afin de mieux interpréter l'ensemble des données.

La méthode d'analyse de l'échange verbal

Comme mentionné dans la discussion de l'étude pilote, nous avons modifié le protocole d'analyse de conversation afin de mieux rendre compte de la production et l'interprétation d'indices dans une perspective d'interaction. En fait, le même texte est présenté sous trois différentes formes, chacune faisant ressortir des aspects particuliers : la transcription textuelle incluant les mots et les indices ; la représentation de la structure des conversations ; la création d'un tableau d'indices montrant seulement les indices des deux interlocutrices. Ces trois formes sont décrites dans les prochaines sections.

La transcription textuelle

La transcription textuelle incluant les indices et les mots s'inspire du courant d'analyse de conversation mais en utilisant la codification de Gumperz et Berenz (1993) présentée au tableau 2.3. Ce code a été substitué à celui de Tannen et Wallat (1993) qui avait servi lors de l'étude pilote car il correspond davantage à la théorie de l'inférence (Gumperz, 1992) qui guide notre recherche. Il permet d'identifier quels indices sont utilisés et ainsi d'opérationnaliser la contextualisation de chaque conversation qui est réalisée en deux temps. D'abord, la bande audio est écoutée afin d'identifier quels indices saillants sont perceptibles à l'audition. La transcription qui en résulte est ensuite complétée par le visionnement de la cassette vidéo afin d'ajouter les

Tableau 2.3

Opérationnalisation de la contextualisation

Symbole de transcription	Signification
//	Intonation descendante marquant la fin d'un énoncé
/	Intonation descendante marquant une suite à venir
?	Intonation ascendante marquant la fin d'un énoncé
,	Faible intonation ascendante
-	Troncature
..	Pauses de moins de 0.5 secondes
...	Pauses de plus de 0.5 secondes
◀▶	Unités de temps précis (= pause de 2 secondes)
=	Indication de chevauchement entre les énoncés des interlocuteurs
::	Élongation d'un segment de mot (i.e. pa: rle)
~	Intonation flottante sur un mot
*	Accent (insistance ordinaire)
MAJ	Insistance extraordinaire
{ [] }	Phénomène non lexical, vocal ou non vocal, qui chevauche la suite lexicale
[]	Phénomène non lexical, vocal ou non vocal, qui interrompt la suite lexicale (i.e. le rire)
()	Énoncé incompréhensible
Mi(di)	Un segment incompréhensible qu'on a deviné
(Midi)	Un mot incompréhensible qu'on a deviné
(xxx)	Mot incompréhensible dont le nombre de syllabes est estimé à trois
" "	Régularisation (i.e. j'va ("je vais") venir bientôt/)

(Traduit de Gumperz et Berenz, 1993)

indices visuels tels que les expressions faciales, les mouvements de la tête, le regard et les gestes. Cette première transcription fait état de difficultés de communication et des indices qui y correspondent et répond en partie à la première sous-question de recherche sur les indices saillants lors de bris. La figure 2.2 donne un exemple d'une transcription textuelle incluant les indices et les mots. L'enseignante et l'étudiante sont identifiées par les lettres P et E respectivement. Un chiffre devant la lettre dénote le tour de parole. Chaque fois que l'une d'elle parle, trois niveaux de transcription sont fournis sur l'axe horizontal. Le premier est le niveau où les mots sont notés, niveau auquel sont ajoutés les codes de Gumperz (1992). Le second niveau donne les indices de nature faciale et le troisième ceux de nature gestuelle. Enfin, une dernière notation - RETRO#P ou RETRO#E - permet de repérer les endroits où la cassette vidéo a été arrêtée lors des entrevues rétrospectives avec les participantes. Il nous est ainsi possible de visualiser les passages qui ont été commentés.

La représentation de la structure des conversations

La seconde forme de l'échange verbal, la représentation de sa structure, a d'abord nécessité une division de chaque conversation en cadres (Goffman, 1974) correspondant aux diverses parties de la conversation. Rappelons que pour Goffman (1974), la notion de cadre (*frame*) correspond à la définition que donnent les participants à leur activité sociale courante, à ce qui se passe, à la nature de la situation, et aux rôles qu'y jouent les partenaires. Selon Tannen (1993), les cadres d'interaction renvoient au sens qu'a une activité dans laquelle sont engagés des participants, soit comment les locuteurs arrivent à dire ce qu'ils veulent dire; les cadres émergent en interaction et sont constitués par l'interaction verbale et non verbale. Dans la présente étude, le cadre principal est l'échange verbal. Un deuxième niveau de cadres correspond aux thèmes initiés par

15P- alors donc .. (RETRO6P) euh ce que vous voulez c'est pouvoir parler avec les gens plus facilement//..

(*regarde sa feuille-----*) (RETRO5P)

P-et:: à plu::s long te::rme.. (RETRO10E)=plus longtemps ..

(*geste de la droite allongée vers la droite-----*)

E-=oui/..oui/
(*fait oui de la tête
deux fois*)

P-qu'est-ce que vous attendez du cours? (RETRO8P)
(*regarde sa feuille*)

16E-uh::...j'ai- .. moi j'aime les.. les langues/ .. (RETRO11E) (RETRO10P)
(*regarde en haut*)

P-oui:: (RETRO9P)
(*oui de la tête*)

E-beaucoup .. et:: je veux uhm ..tch .. parle français/ l'espagnol/ ...
(*regarde vers le bas*)

P-
(*oui de la tête*)

E-euh parce que .. je .. je veux travaille?
(*regarde (regard v. l'ens.)
vers le haut*)

or uh... pas travaille but uh:: mais...uh...(RETRO12E)<3>
(*regarde vers le bas à gauche-----*)
(*grimace*)

Figure 2.2 Transcription d'un extrait de l'échange avec l'étudiante KAY

l'enseignante et dont le nombre varie d'une conversation à l'autre. Elle demande à l'étudiante, selon ce qu'elle a répondu au questionnaire préalable (voir l'annexe 1) de parler des cours préalables qu'elle a suivis, de ses objectifs et attentes face au cours qui s'amorce, de ses objectifs à long terme, des autres langues qu'elle sait parler, de son travail, de ses activités de loisirs, de ses occasions de parler français. Dans chacun de ces cadres, les rôles varient peu, l'étudiante jouant surtout le rôle d'interviewée et l'enseignante celui d'intervieweuse. Le cadre correspond donc dans cette recherche à une situation qui voit varier le contenu mais non les rôles.

Dans notre analyse, nous tenons compte également du rôle des tours de parole dans la construction d'un message. Rappelons la définition que proposent Sacks et al.(1974) des *Turn Constructional Units* (TCU's) comme des unités langagières qui sont grammaticalement complètes, comme une phrase, une proposition ou une expression, dont la fin représente aux interlocuteurs un point où il est possible de changer de tour de parole (Sacks et al., 1974). Les résultats de l'étude pilote ont semblé suggérer des différences entre les deux candidates quant à la fonction des indices dans la construction des tours de parole.

Une analyse des échanges verbaux en termes de cadres et tours de parole permet d'en examiner la structure afin d'approfondir cette hypothèse. En effet, une analyse de la répartition des tours de parole est effectuée par rapport aux thèmes abordés en tenant compte du temps accordé à chaque thème. Cette analyse facilite les comparaisons inter participantes, en regard de la forme de chaque conversation pour donner un aperçu de l'ensemble de son déroulement avant d'entreprendre une microanalyse des indices. La figure 2.3 montre un exemple de cette deuxième représentation de l'échange verbal. Elle est d'abord identifiée par la date et l'heure de l'échange

25/09/97
12h00
Niveau le moins élevé au classement (Int1B)

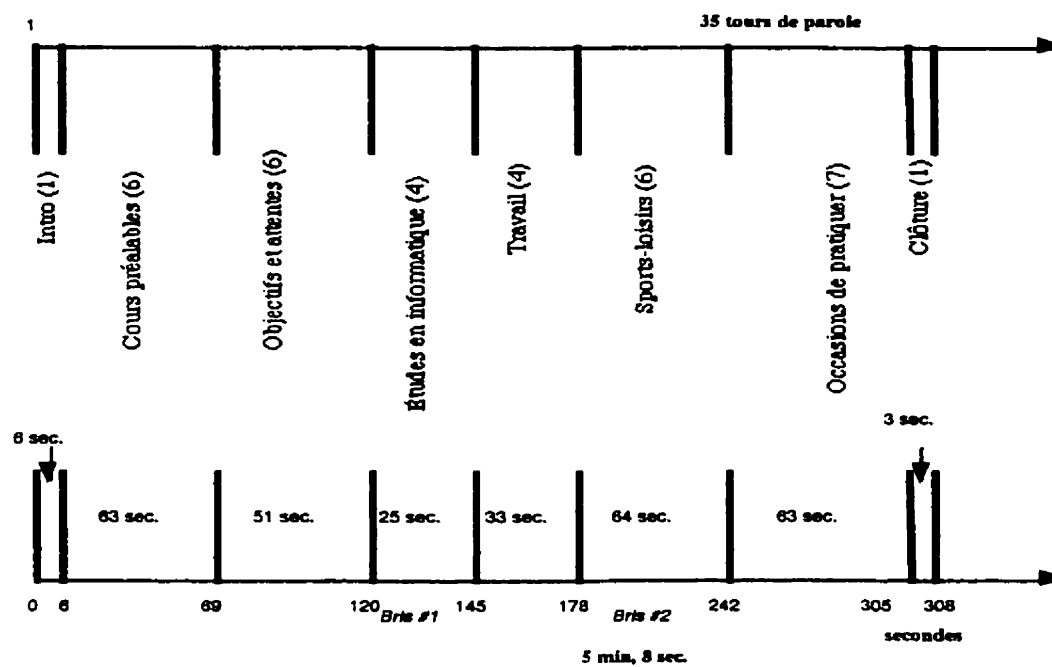


Figure 2.3 Exemple de représentation de la structure de la conversation

verbal ainsi que le niveau de classement de la candidate. Chaque figure a deux axes horizontaux, celui du haut représentant le nombre de tours de parole, et celui du bas correspondant à une ligne de temps en secondes qui se lit de gauche à droite. Les deux axes sont divisés par des traits verticaux représentant chacun des cadres de la conversation et les tours de paroles ou secondes qui y correspondent. Enfin, sous l'axe du bas, nous avons identifié l'emplacement des bris ainsi que la durée totale de l'échange.

La création d'un tableau d'indices

La troisième représentation de l'échange verbal favorise une microanalyse des indices afin de comprendre comment s'est déroulée chacune des conversations. Les premier et deuxième modes de transcription nous ont semblé ne pas rendre compte adéquatement de la fonction des indices. Rappelons que le premier reproduit par écrit ce qui s'est dit en incluant les détails paralinguistiques dans un protocole qui ressemble à un script; le second accentue la structure de la conversation en représentant les cadres et tours de parole dans un déroulement chronologique. Aucun de ces modes ne fait ressortir l'interaction telle qu'elle se déroule moments par moments, et ce, au niveau des indices. Nous avons donc décidé de créer un nouveau mode de représentation pour le même épisode conversationnel. Des tableaux d'indices sont dressés afin de visualiser l'interaction en fonction de ce que Auer (1992) appelle la 'musique derrière les mots', soit en faisant ressortir les éléments paralinguistiques et non verbaux qui enrichissent l'interprétation des mots. À partir de la première représentation (Figure 2.2) de chaque conversation, nous retirons la majorité des mots, pour ne garder que les indices classés en trois catégories : langagière, faciale, gestuelle. La catégorie 'langagière' inclut tous les indices qui ne sont pas des mots et qui sont perceptibles dans la transcription audio; le facial inclut les

mouvements de la tête, le regard, les expressions faciales; le gestuel comprend tous les mouvements corporels, à l'exception des indices de la catégorie faciale. Les indices de nature faciale et gestuelle ne peuvent être identifiés qu'à l'aide de la cassette vidéo.

Le tableau 2.4 donne un exemple d'un tableau d'indices qui correspond au même extrait de conversation représenté à la figure 2.2. Il est composé de trois colonnes principales, celle de gauche représentant les indices de l'enseignante, celle du centre les cadres et tours de parole, celle de droite les indices de l'étudiante. La lecture se fait en deux dimensions, d'abord du haut vers le bas, ligne par ligne, mais également de gauche à droite, puis de droite à gauche. La lecture du haut vers le bas permet d'apprécier, grâce à la colonne des cadres et tours de parole, la chronologie du déroulement. L'examen de gauche à droite (et vice versa) permet d'apprécier l'interaction, soit la production d'un indice et la réponse de l'interlocutrice. Ce type de tableau facilite l'identification de patterns tout au long de la conversation pour donner une réponse plus complète aux sous-questions portant sur les indices saillants et leur fonction lors de bris d'échange. Par exemple, il est possible de cibler un type d'indice chez l'étudiante, comme l'intonation ascendante, et de voir avec quels indices y répond l'enseignante. Les tableaux d'indices permettent également d'identifier la fréquence de chaque type d'indice, autant chez l'enseignante que chez l'étudiante.

La méthode d'analyse des entrevues rétrospectives

La transcription des échanges verbaux terminée, nous passons à celle des entrevues rétrospectives. Cette étape est suivie d'une analyse comparative des propos tenus par

Tableau 2.4

Tableau d'indices pour un extrait de l'échange avec l'étudiante KAY

INDICES (enseignante)		CADRE & TOUR DE PAROLE	INDICES (étudiante)		
Langue	Gestuel et facial		Langue	Facial	Gestuel
.. euh		15			
et::		Objectifs à long terme			
plus::s	geste du bras droit vers la droite		=oui/.. oui/		fait oui deux fois
te::rme ..					
=plus longtemps ..					
?		16	uh:: ...		regard vers le haut
			..		
			/ ..		regard v. l'ens.
oui::	oui de la tête		..		
			et:		
			.. tch		regard v. le bas
			..		
			/...		
	oui de la tête		..		regard v. le haut
			..		regard v. l'ens.
			?		regard v. le bas à gauche
			...		
			uh::		
			... uh ...<3>		* grimace

l'enseignante et par l'étudiante quant au déroulement des conversations dans leur ensemble et ensuite en regard des bris de communication qui correspondent en fait à une prolifération d'indices saillants.

Cette analyse des entrevues rétrospectives nous permet de comprendre comment les participantes (les étudiantes et l'enseignante) ont vécu l'activité de conversation. Il s'agit d'examiner les commentaires de l'étudiante et de l'enseignante par rapport à la même conversation pour répondre à la troisième sous-question de recherche portant sur les inférences des participantes lors de la perception d'indices. Après avoir identifié les indices saillants liés aux bris d'échange, il est possible d'examiner les commentaires qui leur correspondent, afin de savoir ce qui se passait dans la tête des participantes lors de leur production. Nous avons ciblé ces passages de texte ainsi que les commentaires rétrospectifs de l'étudiante et de l'enseignante qui s'y rapportent. Cette analyse facilite la comparaison des perceptions de deux participantes par rapport à la même conversation afin de voir s'il y a toujours accord entre l'enseignante et l'étudiante sur ce qui s'est passé lors d'un bris. Nous voulons par cette analyse mieux comprendre le processus d'inférence à partir des indices produits tant par l'étudiante que par l'enseignante.

Une analyse du contenu des entrevues rétrospectives porte également sur les attentes (Gumperz, 1992) face à l'expérience vécue (l'échange verbal). Nous souhaitons particulièrement comprendre comment l'enseignante interprète certains indices produits par l'étudiante et vice versa pour mieux comprendre quels moyens sont utilisés pour communiquer et pour construire le message.

La méthode d'analyse des données d'observation participante

L'analyse des données d'observation participante favorise également une meilleure compréhension de ces moyens de communication. Chaque semaine, après l'enregistrement de la discussion de groupe dont nous avons déjà discuté, la chercheuse observe et analyse l'interaction des étudiantes et de l'enseignante afin de mieux comprendre la fonction des indices saillants qui ont été identifiés dans les échanges verbaux filmés au début du cours. Un sommaire des observations de la chercheuse est remis la semaine suivante à chacune des participantes et leur rétroaction est sollicitée quant au contenu. Cet exercice permet à la chercheuse de discuter de ses perceptions avec les participantes et de s'assurer de bien interpréter la production d'indices saillants.

Le sommaire du cadre méthodologique

Nous avons élaboré une méthodologie (cueillette et analyse de données) qui est d'abord guidée par une question générale de recherche formulée suite à la présentation du cadre conceptuel. Mais notre démarche est également guidée par quatre sous-questions de recherche. Deux composantes principales de la cueillette de données, l'enregistrement sur vidéocassette d'un échange verbal et les entrevues rétrospectives enregistrées sur audiocassette sont supportées par l'observation participante. Nous examinons les échanges verbaux afin d'identifier la nature et la fonction des indices de contextualisation (réponse partielle aux deux premières sous-questions). Les analyses d'entrevues rétrospectives permettent de compléter cette réponse aux deux premières sous-questions. Ces analyses fournissent également une meilleure compréhension de ce qui se passe lorsque ces indices sont perçus (troisième et quatrième sous-questions) et contribuent à répondre non seulement aux sous-questions mais également à la question principale "Comment se

développe et évolue l'échange verbal entre une locutrice native (L1) et une locutrice non native (L2), en l'occurrence professeure et étudiante?". En élaborant trois modes de représentation du même échange verbal, nous offrons au lecteur une analyse approfondie de l'interaction. Celui-ci voit d'abord comment s'est passée la conversation en examinant un format familier, qui ressemble à un script. Ensuite, il peut apprécier la structure thématique et temporelle de chaque conversation. Enfin, le troisième mode sous forme de tableau d'indices donne une tout autre impression de la même conversation en mettant au premier plan l'interaction au niveau des aspects paralinguistiques de la conversation. Dans le prochain chapitre, nous présentons les résultats obtenus avec cette démarche méthodologique.

CHAPITRE 3 :

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Tel que décrit dans le chapitre précédent, les données ont fait l'objet de plusieurs analyses afin de répondre à la question de recherche suivante, reformulée suite à l'étude pilote (Ducharme, 1996) :

- "Quelles sont la nature et la fonction des indices de contextualisation qui contribuent à la réalisation de l'échange verbal entre une locutrice native et une locutrice non native de français?"

Dans le présent chapitre, nous donnons les résultats obtenus à l'aide de ces analyses pour chacune des quatre **sous-questions** élaborées afin de répondre en détail à la question de recherche énoncée ci-dessus. Les données qui permettent d'y répondre proviennent en partie des échanges verbaux, qui ont fait l'objet d'analyses à partir des trois modes de représentation expliqués au chapitre précédent. L'analyse des entrevues rétrospectives ajoute des éléments de réponse et l'observation participante permet de confirmer certaines impressions. À la fin du chapitre, nous présentons une synthèse des résultats pour les quatre sous-questions qui permettent de mieux répondre à la question de recherche posée ci-dessus.

Première sous-question

Quels indices de contextualisation sont les plus saillants, particulièrement à des moments spécifiques de l'interaction, comme les bris de communication?

Pour répondre à cette question, nous nous inspirons des trois formes de présentation du même texte qui ont été présentées dans le chapitre de méthodologie. Nous avons d'abord analysé la transcription textuelle (voir l'annexe 7 pour un exemple) pour identifier quels indices de contextualisation étaient saillants et nous avons rapidement constaté leur prolifération lors de bris de communication. Puis, à l'aide des tableaux d'indices, nous avons calculé les fréquences pour tous les indices, ce qui nous a permis de repérer les indices saillants. Ceux-ci correspondaient en outre à des moments de chaque conversation où des bris étaient identifiés. Cette correspondance entre les indices saillants et les bris nous a amenée à analyser la structure des conversations, un exercice qui nous permet de bien visualiser l'emplacement des bris.

Étant donné les différentes sources de données et analyses qui inspirent les résultats, notre réponse à la sous-question est présentée en trois volets. Dans un premier volet, nous présentons en deux tableaux les fréquences établies à partir des tableaux d'indices de chaque conversation. L'annexe 3 donne un exemple d'un tableau d'indices, soit celui de la conversation de Maria. Le deuxième volet présente les indices saillants qui correspondent en fait aux bris de communication et qui ont été repérés dans les tableaux d'indices. Le troisième volet de la réponse à cette sous-question présente les caractéristiques de la structure des conversations à l'aide d'un tableau comparatif de la structure de chaque conversation et de figures illustrant leur déroulement. Le tableau a été préparé à partir de deux représentations, soit la transcription textuelle de chaque

conversation et celle de la structure, et donne une vue d'ensemble de chaque conversation, permettant de visualiser où se situent les bris qui correspondent en fait à des moments où sont observés des indices saillants.

Fréquences d'indices

Pour montrer quels indices ont été utilisés, nous avons calculé les fréquences par indice, pour chaque étudiante. Puisque la durée des six conversations varie (voir le tableau 3.1), ces données sont présentées sous forme de pourcentages afin de faciliter les comparaisons.

Tableau 3.1

Durée de chacune des conversations

Participante	Durée de la conversation
KAY	5 minutes, 33 secondes
REBECCA	8 minutes, 27 secondes
LYNN	6 minutes, 7 secondes
JOANNE	6 minutes, 37 secondes
MARIA	5 minutes, 8 secondes
CORINNE	6 minutes, 27 secondes

À la lecture du tableau 3.2, nous remarquons que les mêmes catégories d'indices ont été observées chez chacune des participantes. C'est la fréquence pour chaque type d'indice qui varie d'un cas à l'autre. Les quatre premières rangées du tableau donnent les fréquences pour les indices prosodiques, c'est à dire les pauses, les intonations ascendantes et descendantes et les élongations de syllabes. La rangée suivante montre les fréquences pour des interjections comme

"euh", "uh", "uhm" ou "ah". Ensuite, nous présentons les jeux du regard puis, les mouvements de la tête, les sourires ainsi que les mouvements de bras ou de mains.

Si nous examinons toutes les rangées du tableau, nous voyons que, dans l'ensemble, ce sont les indices de type pause, intonation ascendante, intonation descendante, interjection (euh, uh, uhm ou ah) qui sont le plus fréquemment utilisés. Chez toutes les participantes, la pause est l'indice le plus fréquent, à l'exception de CORINNE, chez qui la pause est précédée légèrement par l'intonation descendante. Dans toutes les catégories d'indices, les écarts sont importants entre les participantes. Dans le cas des pauses, l'écart se chiffre entre 17,51% chez CORINNE et 32,11% chez MARIA. Dans la rangée d'intonations ascendantes, nous remarquons que JOANNE se distingue de ses paires par un pourcentage très bas (1,69%). Pour ce qui est de l'élongation de syllabes, tous les scores sont très différents tandis que pour l'intonation descendante, il serait possible de regrouper les scores de KAY, REBECCA et JOANNE (11,59%, 13,75% et 13,55% respectivement) et ceux de LYNN, MARIA et CORINNE (19,25%, 17,88% et 18,24% respectivement). À la lecture de la rangée suivante, il est évident que toutes les étudiantes utilisent des indices de type 'interjection' mais nous notons des différences importantes dans leur fréquence d'utilisation. REBECCA et JOANNE en produisent le pourcentage le plus élevé (20,51% et 21,06% respectivement), tandis que MARIA a celui qui est le moins élevé (10,26%). En ce qui concerne le regard, nous remarquons que toutes les participantes ont tantôt un regard sans contact visuel, tantôt un regard vers l'enseignante. De plus, nous notons que toutes hochent de la tête, mais que deux participantes, REBECCA et LYNN affichent une fréquence plus élevée (8,15% et 9% respectivement) pour ce type d'indice tandis que pour l'indice 'sourire ou rire', c'est

Tableau 3.2

Répartition de fréquences relatives des indices pour chaque étudiante

Indices	Fréquences relatives pour chaque étudiante					
	KAY	REBECCA	LYNN	JOANNE	MARIA	CORINNE
pause (...) ou (...) <2>	29,64 %	24,47 %	22,98 %	30,26 %	32,11 %	17,51 %
intonation ascendante (?)	5,92	5,59	4,03	1,69	5,62	6,81
élongation de syllabe (i.e. euh...)	12,93	6,06	1,55	3,63	1,98	10,46
intonation descendante (/) ou (//)	11,59	13,75	19,25	13,55	17,88	18,24
"euh", "uh", "uhm", "ah"	15,63	20,51	17,39	21,06	10,26	12,40
regard vers le haut	4,85	2,56	1,24	6,29	7,28	2,91
regard vers le bas	1,07	2,33	3,72	2,42	1,31	0,48
regard vers l'ens.	6,19	3,96	9,31	5,81	9,93	6,32
regard à côté	1,07	0,93	4,96	0,48	0,33	1,45
oui ou non de la tête	4,04	8,15	9	4,35	4,96	5,59
sourire ou rire	1,89	3,49	3,72	1,69	0,99	8,27
geste	1,61	6,06	1,86	1,69	5,96	6,56
gesticulation	3,5	2,09	0,93	0,72	1,32	1,45
tête penchée vers l'avant	--	--	--	6,29	--	1,45
Total	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

CORINNE qui en produit le pourcentage le plus élevé (8,27%). Pour ce qui est des gestes, c'est REBECCA, MARIA et CORINNE qui affichent les scores les plus élevés tandis que, pour la gesticulation, KAY se démarque de ses paires.

Pour ajouter à l'identification des indices utilisés, nous avons analysé, toujours à partir des tableaux d'indices, la production de l'enseignante avec chacune des étudiantes. Le tableau 3.3 offre une comparaison de la fréquence de chaque type d'indice relevé pour l'enseignante dans chaque conversation. Nous remarquons qu'elle produit les mêmes catégories avec toutes les participantes, à l'exception de deux indices, le 'non' et le 'regard à côté', dont les fréquences sont très basses. Le 'non' est utilisé seulement avec KAY et CORINNE, et le 'regard à côté', avec les deux mêmes participantes, ainsi qu'avec JOANNE. Par contre, si nous examinons la colonne d'indices 'oui de la tête', il nous semble que sa production est élevée avec toutes les participantes, sauf CORINNE (7,18%). Les autres indices sont utilisés dans toutes les conversations, mais leur fréquence varie. Comme le montre le tableau 3.3, c'est le cas des pauses, des intonations ascendantes et des élongations de syllabes produites par l'enseignante de même que de son regard vers sa feuille et de son sourire.

Alors que l'analyse des indices produits par les étudiantes semble montrer qu'un pattern du regard se remarque chez chacune, l'étude des indices de l'enseignante (voir le Tableau 3.3) ajoute une nouvelle dimension. Notamment, nous voyons que son jeu du regard n'est pas le même avec toutes les participantes, à l'exception qu'elle fait des signes de 'oui' avec la tête dans toutes les conversations.

Tableau 3.3

Fréquences relatives de chaque type d'indice pour l'enseignante avec chaque participante

Indices	Fréquences relatives pour l'enseignante en interaction avec:					
	KAY	REBECCA	LYNN	JOANNE	MARIA	CORINNE
pause (.) ou (...)<2>	18,61 %	11,11 %	15,97 %	19,79 %	8,97 %	8,28 %
intonation ascendante (?)	18,08	14,35	9,46	8,33	12,82	17,67
élongation de syllabe (i.e. euh::)	9,57	6,48	2,95	1,04	3,20	4,41
intonation descendante (/) ou (/)	17,02	25,92	34,31	20,83	30,76	30,93
"euh", "uhum"	4,78	3,24	2,95	6,25	7,05	6,62
"oui"	5,31	5,09	7,69	2,08	7,69	4,97
"non"	1,06	--	--	--	--	1,10
regard vers sa feuille	7,97	10,64	4,14	10,41	3,84	4,97
regard à côté	0,53	--	--	2,08	--	1,65
oui de la tête	14,89	15,74	14,20	19,79	16,02	7,18
sourire ou rire	0,53	3,70	7,69	5,20	4,48	11,04
geste	1,59	3,70	0,59	4,16	5,12	1,10
Total:	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

Afin de compléter le portrait des fréquences d'indices, nous avons poussé l'analyse un peu plus loin pour comparer la production de l'enseignante à celle de l'étudiante dans le cadre de la même conversation. Les tableaux 1 à 6 en annexe 6 semblent montrer peu de similarités entre les indices des deux parties, à deux exceptions près, et ce pour chacune des conversations. D'abord, nous observons un nombre comparable d'intonations descendantes chez l'enseignante et l'étudiante, et ce, dans chacune des conversations. Une seconde remarque concerne la catégorie 'sourire ou rire'. Dans trois des six conversations, nous observons ce qui semble être un effet miroir pour la production de cet indice. En effet, la fréquence de cet indice dans les conversations de LYNN, JOANNE et CORINNE est comparable pour l'enseignante et l'étudiante. Au contraire, dans les autres conversations, l'enseignante et l'étudiante ne semblent pas avoir la même disposition. Dans les conversations de REBECCA et de KAY, la fréquence pour l'étudiante est beaucoup plus élevée - pour KAY, ($f(\text{étud.})=7 : f(\text{ens.})=1$); pour REBECCA, ($f(\text{étud.})=15 : f(\text{ens.})=8$). Dans la conversation de MARIA, par contre, c'est l'étudiante qui sourit ou rit moins que l'enseignante.

Indices saillants aux moments de bris

Les analyses de fréquences ont permis d'observer le nombre d'indices produits dans l'ensemble de chacune des conversations. À partir de ces résultats, nous avons cherché à compléter la réponse à la première sous-question, à savoir quels indices sont saillants aux moments des bris de communication. Nous avons à nouveau examiné les tableaux d'indices (l'annexe 2 donne l'exemple du tableau d'indices pour la conversation de MARIA) afin de parfaire notre réponse. Comme nous l'avons déjà expliqué dans le chapitre précédent, c'est à partir de cette deuxième représentation de la conversation (le tableau d'indices) que nous avons pu identifier des patterns.

En réalité, nous nous apercevons qu'il existe deux patterns d'indices saillants, qui sont repérés tout au long de la conversation et en particulier, à ces moments précis. Il s'agit de la pause ou l'intonation ascendante suivies d'un oui de la part de l'enseignante. Les tableaux d'indices nous permettent en effet d'examiner l'interaction au niveau des indices, à des moments spécifiques de l'interaction, soit les bris de communication. Dans le tableau d'indices qui figure à l'Annexe 2, ces patterns sont identifiés en caractères gras à titre d'exemple de ce que nous avons trouvé dans chacune des conversations.

Intonation ascendante et pause

En effet, dans chacune des six conversations, nous avons relevé deux indices très saillants chez l'étudiante : l'intonation ascendante et la pause. Cela n'a rien de surprenant puisque ces deux indices avaient également été observés lors de l'étude pilote. L'intonation ascendante est le plus souvent jumelée avec un autre indice, le regard vers l'enseignante. Rappelons que l'analyse des fréquences d'indices montrait que toutes les participantes avaient le même jeu du regard. Il semble qu'une fonction particulière appartienne au pattern du regard tantôt sans contact visuel, tantôt dirigé vers l'enseignante. Dans tous les échanges verbaux, un pattern est évident qui se décrit comme suit : au moment où l'étudiante produit une intonation ascendante signalant qu'elle n'est pas certaine d'un mot ou d'une structure, elle dirige son regard vers l'interlocutrice. Par exemple, les tableaux 3.4 et 3.5 ci-après montrent (en caractères gras) l'interaction de l'enseignante avec REBECCA au 6e tour de parole et celle avec CORINNE au 38e tour. Afin de faciliter la compréhension de ces tableaux, les extraits textuels ont également été reproduits aux figures 3.1 et 3.2.

Tableau 3.4

Exemple de pattern d'intonation ascendante tiré de la conversation avec REBECCA

Langue	INDICES (Professeure)	CADRE et TOUR DE PAROLE		INDICES (étudiante)	
		Gestuel et facial	Langue	Facial	Gestuel
			6		
ou/	out de la tête	uhm .. un:: • .. uhm Canada::, uh .. s:: souillent?.. ..	Langue	Facial	Gestuel
				rire	geste des 2 mains - ballon
	out de la tête		regard v le bas	même geste en plus petit geste de la main droite rotatif vers le corps
	out de la tête		regard vers le plafond regard v l'ens.	geste rotatif de la main droite pointant vers le bas
aha	out de la tête	euhm .. nous:: .. euhm l'uhm ... ? .. uhm		regard v le bas regard vers le plafond regard v l'ens.	
l'entraînement,		l'entraînement, uhm uhm ... <> uhm		regard vers le bas regard v l'ens.	geste rotatif de la main droite pointant vers le bas
	out de la tête	euh .. ? ..		regard vers le bas regard v l'ens.	geste de 2 mains comme si tapant au clavier ramène la main droite vers la poitrine
	out de la tête	?	geste de balayage des 2 mains
	out de la tête	la:: ? .. uhm //		

6E-uhm .. c'est un:: terme général*

(rire)

(geste des deux mains comme si illustrant un ballon)

P-oui/

(oui de la tête)

E-je fais je travaille au .. uhm département de la d- l'informatique à la banque du Canada::, et maintenant je .. travaille au gr-
(regard v. le bas --

au petit groupe

.....)

(même geste des 2 mains mais en plus petit)

qui .. uh ... s:: soutient?...

(regard vers le plafond) (regard v. l'ens.)

(geste d'une main rotatif vers son corps)

P-

(oui de la tête)

E-les reste de département, ..

(geste rotatif d'une main pointant vers le bas)

P-aha

(oui de la tête)

E-et euhm .. nous:: ..euhm nous faisons l'uhm... comment on dit *training*? .. uhm

(reg. v. le bas-----)

(regard vers le plafond-----) (regard v. l'ens.)

P-l'entraînement,

E-l'entraînement, et uhm .. nous ...uhm ...<3> uhm nous utilisons les euh programmes des.. d'ordinateurs? ..

(regard vers le bas-----)

(geste rotatif d'une main pointant vers le bas)

(geste de 2 mains

comme si tapant au clavier)

P-

(oui de la tête)

E-pour acheter? ..

.....)

(geste de
la main droite
vers la poitrine)

P-

(oui de la tête)

E-à la: banque?..

.....)

P-

(oui de la tête)

E-uhm beaucoup de choses comme ça::

.....)

(geste de balayage des 2 mains)

7P-ahm/ c'est bien: (RETRO3P)

Figure 3.1 Extrait de la conversation de REBECCA - tour 6

Tableau 3.5

Exemple de pattern d'intonation ascendante tiré de la conversation avec CORINNE

INDICES (professeure)		CADRE et TOUR DE PAROLE		INDICES	
Langue	Facial et gestuel	Langue	Facial	Langue	Gestuel
		euh	penche la tête vers l'avant penche la tête vers l'avant regard vers le haut grimace		
		mais::	regard v l'ens.		
		J'avals:: ?			
		uhm			
		..			
		/			
	oul de la tête				geste de la main droite le pouce pointant d'abord vers la droite puis ramené vers la poitrine

38E-cuh j'suis née à zon- à j'suis née à Hong Kong mais:: quand j'é-t- j'avais:: seulement trois ans?
(*penche la tête*) (*regard vers le haut*) (*reg. vers l'ens.*)
tête vers (*grimace*)
l'avant)

P-
(*oui de la tête*)

E-uhm j'ai parti de Hong Kong, ... pour ..aller au Brésil/
(*geste de la main droite le pouce pointant d'abord vers la droite puis ramené vers la poitrine*)

Figure 3.2 Extrait de la conversation de CORINNE - tour 38

Pour ce qui est de la pause, elle est aussi associée au regard, mais cette fois le regard sans contact visuel. En effet, nous avons identifié un pattern régulier, dans toutes les conversations, d'une pause à la suite d'une interjection (ah, uh, uhm...) accompagnée d'un regard ailleurs que vers l'enseignante. Pour illustrer, nous présentons à la page suivante deux exemples du pattern de pause avec regard fuyant après une interjection. Il s'agit d'extraits des conversations avec JOANNE (tour 4 au Tableau 3.6) et LYNN (tour 6 au Tableau 3.7) et des textes correspondants reproduits aux Figures 3.3 et 3.4.

Les deux patterns de regroupement d'indices (intonation ascendante et pause) discutés ci-dessus se complexifient davantage. En effet, nous avons examiné la réaction de l'enseignante à la production de ces indices. La réponse la plus fréquente à l'intonation ascendante (et les indices qui l'accompagnent) est le oui de la tête, observée dans toutes les conversations et quelquefois accompagnée d'un 'oui' verbal. En réponse à la pause (et aux indices qui l'accompagnent), l'enseignante a deux réactions. Dans le cas de REBECCA, CORINNE et JOANNE (les trois étudiantes classées à un niveau plus élevé) elle ne réagit pas, mais plutôt fait preuve de patience en attente d'une action de la part de l'étudiante. Dans le cas des trois autres étudiantes, elle réagit par un oui de la tête. Nous verrons plus loin que l'analyse des rétrospectives montre une coïncidence entre ces indices et des différences dans les attentes de l'enseignante pour ces deux sous-groupes d'étudiantes. Il semble qu'elle perçoit un besoin d'encouragement plus fort chez les étudiantes de niveau moins élevé.

Tableau 3.6

Exemple de pattern de pause avec regard sans contact visuel tiré de la conversation avec JOANNE

INDICES (professeur)		INDICES (étudiante)	
CADRE et TOUR DE PAROLE		Langue	Facial
Langue	Facial et Gestuel		Gestuel
	4	uhm .. , uhm	regard v le haut penche la tête avant regard v haut regard v ens et penche la tête avant regard v le haut penche la tête avant
oui de la tête		uh .. , uhm	regard v le haut penche la tête avant
oui de la tête		ah / ..	regard v le haut penche la tête avant
oui de la tête		uhm uh uh .. / .. / ..	regard v le haut regard v le haut puls v le bas penche la tête avant tête v avant
oui de la tête		.. et:: petit* //	tête v avant tête penchée gauche sourire, oui de la tête

E-uhm .. j'ai employé le français un petit peu, uhm .. quand je travaille .. j'ai travaillé uh .. au Vietnam,
 (regard v. le haut) (penche la tête v. l'avant) (regard v. le haut) (regard (regard v. l'ens. v. le haut) et penche la tête v. l'avant)

P-
 (oui de la tête)

E-uhm j'ai travaillé pour ah l'Oxfam Belgique/ ..
 (penche la tête v. l'avant) (regard v. le haut) (penche la tête vers l'avant)

P-
 (oui de la tête)

E-alors uhm les documents uh .. les .. les .. les lettres qui ..
 (regard v. le haut) (regard v. le haut, vers le bas)
 haut)
 (gesticulation-----)

P-
 (oui de la tête)

E-qui viennent ..uh .. de Belgique/.. sont en français/ ..
 (penche la tête v. l'avant) (hoche la tête vers l'avant)

P-
 (oui de la tête)

E-et je dois.. lire et:: parler un petit* peu dans le bureau/ (RETRO2E)
 (penche la tête vers l'avant) (penche la tête vers la gauche) (sourire et oui de la tête)

Figure 3.3 Extrait de la conversation de JOANNE - tour 4

Tableau 3.7

Exemple de pattern de pause avec regard sans contact visuel tiré de la conversation avec LYNN

INDICES (professeure)		INDICES (étudiante)	
CADRE et TOUR DE PAROLE		6	
Langue	Facial et Gestuel	Langue	Facial
			Gestuel
uhum~	oui de la tête	euh .. uhm euh ? uh euh .. ,, ...	penche la tête légèrement v. la gauche regard v. le bas regard v. la gauche puis v. l'enseignante regard en bas à gauche et penche la tête v. la droite regard v. l'ens.

6E- non et euh j- j- j'habiter .. j'habiter uhm près du village euh Vankleek Hill?..
 (penche la tête (regard v. le bas) (regard v. la gauche puis vers l'enseignante)
 légèrement v.
 la gauche)

P-uhum
 (oui de la tête)

E-et j'ai .. uh je conduis euh..une hor une heure, .. trente chaque jour, ..
 (regard en bas à gauche- - - - - -) (regard v. l'ens.)
 (penche la tête
 v. la droite)

Figure 3.4 Extrait de la conversation de LYNN - tour 6

Autres combinaisons d'indices

Trois autres combinaisons d'indices ont été observées dans au moins deux conversations, avec une réaction semblable de la part de l'enseignante dans chacune des situations. Il s'agit de l'intonation descendante accompagnée d'un oui de la tête, de l'élongation de syllabe avec un regard vers l'enseignante et du sourire ou du rire. La première combinaison, intonation descendante et oui de la tête, est observée chez deux étudiantes, LYNN et JOANNE. Cette manifestation s'observe à la fin d'un énoncé et s'accompagne d'une réponse constante de la part de l'enseignante soit, un oui de la tête. Un exemple de ce pattern est donné au tableau 3.6 (en caractères italiques), ainsi qu'à la figure 3.3 correspondante.

La seconde combinaison d'indices, l'élongation de syllabe avec un regard vers l'enseignante, est observée chez REBECCA et CORINNE. La réponse de l'enseignante est le plus souvent analogue à celle donnée lors de l'intonation ascendante : elle fait oui de la tête ou dans certains cas ne répond rien. Enfin, nous observons chez LYNN et CORINNE la présence de sourires et de rires qui témoignent d'un comportement particulièrement détendu qui se traduit par un sourire chez l'enseignante également. Ces trois dernières combinaisons d'indices ne sont pas observées dans toutes les conversations, comme c'est le cas de l'intonation ascendante avec regard vers l'enseignante et de la pause avec regard sans contact visuel. Nous en avons cependant pris note car elles se trouvent dans plus d'une conversation, et en particulier à des moments de bris de communication.

La structure des conversations

Afin de compléter le portrait des indices saillants, relevés grâce à l'analyse des tableaux d'indices, nous avons fait une analyse de la structure de chacune des conversations. Cette analyse permet de situer les bris de communication dans l'ensemble de la conversation, qui, comme nous l'avons déjà expliqué, correspondent à la prolifération d'indices saillants. Dans les paragraphes qui suivent, nous présentons les résultats de l'analyse de la structure des conversations, afin de situer les bris et d'en faire une comparaison entre étudiantes. D'abord, un tableau présente les caractéristiques de la structure de chaque conversation, puis nous offrons six figures qui en illustrent le déroulement et situent les bris à l'intérieur des cadres d'interaction.

Le Tableau 3.8 montre que cinq participantes sur six ont eu des bris de communication. Nous observons une moyenne de deux bris, le maximum étant de quatre chez KAY et ces problèmes semblent être survenus dans le cadre de discussions de thèmes variés. Des bris de communication ont cependant été notés dans le cadre du thème des études dans quatre cas sur cinq, et dans le cadre des loisirs dans trois cas sur cinq. Quant à leur emplacement, il n'est pas possible d'établir de pattern commun : ils surviennent tantôt au début de l'échange verbal (2e cadre), tantôt au milieu (4e cadre), tantôt vers la fin (6e cadre). En n'examinant que les bris de communication, cependant, il serait possible de regrouper les profils de REBECCA, CORINNE et MARIA tandis que ceux de KAY et LYNN seraient semblables (JOANNE ne présentant aucun bris). Par contre, en tenant compte de toutes les caractéristiques du tableau, il n'est pas possible de faire de regroupements. Il est plutôt apparent à la lecture de ce tableau que chacune des conversations a ses caractéristiques distinctes.

Les figures 3.5 à 3.10 dressent un portrait plus détaillé de chacune des conversations, en matière de structure. Rappelons que ces figures présentent sur l'axe horizontal du haut le nombre de tours de parole et sur celui du bas une ligne de temps en secondes. Les traits verticaux délimitent les cadres à l'intérieur desquels figurent le nombre de tours de parole ou le nombre de secondes. Les bris sont identifiés sous l'axe horizontal du bas de même que la durée totale de l'échange.

Examinons d'abord les trois participantes de niveau le moins élevé, soit KAY, LYNN et MARIA (figures 3.5, 3.6 et 3.7).

L'enseignante a utilisé, dans chacun des cas, le même questionnaire comme guide pour la conversation (voir l'annexe 1). Nous observons cependant un différent déroulement de la conversation, même dans le cas de ces trois étudiantes du même sous-niveau - une différence marquée quant au nombre de tours de parole, à la répartition des cadres, ainsi qu'au nombre de bris de communication et leur emplacement. À titre d'information, il est important de noter que la chercheure n'a pris connaissance des informations sur les sous-niveaux qu'après avoir complété les analyses d'indices. Les résultats du classement des étudiantes sont donc venus enrichir les résultats mais n'ont pas influencé sa perception des indices de contextualisation.

La représentation de la structure de la conversation de KAY (figure 3.5) montre qu'elle a eu quatre bris de communication et que ceux-ci se sont succédés, du second cadre au cinquième. Bien que sa conversation ait duré 5 minutes, 33 secondes, le premier bris est survenu dès la première minute et elle a continué par la suite à éprouver des difficultés. Il s'agit de l'échange le plus problématique et celui qui a eu le plus grand nombre de bris. Dans le cas de LYNN (54 tours de parole, 6 min. 7 sec.), qui est du même niveau, le nombre de bris ne s'élève qu'à trois.

Tableau 3.8

Caractéristiques de la structure de chaque conversation

Caractéristiques	Participant					
	REBECCA	CORINNE	JOANNE	KAY	LYNN	MARIA
Niveau	Int 2B	Int 2B	Int 2A	Int 1B	Int 1B	Int 1B
Tours de parole	66	66	23	43	54	35
Durée	8 min. 27 sec.	6 min. 27 sec.	6 min. 37 sec.	5 min. 33 sec.	6 min. 7 sec.	5 min. 8 sec.
# de bris	2	2	0	4	3	2
Thème où se situent les bris	#1 Objectifs et attentes	#1 Cours préalables	n.a	#1 Cours préalables	#1 Cours préalables	#1 Études en informatique
	#2 Loisirs - "crafts"	#2 Langues parlées		#2 Objectifs et attentes #3 Objectifs à long terme et Travail #4 Travail	#2 Loisirs - voyages #3 Musique	#2 Sports - loisirs
Emplacement des bris	#1 - 4e cadre	#1 - 2e cadre	n.a.	#1 - 2e cadre	#1 - 2e cadre	#1 - 4e cadre
	#2 - 7e cadre	#2 - 6e cadre		#2 - 3e cadre #3 - 4e et 5e cadres #4 - 5e cadre	#2 - 5e cadre #3 - 7e cadre	#2 - 6e cadre
# total de cadres	9	11	8	8	8	8

23/09/97
 12h00
 Niveau le moins élevé au classement (Int11B)

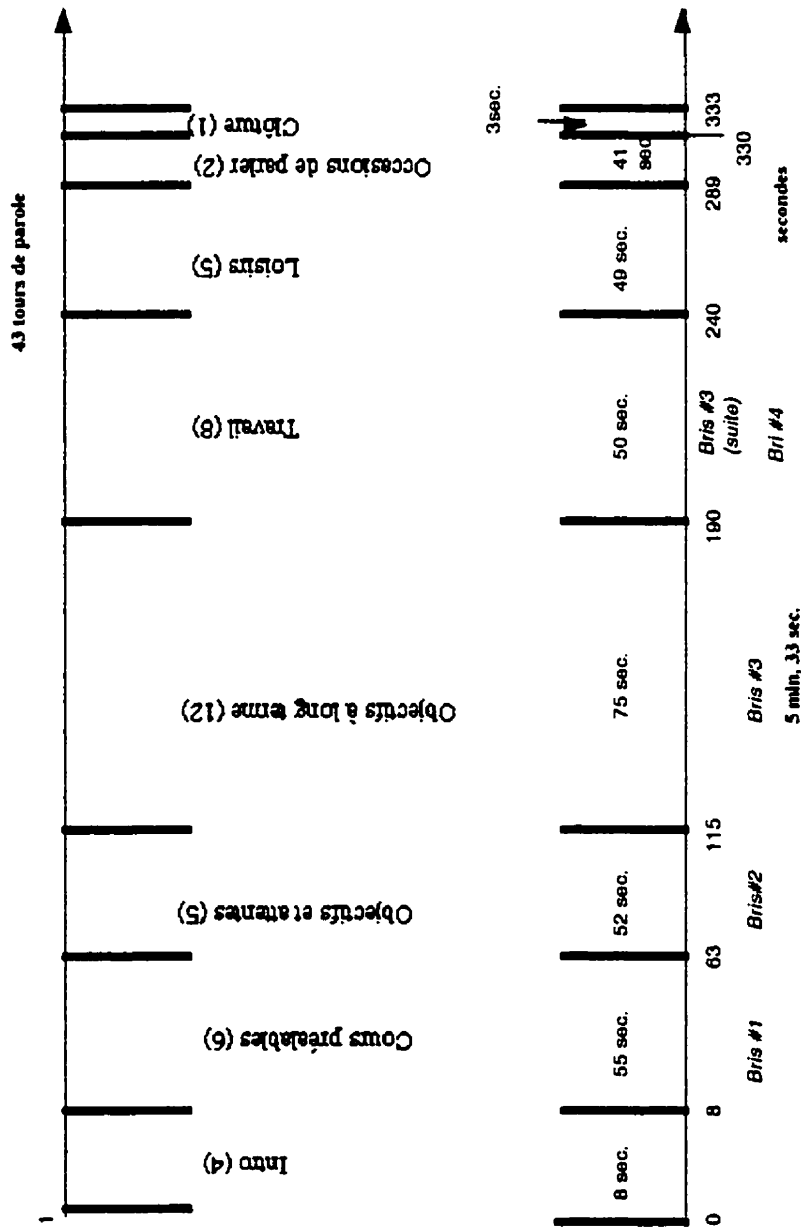


Figure 3.5 Représentation de la structure de la conversation de KAY

24/06/97
 10h30
 Niveau le moins élevé au classement (Int1B)

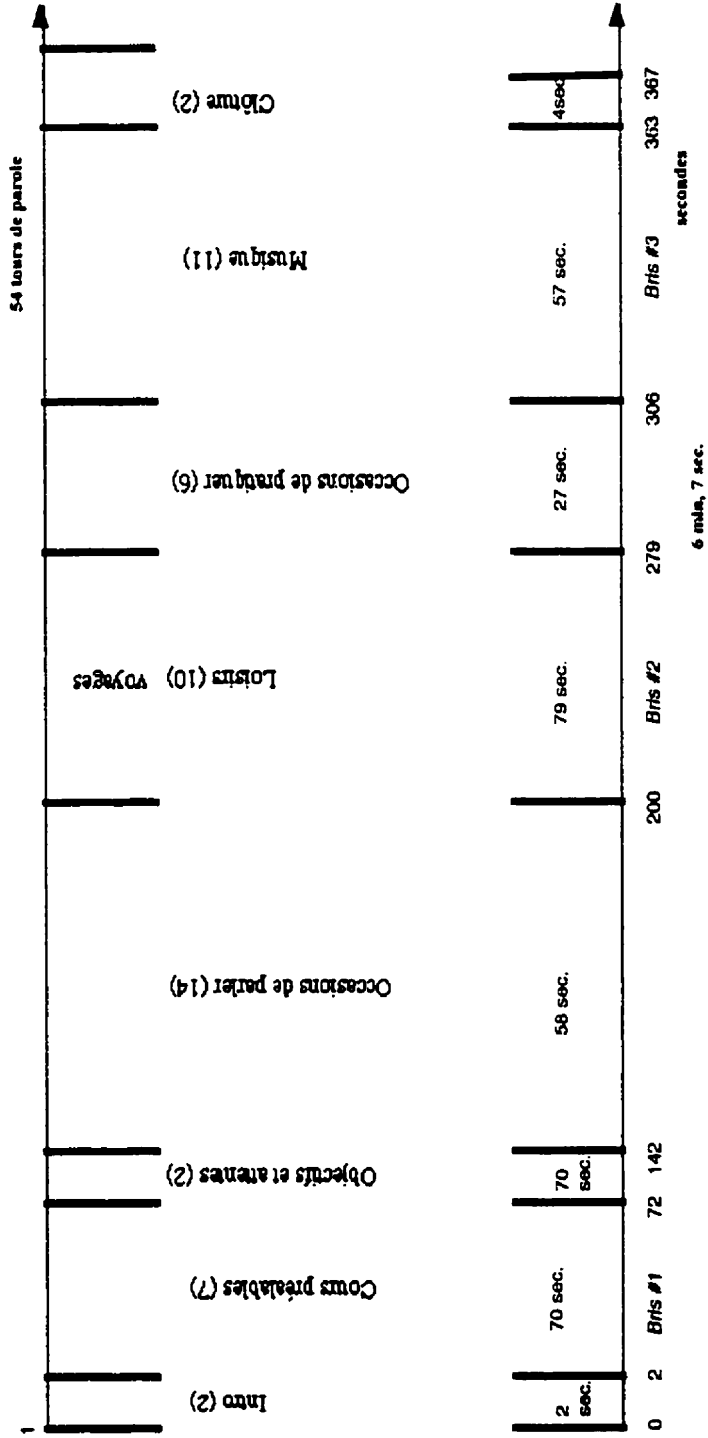


Figure 3.6 Représentation de la structure de la conversation de LYNN

25/09/97
 12h00
 Niveau le moins élevé au classement (Int11B)

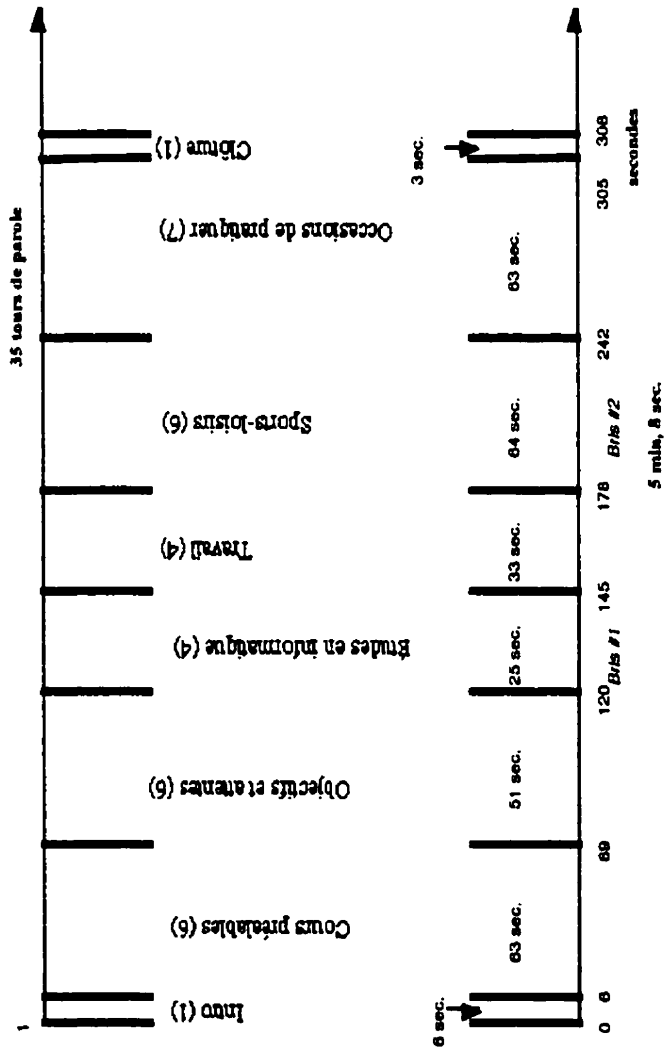


Figure 3.7 Représentation de la structure de la conversation de MARIA

Ceci, même si son nombre de tours de parole est plus élevé et que la durée de l'échange verbal est plus longue (6 min. 7 sec.), ce qui aurait pu se traduire en un plus grand nombre de difficultés. Pour ce qui est de MARIA, qui est au même niveau de classement, le nombre de bris est encore moins élevé (2), bien que la durée de sa conversation (5 min., 8 sec.) soit comparable à celle de KAY.

De même, nous avons comparé les deux participantes de niveau le plus élevé (REBECCA et CORINNE, figures 3.8 et 3.9). Le nombre de tours de parole est le même; cependant, la durée de leurs conversations respectives, la répartition des cadres de même que les caractéristiques des bris de communication sont très différentes. Dans le cas de REBECCA, la durée de la conversation s'élève à 8 minutes, 27 secondes, soit la plus longue de toutes. Par contre, elle ne connaît que deux bris qui surviennent au milieu et vers la fin de sa conversation. L'échange de CORINNE, qui a une durée de deux minutes inférieure (6 minutes, 27 sec.) a le même nombre de bris, mais ceux-ci surviennent dans la première moitié de la conversation. Enfin une seule étudiante (JOANNE) avait été classée au niveau intermédiaire moyen (Figure 3.10). Cette conversation se distingue le plus des cinq autres par son petit nombre de tours de parole, sa durée moyenne (6 minutes, 37 secondes) et l'absence de bris. Elle se montre en effet capable de porter le poids de la conversation; l'enseignante pose peu de questions, mais l'étudiante produit des réponses longues.

Une comparaison des six échanges verbaux en fonction du nombre de tours de parole et de la durée, mais en faisant abstraction des bris, montre que les échanges verbaux de MARIA (35 tours, 5 min. 8 sec.) et de KAY (43 tours, 5 min. 33 sec.) présentent un profil semblable.

De même, les échanges verbaux de CORINNE (66 tours, 6 min. 27 sec.) et de

23/09/97
12h30

Niveau le plus élevé au classement (Int2B)

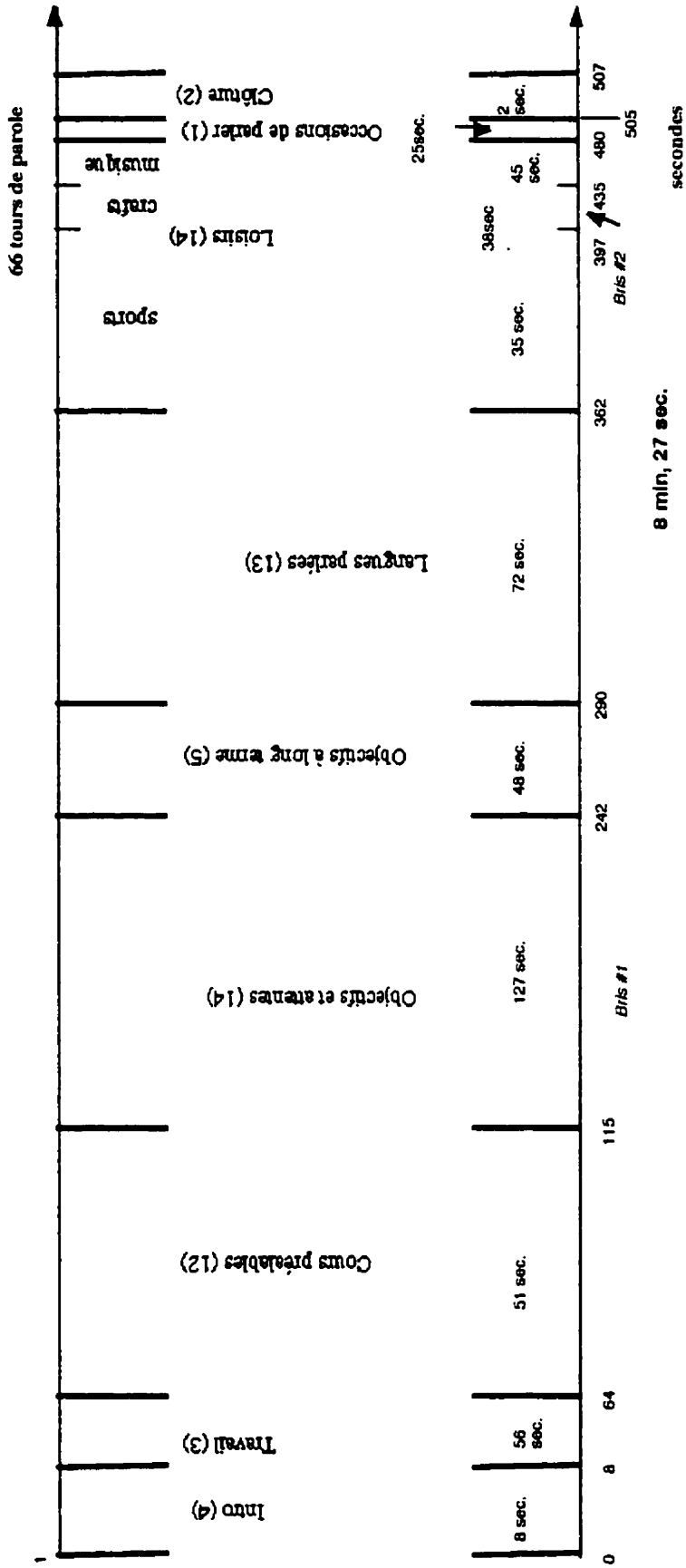


Figure 3.8 Représentation de la structure de la conversation de REBECCA

30/09/97
 10h30
 Niveau le plus élevé au classement (Int2B)

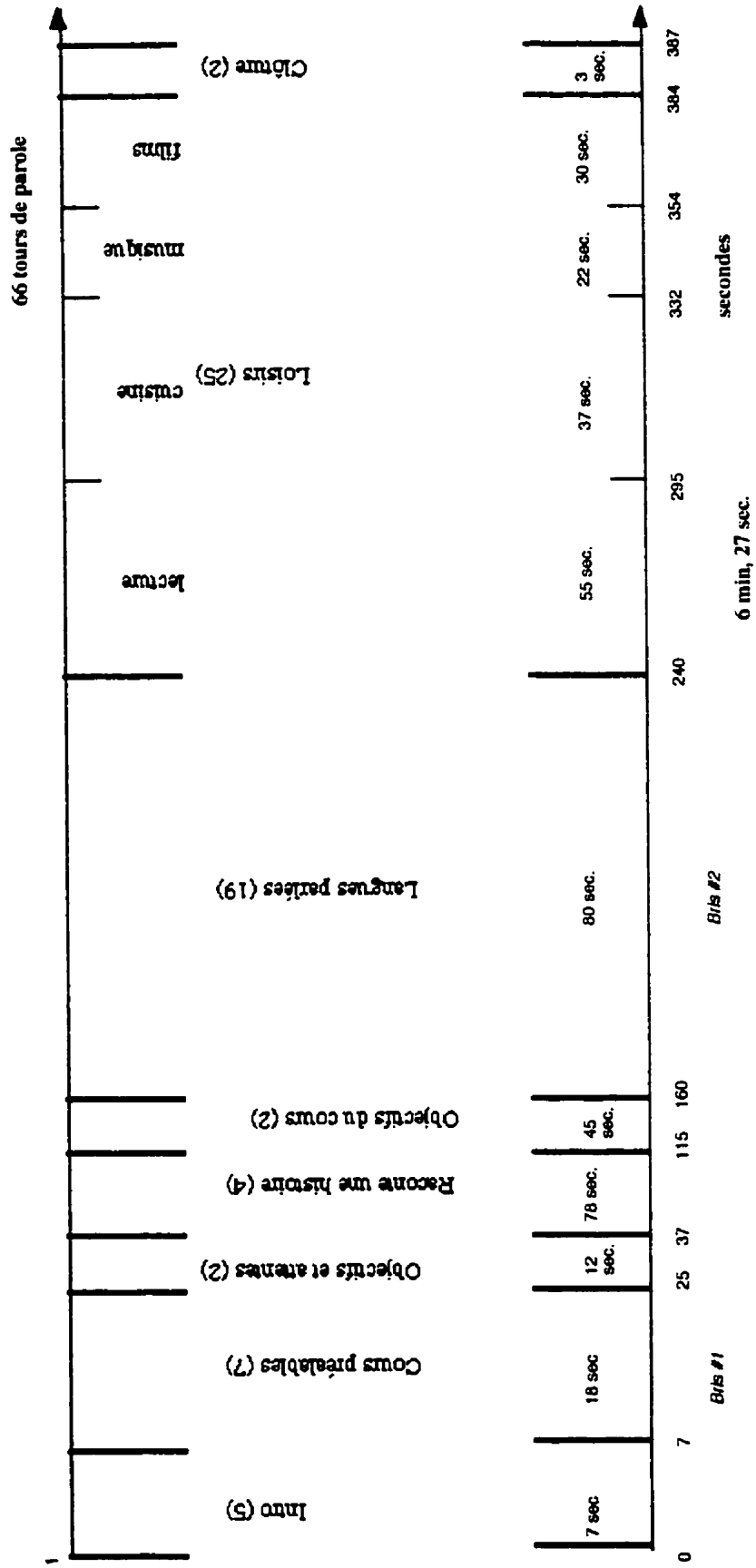


Figure 3.9 Représentation de la structure de la conversation de CORINNE

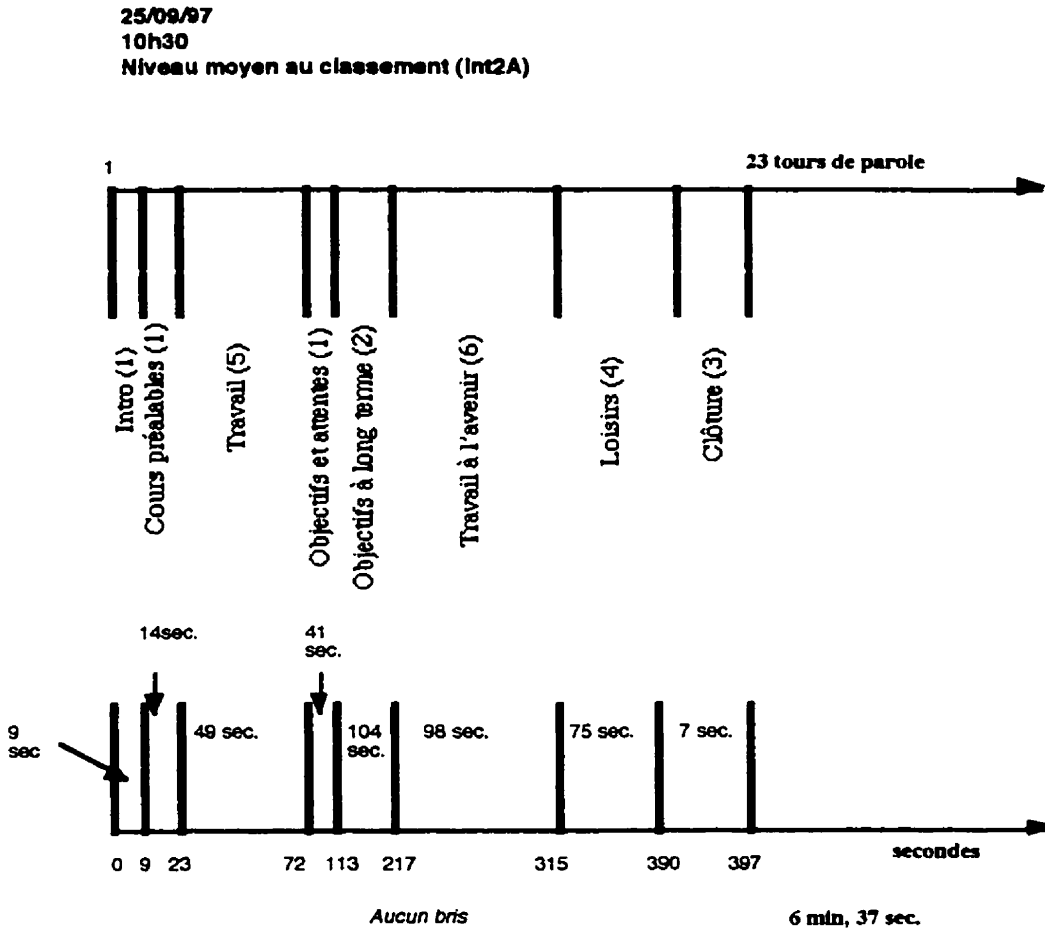


Figure 3.10 Représentation de la structure de la conversation de JOANNE

LYNN (54 tours, 6 min. 7 sec.) semblent avoir une structure similaire. Les échanges verbaux de REBECCA et de JOANNE se distinguent radicalement des quatre autres, la première par sa durée (8 min. 27 sec.) et la seconde par son petit nombre de tours de parole (23 tours).

Ces résultats ont servi à dresser un portrait détaillé de la structure de chaque conversation, et en particulier de l'emplacement des bris de communication qui avaient été identifiés dès les analyses préliminaires comme des moments de prolifération d'indices. En y ajoutant les résultats des analyses de fréquences et celles des tableaux d'indices, nous obtenons une réponse complète à la première sous-question. Nous constatons l'existence de deux patterns saillants d'indices dans toutes les conversations, soit l'intonation ascendante avec regard vers l'enseignante et la pause avec regard sans contact visuel. Ces deux groupes d'indices sont suivis d'une réponse de l'enseignante sous forme d'un 'oui' verbalisé ou d'un hochement affirmatif de la tête. Rappelons que ce pattern a été trouvé dans toutes les conversations en analysant les tableaux d'indices. Un exemple de tableau (celui de la conversation de Maria) est donné en Annexe 2.

Deuxième sous-question

Quelle est la fonction des indices saillants?

Pour comprendre la fonction des indices saillants identifiés dans la section précédente, nous avons analysé les entrevues rétrospectives. Rappelons que dans le cadre de ces entrevues nous avons observé, avec les participantes, les enregistrements vidéo pour recueillir leurs commentaires sur l'ensemble du déroulement de leur conversation, mais également sur ce qui s'était passé lors de moments difficiles. Ces moments correspondent en fait aux bris de communication et à la prolifération d'indices saillants, soit l'intonation ascendante et la pause.

Les commentaires recueillis nous permettent non seulement de mieux comprendre le déroulement de la conversation mais également de faire le point sur la fonction de ces indices. Bien que l'analyse à l'aide de tableaux d'indices présentée dans la section précédente repose sur la perception de la chercheuse, l'analyse des entrevues rétrospectives permet de corroborer cette perception en y ajoutant celles des deux participantes.

Fonction des indices selon les rétrospectives

Comme nous l'avons constaté, deux patterns d'indices de contextualisation, particulièrement saillants, ont été relevés chez toutes les participantes. Il s'agit de l'intonation ascendante accompagnée du regard vers l'enseignante et de la pause jumelée à un regard sans contact visuel. Nous avons voulu savoir, à l'aide d'une analyse des entrevues rétrospectives, quelle était la fonction de ces deux patterns. Chacun de ces patterns fera maintenant l'objet d'une analyse détaillée fondée sur les réflexions des étudiantes et de l'enseignante dans le cadre des entrevues rétrospectives. Nous examinons maintenant la fonction de l'intonation ascendante et de la pause, en nous inspirant des commentaires des participantes. Les exemples donnés sont tirés des tableaux comparatifs du comportement général (Annexe 4).

Dans toutes les conversations, il semble que les participantes utilisent l'intonation ascendante comme moyen de demander de l'aide soit lorsqu'elles ne trouvent pas le mot juste, soit après une structure syntaxique particulièrement problématique. Cette demande d'aide n'est pas toujours consciente chez l'étudiante. En réaction à l'indice, l'enseignante perçoit le besoin et répond tantôt par un mot mais le plus souvent par un hochement de tête ou un 'oui'. Elle n'est pas toujours consciente de son comportement et croit plutôt que "c'est instinctif". Mais lorsque la chercheuse

lui fait remarquer l'intonation ascendante, elle constate, en parlant de MARIA: "oui elle demande là". Ce comportement est constant d'un échange verbal à l'autre et permet à l'étudiante de compléter son tour de parole. Cette fonction de l'intonation est davantage importante lors d'un bris de communication car elle permet à l'étudiante et l'enseignante de résoudre l'incompréhension.

Dans le cas de la pause, l'étudiante se trouve aussi dans une situation problématique mais ne demande pas d'aide à l'enseignante soit parce qu'elle ne la croit pas capable d'aider ou parce qu'elle veut se débrouiller seule, ou parce qu'elle veut réfléchir. Dans toutes les conversations, le même comportement s'observe chez l'étudiante, soit un regard sans contact visuel qui accompagne la pause, souvent après une interjection comme uh, ah, uhm. Cette pause consiste en un moment de réflexion qui permet à l'étudiante de formuler un énoncé comme l'expriment MARIA et REBECCA

MARIA: *"I was trying to think of what I was saying next"*

REBECCA: *"I'm thinking 'cause I don't remember how many hours of French".*

La réaction de l'enseignante dans ces cas est de laisser le temps de réfléchir tout en encourageant avec des 'oui de la tête'. L'enseignante explique sa réaction dans le témoignage suivant: "c'est pour encourager ... c'est bien je vous ai compris continuez". Les étudiantes semblent d'accord avec ce comportement, comme le signale le commentaire suivant de JOANNE: *"I think because what I was trying to say was maybe not all that clear she would probably have to wait for a while to see whether she had a sense of what I was actually trying to say"*.

Le consensus chez les étudiantes et l'enseignante est que les hochements de tête et les 'oui' verbaux constituent une mesure d'encouragement. C'est-à-dire que l'enseignante fait signe qu'elle comprend et que l'étudiante peut continuer à parler. L'étudiante qui perçoit cet indice reçoit une confirmation que son message est compris et qu'elle est sur la bonne piste. Il arrive cependant dans certaines conversations, notamment celle de KAY, que l'enseignante signale qu'elle comprend alors que le contraire est vrai. Ce signal qui contredit les faits contribue alors à augmenter l'incompréhension de part et d'autre. Nous verrons plus loin que dans le cas d'un bris de communication, cette fonction du 'oui' comme vrai signal de compréhension peut en aider la résolution.

Sommaire des 1ère et 2e sous-questions : indices saillants et leur fonction

En examinant les réflexions sur la fonction des patterns d'indices les plus saillants, nous constatons que le message se construit interactivement lorsque la personne a besoin d'aide. Elle signale ce besoin par l'indice appelé 'intonation ascendante'. Il se peut que ce signal d'appel à l'aide soit immédiatement suivi d'une pause avec regard sans contact visuel. Dans pareil cas, l'interviewée signifie qu'elle va chercher en elle, par un temps de réflexion, d'abord. L'intervieweuse indique sa perception d'une demande d'aide par un hochement de tête qui sert tout au moins d'encouragement, afin que le tour de parole soit complété.

Ce scénario a été observé dans toutes les conversations étudiées et est confirmé par les entrevues rétrospectives des participantes. Nous avons cependant noté des cas où l'étudiante ne réussit pas malgré tout à compléter son tour de parole et à se faire comprendre. Il s'agit, par exemple, de cas de bris de communication que nous avons déjà associés aux indices saillants lors de la

présentation des résultats de la 1ère sous-question. Nous examinons maintenant les bris de communication pour répondre à la 3e sous-question de recherche.

Troisième sous-question

Quelles inférences font l'enseignante et l'étudiante lorsque des indices comme par exemple les pauses ou les hésitations sont produits à des moments spécifiques comme les bris de communication?

Dans cinq des six cas, nous observons des bris de communication ainsi qu'une prolifération d'indices de contextualisation de toutes sortes. En réponse à la 1ère sous-question, nous avons déjà montré que les indices les plus saillants à ces moments d'interaction sont l'intonation ascendante et la pause chez l'étudiante, et le 'oui' chez l'enseignante, et ce, comme dans le cas de l'ensemble des conversations. L'enseignante a un comportement constant quant à sa compréhension, soit l'utilisation de l'indice 'oui' verbal ou "non' verbal. Comme nous l'avons déjà signalé, la réponse de l'enseignante fait partie d'un pattern d'indices observé chez toutes les étudiantes, dans l'ensemble des conversations et lors de bris. Il s'agit de l'utilisation de l'intonation ascendante ou de la pause, en conjonction avec le jeu du regard.

Nous avons voulu savoir, pour répondre à la 3e sous-question, quelles inférences étaient faites par les participantes aux moments de bris de communication et de production des patterns d'indices observés, soit l'intonation ascendante ou la pause en conjonction avec le jeu du regard. En somme, nous voulions savoir si l'enseignante et l'étudiante étaient sur la même longueur d'onde. L'analyse des entrevues rétrospectives en regard des bris de communication révèle des différences dans la perception de la résolution des bris de communication. Le pattern observé, soit la réponse

'oui' suite à la pause ou l'intonation ascendante est un comportement récurrent chez les participantes qui se produit également lors des bris de communication. Le consensus, tant chez l'étudiante que chez l'enseignante, est que cette réponse a une fonction d'encouragement à poursuivre l'effort entrepris pour se faire comprendre. Or, nous avons observé grâce aux rétrospectives deux scénarios quant aux inférences des participantes qui favorisent ou non la résolution des bris de communication.

Dans le premier cas, nous voyons que la perception du bris de communication est semblable chez les deux interlocutrices; même si elles n'arrivent pas à résoudre complètement le problème, il y a entente sur le fait qu'elles n'y arrivent pas - enseignante et étudiante sont sur la même longueur d'onde. Ce phénomène se produit lorsque la première comprend la seconde tout au long de la conversation, bien qu'avec certaines difficultés. Prenons par exemple, le cas de REBECCA et de son bris #2 (Tableau 3.9). Face au même bris, il est apparent que l'enseignante et l'étudiante sont sur la même longueur d'onde, même si elles n'ont pas réussi à le résoudre.

Tableau 3.9

Perceptions du bris #2 dans la conversation avec REBECCA

Enseignante	Étudiante
P: C'est quand elle m'a dit j'ai dit ah bon pour elle craft c'est faire des vêtements mais moi je pensais que c'était des travaux manuels	E: <i>No I think all she understood is that I make my own clothes [rire]</i>

Par contre, un second scénario se produit lorsque l'enseignante et l'étudiante ne se comprennent pas, malgré la prétention chez l'enseignante de comprendre ce que dit l'étudiante. Il n'y a pas de résolution du bris de communication et nous constatons que les deux parties n'ont pas non plus la même interprétation de la situation. Voyons l'exemple de KAY (Tableau 3.10) avec qui l'entrevue rétrospective permet de constater un important problème. Lors de son premier bris de communication, elle croyait que l'enseignante avait compris lorsqu'elle a produit un 'oui' suivi du mot 'émergence'. La rétrospective de l'enseignante révèle non seulement son incompréhension, mais également le fait qu'elle prétend comprendre.

Dans le premier et le deuxième cas, lors du bris de communication nous observons la production et la perception d'un même indice, le 'oui' de l'enseignante en réponse à l'intonation ascendante de l'étudiante. Cependant, les entrevues rétrospectives révèlent que le 'oui' de la part de l'enseignante comme marque d'encouragement à poursuivre n'offre aucune garantie à l'étudiante

Tableau 3.10

Perceptions du bris #1 dans la conversation avec KAY

Enseignante	Étudiante
P: non d'ailleurs j'ai dit oui mais j'ai pas compris ce qu'elle a dit	<i>E:: I.. I think when she said émergence she knew what I meant</i>
	<i>E: Oh so what's émergence?</i>
	<i>(I: Émergence is something that emerges)</i>
	<i>E: Oh I see so she didn't get it at all</i>

qu'elle est comprise. Lorsque nous examinons en détail les tableaux d'indices qui correspondent aux bris de communication, nous voyons en effet que le même pattern d'interaction est observé dans toutes les conversations au moment d'un bris. Cependant, les entrevues rétrospectives révèlent que le 'oui' de l'enseignante ne signale pas toujours qu'elle comprend et que ce cadre peut se conclure sans qu'il y ait résolution. Nous pourrions conclure que le 'oui' d'encouragement n'offre pas alors le support qui est requis.

Cette analyse des bris et des inférences des participantes par l'entremise des entrevues rétrospectives donne une réponse à la troisième sous-question. Il semblerait que lorsque le 'oui' signale une véritable compréhension, les deux partis réussissent à s'entendre sur la résolution du bris de communication. Même s'ils n'arrivent pas à se comprendre, ils savent qu'ils ne se comprennent pas. Par contre, lorsque la signification du 'oui' est confuse, signalant la compréhension alors qu'il y a incompréhension, ils n'arrivent pas à résoudre le bris mais ne savent pas s'ils se comprennent.

Nous constatons de plus que les inférences de l'enseignante en réponse aux indices les plus fréquents, soit l'intonation ascendante et la pause, l'incitent souvent à faire oui de la tête. De plus, en observant le déroulement de la conversation, par l'entremise de tableaux d'indices, nous remarquons que l'enseignante intervient dans la conversation à divers moments, sans pour autant prendre la parole. Ses inférences face aux patterns de pauses ou intonations, accompagnées d'un jeu du regard, semblent donner lieu à un soutien qui permet à l'étudiante de compléter son tour de parole. Afin de mieux comprendre les inférences des participantes, nous avons examiné les données émanant de l'observation participante. Rappelons que cette observation s'est faite dans le

D.A. Ducharme
11/5/99

cadre de discussions de groupe enregistrées sur vidéo permettant à la chercheuse d'examiner la production d'indices et de vérifier ses perceptions auprès des participantes. Dans les lignes qui suivent, nous présentons le commentaire qui en découle et qui complète la réponse à la troisième sous-question.

En effet, les résultats de cette analyse montrent que dans l'ensemble, le groupe présente une caractéristique commune, celle d'une confiance élevée en la capacité de leur professeure à bien percevoir leurs besoins et à y répondre. Ceci, même si aucune d'entre elles ne lui a pour autant communiqué de manière explicite la nature de ses besoins. Dans cet état d'esprit, les participantes utilisent fréquemment l'intonation ascendante comme moyen de demander de l'aide ce qui suscite chez l'enseignante une réaction instinctive d'aide à l'étudiante pour compléter son message. Si elle ne lui offre pas de rétroaction verbale, elle lui fait tout au moins un signe de la tête pour l'encourager à poursuivre.

Les données recueillies lors de l'observation participante révèlent aussi que l'enseignante s'adapte aux besoins de ses étudiantes, affichant un comportement visiblement différent qui reflète ses attentes variables en fonction de ses attentes face à chacune d'entre elles. Ces observations corroborent en fait les données recueillies lors des entrevues rétrospectives. En effet, nous constatons que, dès les premières heures de cours, l'enseignante a sondé les besoins, capacités, difficultés, attentes de chacune, de sorte qu'elle a elle-même établi des attentes précises pour chacune et adapte son comportement en conséquence. Par exemple, elle modifie son débit selon sa perception du niveau de compréhension de l'étudiante. Lorsqu'elle ne comprend pas, elle ne

le dit pas toujours, et ce, surtout pas avec les étudiantes plus faibles qu'elle ne veut pas brimer ou gêner. Avec celles qu'elle perçoit comme plus compétentes, elle n'hésite pas à demander des explications et à faire des interventions correctives tandis qu'avec celles qui s'expriment plus difficilement, ses corrections sont moins systématiques, c'est-à-dire en fait seulement lorsque l'étudiante le demande.

Ajoutées aux données des entrevues rétrospectives, celles de l'observation participante donnent une meilleure appréciation de l'état d'esprit de l'enseignante et des étudiantes dans le cadre de la résolution de bris. D'une part, l'étudiante semble avoir une confiance très élevée en son enseignante qu'elle saura lui apporter l'aide nécessaire pour compléter son message. D'autre part, l'enseignante a des attentes très précises, qui diffèrent d'une étudiante à l'autre et la prédisposent à un comportement différent avec chacune d'entre elles. Le portrait qui se dessine est celui d'un soutien apporté par l'enseignante, au besoin, pour construire le sens. Dans la prochaine section, nous examinons, en réponse à la quatrième sous-question, comment les indices participent à cette construction.

Quatrième sous-question

Comment est-ce que les indices participent à la construction du sens?

Nous avons déjà discuté, dans la section sur la fonction des indices, de l'observation de l'intonation ascendante et de la pause comme indices utilisés par l'étudiante pour demander de l'aide pour compléter son tour de parole. En examinant de près les tableaux d'indices, nous avons cherché à mieux comprendre le rôle des indices dans cette construction de sens. En examinant

des extraits d'entrevues rétrospectives, nous voyons qu'il existe des différences tant au niveau des attentes de l'enseignante face à chacune des étudiantes, que chez les étudiantes elles-mêmes, qui font en sorte que cette construction ne se passe pas de la même manière dans toutes les conversations. De même, nous constatons que les impressions sur le succès de la conversation varient d'une conversation à l'autre, ainsi que dans le cadre d'une même conversation.

Le cas de KAY

L'étude de l'échange verbal de KAY donne l'impression qu'il s'agit d'un immense bris de communication. En fait, nous avons isolé quatre bris qui surviennent à intervalles réguliers, le premier dès le deuxième cadre. Dans le cas des trois premiers bris, l'étudiante bute sur un mot et demande, par l'intonation ascendante, une aide de l'enseignante. Dans le premier cas, le mot 'immersion' est mal prononcé par l'étudiante, ou mal compris par l'enseignante. Comme dans toutes les conversations, le pattern d'intonation ascendante suivie d'un oui est observé. Par contre, le mot 'immergion' avec intonation ascendante est accueilli par une question qui ne fait que susciter une répétition du même mot 'immergion'. L'enseignante répond avec le mot émergence suivi d'une intonation ascendante qui suscite un oui chez l'étudiante. Durant toute cette séquence, il est évident qu'il y a incompréhension et que le message n'est pas construit. En effet, comme nous le voyons au tableau 3.11, les rétrospectives confirment cette incompréhension face à laquelle l'enseignante prétend comprendre afin de ne pas décourager KAY.

Un scénario semblable est observé lorsque celle-ci bute sur le mot *calls* (second bris).

L'enseignante ne comprend pas ce que dit l'étudiante, mais répond par un 'oui' à l'intonation ascendante, puis tente de lui suggérer des mots, mais sans succès. Ce qui est remarquable dans le cas de ces deux premiers bris est que l'étudiante répond à l'intervention par un 'oui' comme si elle

lui avait été utile. Dans les faits, chaque bris, et sa non résolution, ne fait qu'augmenter l'anxiété déjà présente avant le début de l'échange dont nous parlons un peu plus loin.

Lors du troisième bris de communication, qui non seulement demeure insoluble mais refait surface une seconde fois vers la fin de la conversation, l'étudiante cherche le mot pour 'voyager' mais trouve seulement le mot 'travailler' (*travel* est le mot pour 'voyage' en anglais).

L'enseignante ne perçoit pas le besoin d'aide exprimé par l'étudiante et répond par une reformulation avec le mot travailler. Comme dans les deux cas précédents, l'étudiante reçoit l'intervention avec un 'oui' mais il est évident qu'elle n'en est pas satisfaite. Elle continue à chercher la formule qui lui permettrait d'exprimer sa pensée. De son côté, l'enseignante ne comprend pas mais continue de faire comme si le message était clair (voir le tableau 3.11). Elle lui pose même une question sur le travail (l'étudiante pense qu'elle parle de voyage) et il est clair qu'il s'agit d'un dialogue de sourds. L'étudiante sait ce qu'elle cherche mais ne réussit pas à trouver alors que l'enseignante ne comprend pas du tout mais fait semblant de comprendre. Enfin, un dernier bris survient lorsque l'étudiante ne comprend pas le sens du mot 'maison' en tant que synonyme d'"entreprise". Il y a finalement compréhension de sa question après plusieurs essais de la part de l'enseignante.

Dans cette conversation, l'enseignante pense que l'étudiante a des difficultés de compréhension et donc s'attend à des incompréhensions. L'étudiante, elle, est très nerveuse et fait preuve d'anxiété liée à des expériences antérieures négatives. L'enseignante ne s'attend pas à une bonne performance et n'est pas surprise de ne pas comprendre donc ne cherche pas vraiment à comprendre: "elle essaie de parler et je la comprends pas...elle sait que je la comprends pas.."

L'étudiante de son côté offre le témoignage suivant: "*I'm really anxious that she understand what I'm trying to say but at this point I can't come up with the words that I know*". Le résultat de cet

Tableau 3.11

Attentes et impressions de KAY et de l'enseignante

Étudiante	Enseignante
<p>Attentes</p> <p>E: I'm not exactly sure what to expect ... I'm always concerned if I'm going to be able to find the right words to express myself ... when I'm trying really hard to find something it makes it worse ... it's very frustrating.</p> <p>E: I didn't think it was a very good interview at all ... I think I was pretty much certain that I was gonna have a problem.</p>	<p>P: C'a été difficile ... j'ai eu trois difficiles; elle je m'y attendais. Elle essaie de parler et je la comprends pas ... elle sait que je la comprends pas.</p>
<p>Impressions</p> <p>E: I would love to be able to take all the calls ... it's frustrating now 'cause I don't think it's very professional</p> <p>E: I'm nervous I'm struggling ... I'm really anxious that she understand what I'm trying to say but I think at this point I can't come up with the words that I know</p> <p>E: At this point I think I'm just wishing it were over soon</p> <p>E: I think she was happy it was over too</p>	<p>P: elle est pas à l'aise ... parce qu'elle se rend compte que j'ai pas compris et moi je sais que j'ai pas compris et que je veux pas revenir dessus donc je continue</p> <p>P: j'voudrais bien me substituer à elle pour parler mais c'est difficile</p> <p>P: Elle est frustrée complètement</p> <p>(I: t'étais contente que ce soit fini?)</p> <p>P: oui c'avait été laborieux</p>

échange est que les indices ne participent pas à la construction de sens. En fait, lorsque nous examinons le tableau 3.11, il est évident que les attentes et impressions des deux partis ne les prédisposent pas à une communication réussie. Il est clair qu'on assiste à de multiples incompréhensions de part et d'autre, qui font monter la frustration à un tel point qu'à la fin l'enseignante et l'étudiante sont contentes d'avoir terminé leur entretien.

Le cas de LYNN

Dans la conversation de LYNN, à l'opposé, trois bris surviennent mais les indices permettent de les résoudre et d'arriver à une construction de sens. Le premier concerne les cours préalables, l'étudiante ayant d'abord de la difficulté à comprendre et ensuite à s'exprimer. Cependant, grâce à l'aide apportée par son interlocutrice qui répond par 'oui' à l'intonation ascendante, fait des suggestions et reformule, le message est finalement construit. Le même phénomène de construction conjointe est observé lorsque l'étudiante parle de voyages et éprouve des difficultés. Un pattern d'intonation ascendante suivi d'un 'oui' contribue à une construction conjointe du sens. Enfin, un troisième bris se produit lorsque l'étudiante a du mal à comprendre une question concernant la langue italienne et la musique. L'enseignante fait preuve de patience face à la pause de l'étudiante, puis répète la question. L'étudiante comprend et il y a résolution du bris et construction de sens.

En examinant les rétrospectives, il est apparent que les deux interlocutrices ont atteint une certaine entente. Par exemple, concernant le troisième bris l'enseignante indique : "elle a bien compris la question mais elle s'est demandée pourquoi je posais ça" tandis que dans un entretien séparé, l'étudiante donne l'explication suivante: "*I didn't know what she meant why I would speak Italian uh until I recognized she meant the terms in music*". Ces deux citations offrent un aperçu des dispositions de LYNN et de son enseignante qui de toute évidence sont sur la même longueur d'onde.

Tableau 3.12

Attentes et impressions de LYNN et de l'enseignante

Étudiante	Enseignante
<p><u>Attentes</u></p> <p>E: I was never nervous maybe I'm too old to be nervous ... so I just tried my best that's all</p> <p>E: This situation felt very relaxed it's not exactly the pressure if I had to be tested for a course ... somebody told me whoever was here the day before I said what are they doing up there then she said well they're just asking the same question as in this form ... I thought no problem.</p> <p>E: it gave me another opportunity to struggle through French</p>	<p>P: Je parle très lentement parce que je sais qu'elle a du mal à comprendre ... je sais qu'elle a du mal à parler ... j'ai descendu de niveau de questions.</p> <p>P: Je ne suis pas à l'aise non plus ... parce qu'il va falloir que j'aïlle au devant d'elle je pense</p> <p>P: Avec elle si il y a un échange de conversation c'est que je vais poser les questions et elle va répondre oui non oui non</p> <p>P: c'est une personne qui a d'énormes difficultés qui est pleine de bonne volonté mais je ferai pas grand chose avec elle</p>
<p><u>Impressions</u></p> <p>E: I don't think I understood her</p> <p>E: I just tried my best ... at the time I didn't feel frustrated or anything</p> <p>E: sometimes it takes a while with a foreign language before you get the meaning ... it takes a moment to register ... I think this is why people should speak slower ... it gives me a chance to grasp what she's saying ... I think she does it because she knows that's what I need.</p>	<p>P: je sais qu'elle a du mal à comprendre</p> <p>P: je souffre pour elle ... je veux pas l'interrompre il faut que ça sorte</p> <p>P: Je me sens plus à l'aise ... elle parle comme elle parle ... quand elle fait des fautes je la laisse parler</p> <p>P: je suis obligée souvent de répéter deux fois ce que je dis ... elle comprend nettement moins vite que les autres</p>

De plus comme le montre le tableau 3.12, les commentaires de ces deux participantes témoignent d'une entente quant aux besoins et attentes (tableau 3.12). LYNN affiche une difficulté de compréhension qui est perçue par l'enseignante comme dans le cas de KAY. Cependant, à la différence de cette dernière, LYNN ne fait preuve d'aucune nervosité et ses difficultés n'engendrent pas de frustration. Comme nous le voyons dans les commentaires du tableau 3.12,

l'enseignante sait percevoir un besoin de ralentir le débit, ce qu'elle fait à la satisfaction de l'étudiante.

Le cas de MARIA

Quant au cas de MARIA, nous avons observé une dynamique semblable à celle de LYNN avec son enseignante. Deux bris surviennent qui auraient pu être catastrophiques, aux dires de MARIA: *"I tend to get nervous everything just disappears out of my head it's gone (...) it's difficult for me to talk to somebody in French."* Par son interaction avec MARIA, l'enseignante réussit à construire le sens avec elle. Le premier bris est très simple et se résout très vite. Une question posée sur l'"informatique" n'est pas comprise par MARIA. L'enseignante perçoit la **difficulté que pose le terme** (l'étudiante prononce avec ses lèvres le mot sans faire de son) et par une simple reformulation de la question avec le mot ordinateur réussit à se faire comprendre.

En ce qui concerne le second bris, dans le cadre d'une explication du 'tai chi', les deux locutrices collaborent afin de construire le sens. L'étudiante fait appel à l'enseignante à l'aide de l'intonation ascendante et reçoit un encouragement sous forme de 'oui'. La construction du sens est ensuite favorisée par l'utilisation de divers indices, dont des gestes, afin de se comprendre. L'enseignante pose des questions et l'étudiante répond jusqu'à ce que le bris soit résolu.

Comme dans le cas de LYNN, il y a entente entre les deux interlocutrices sur les besoins de MARIA (voir le tableau 3.13). L'enseignante et l'étudiante parlent d'un manque de vocabulaire comme explication des difficultés éprouvées. Quant au succès de l'échange verbal, les commentaires des deux partis indiquent un niveau de satisfaction élevée. L'enseignante n'a pas eu de surprise et est d'avis que l'entrevue s'est déroulée comme prévu; pour l'étudiante, ce fut une expérience plus agréable que prévue. L'enseignante sait cibler ses lacunes de vocabulaire et fait

preuve de patience, ce qui permet à l'étudiante de surmonter sa nervosité et de vivre un échange verbal qui dépasse ses attentes.

Tableau 3.13

Attentes et impressions de MARIA et de l'enseignante

Étudiante	Enseignante
<p><u>Attentes</u></p> <p>E: I found it went a lot better than I thought it was gonna go ... I thought I would be a lot more nervous and I tend to get nervous everything just disappears out of my head it's gone.</p> <p>E: There was no pressure to be perfect ... it was okay to struggle a little it was okay to learn.</p>	<p>P: C'est très moyen très moyen mais enfin elle est de bonne volonté</p> <p>P: Je pense qu'elle a compris elle avait de la difficulté à s'exprimer.</p> <p>P: Je pense donc il fallait retrouver les mots retrouver le rythme de la phrase.</p> <p>P: MARIA je savais que ça serait comme ça ... ça répondait bien à ce que je pensais.</p>
<p><u>Impressions</u></p> <p>E: I'm not always sure that I'm making myself clear ... it's difficult for me to talk to somebody in French ... I feel I don't have enough control of the language and enough vocabulary</p> <p>E: I get really really nervous having to speak French</p>	<p>P: j'ai l'impression qu'elle doit manquer de vocabulaire</p> <p>P: elle a un débit un peu haché ... c'est pas toujours net</p>

Comme nous l'avons montré à l'aide des tableaux 3.12 et 3.13, dans les entretiens avec LYNN et MARIA, il est apparent que l'enseignante a bien ciblé leurs besoins et dans le cadre de l'interaction, elle réussit à les guider pour bien répondre aux questions. Les témoignages des étudiantes et de l'enseignante montrent une concordance quant à leur perception de l'entrevue.

Le cas de REBECCA

L'analyse de la conversation avec REBECCA révèle deux bris de communication qui surviennent lors d'un essai d'explication de la part de l'étudiante. Dans les deux instances, l'objectif n'est pas

tout à fait réalisé. Dans le premier cas, l'étudiante cherche à expliquer qu'elle veut améliorer sa compétence en français afin d'accéder à de nouveaux postes. L'intonation ascendante et le regard vers l'enseignante qui répond par 'oui' signalent que le pattern de communication habituel est maintenu. L'enseignante indique qu'elle comprend puis prend la parole pour reformuler.

L'étudiante sait que son interlocutrice a compris l'essentiel mais ressent une certaine frustration du fait que le message n'est pas complètement clair. L'enseignante pense avoir bien compris et que tout est clair. Un scénario semblable est observé dans le cas du second bris qui survient dans le cadre d'une explication de ce que sont les 'crafts'. Encore une fois, l'intonation ascendante suivie de la réponse 'oui' de l'enseignante témoignent du pattern d'interaction observé dans l'ensemble de la conversation. L'enseignante pose ensuite des questions de clarification qui signalent une certaine incompréhension de sa part. L'échange se termine avec une certaine entente. De part et d'autre, il est clair que l'intention d'expliquer ce que sont des 'crafts' n'a pas été réalisée. Cependant, les deux participantes ont conscience d'une construction seulement partielle du message.

Il est intéressant de remarquer que même s'il y a incompréhension dans ces deux cas de bris, les témoignages des participantes (tableau 3.14) indiquent un niveau de satisfaction élevé face à l'expérience de communication. L'enseignante partage "qu'elle est une des bonnes" et que "c'était une conversation agréable" tandis que l'étudiante est satisfaite de sa performance, ses difficultés étant surtout ressenties au niveau de la structure des phrases et de l'utilisation de mots liens et de prépositions.

Il est particulièrement intéressant que les deux participantes semblent avoir une certaine entente quant à l'expérience vécue. Dans les deux témoignages cueillis séparément et présentés au tableau 3.14, l'enseignante et l'étudiante parlent de la présence de l'appareil- vidéo. Ces

Tableau 3.14

Attentes et impressions de REBECCA et de l'enseignante

Étudiante	Enseignante
<p>Attentes</p> <p>E: I felt good about it except for a couple of instances where I think there were major two major pauses but [rire] that felt like hours but for the most part I felt comfortable with it</p> <p>E: I expected maybe some prompting which she gave me ...I guess I just came into it let's see what happens</p> <p>E: I felt pretty good ... because she had the sheet there and I had already answered the questions once I knew what was coming and I also knew the subject matter because I had thought about it previously</p>	<p>P: C'est difficile mais REBECCA peut bien parler REBECCA cherche toujours la formule juste...je l'avais repérée si tu veux dans les trois bonnes que j'avais à cause surtout de sa recherche linguistique elle a une excellente recherche linguistique</p> <p>P: À mon avis elle a pas réussi à dire tout ce qu'elle voulait dire mais c'est pas mauvais</p> <p>(I: elle répond à tes attentes?)</p> <p>P: Oui oui oui</p>
<p>Impressions</p> <p>E: more really nervous about the camera than about speaking French.</p> <p>E: I wouldn't go as far as saying frustrated 'cause it wasn't that important</p> <p>E: I wouldn't go as far as saying frustrated maybe just I wish I'd like to tell her exactly what I mean</p> <p>E: I think I'm missing the short little words like the prepositions or whatever they're called ... I find that frustrating when I'm speaking French ... I don't know how to ask for that.</p>	<p>P: à mon avis elle aime pas trop être prise en vidéo et enregistrée.</p> <p>P: J'pense pas qu'elle soit frustrée</p> <p>P: elle est pas à l'aise parce qu'elle a l'impression qu'on se comprend pas</p> <p>P: C'est sûr qu'elle arrive pas à trouver tous les mots</p>

observations, en plus des témoignages sur la résolution des bris, donnent l'impression que les participantes sont sur la même longueur d'onde, entente qui contribue à une construction conjointe du message. Malgré certains problèmes qui surviennent, la conversation se poursuit et elles arrivent tant bien que mal à se comprendre.

Le cas de CORINNE

La conversation de CORINNE montre également que la présence de bris, et leur non résolution, ne constitue pas nécessairement une entrave au succès d'une conversation. Deux bris sont identifiés lors de réponses données par l'étudiante à une question. Le premier survient lorsqu'elle tente d'expliquer combien d'années d'études de français elle a fait. L'étudiante répond à la question sans problème mais l'enseignante semble surprise de la réponse. Elle pose une question de plus mais ne réussit pas à résoudre son incompréhension face à la réponse donnée par l'étudiante. L'enseignante ne poursuit pas son questionnement mais les rétrospectives révèlent que l'étudiante avait bien perçu l'incompréhension de l'enseignante mais avait choisi de ne pas fournir d'explication additionnelle. Contrairement aux bris observés dans la conversation de REBECCA, l'incompréhension est liée davantage au contenu de la réponse et non à la forme. C'est à dire que l'enseignante n'arrive pas à réconcilier le nombre d'années d'études et le niveau de compétence observé chez l'étudiante.

Lors du second bris, la question posée concerne l'âge de l'étudiante au moment où elle a appris le français. Une mauvaise compréhension ou prononciation du mot deux / douze fait en sorte que l'enseignante doit poser des questions de clarification qui ne réussissent pas à résoudre le bris; les phrases sont comprises mais manquent de cohérence dans l'ensemble.

Comme dans le cas de REBECCA, les interlocutrices n'arrivent pas complètement à construire le message pour bien se comprendre. Cependant, les bris et leur non résolution ne semblent pas pour autant avoir entravé la construction d'une conversation. Les rétrospectives (voir le tableau 3.15) indiquent que l'enseignante avait des attentes très élevées et qu'elles ont été réalisées: "elle parle bien elle ...j'avais à la faire parler et c'est tout. JOANNE ou CORINNE je peux passer une journée avec elles". En effet, le tableau 3.15 montre que CORINNE et son enseignante atteignent un consensus sur la performance de l'étudiante, soit qu'elle se débrouille bien.

Malgré deux incompréhensions évidentes, il y a entente sur le fait que l'échange verbal s'est bien déroulé. Les difficultés observées sont, en réalité, celles de l'enseignante qui ne comprend pas mais ne le dit pas. Dans l'ensemble, cependant elle s'attend à comprendre et elle comprend de sorte qu'ensemble elles réussissent à construire le sens.

Tableau 3.15

Attentes et impressions de CORINNE et de l'enseignante

Étudiante	Enseignante
<p><u>Attentes</u></p> <p>E: I really wasn't sure what to expect.</p>	<p>P: elle parle bien elle ... j'avais à la faire parler et c'est tout je savais qu'il y avait pas de problème ... j'ai pas de problème de compréhension je vais pas chercher les gens là; il suffit d'une question et ils repartent et ils discutent on se comprend.</p> <p>P: JOANNE ou CORINNE je peux passer une journée avec elles</p>
<p><u>Impressions</u></p> <p>E: that wasn't a problem at all in expressing what I wanted to express</p>	<p>P: elle se débrouille bien</p>

Le cas de JOANNE

La conversation entre JOANNE et son enseignante se distingue des cinq autres à plusieurs points de vue, dont le plus saillant est l'absence de bris. Comme nous l'avons déjà vu dans notre discussion de la structure des conversations, son nombre de tours de parole est également moins élevé que pour toutes les autres conversations, bien que la durée en minutes soit comparable. En effet, l'étudiante porte le poids de la conversation en répondant par des explications ou

descriptions assez longues, de sorte que le temps de parole de l'enseignante est très court. Elle demande très peu d'aide et se débrouille bien pour construire son message.

En étudiant les rétrospectives de la conversation de JOANNE au Tableau 3.16, il nous semble que les commentaires montrent également qu'enseignante et étudiante sont sur la même longueur d'onde : l'enseignante n'intervient pas beaucoup car il s'agit pour elle d'une occasion de faire parler JOANNE. L'étudiante est d'avis qu'il est mieux qu'on la laisse se débrouiller mais elle sent qu'elle reçoit l'encouragement requis.

Bien que les échanges verbaux aient été menés dans la première semaine de cours, il est évident que l'enseignante s'était déjà fait un classement entre les meilleures et les moins bonnes. En effet, nous assistons à un phénomène qui pourrait être qualifié de *labelling*. Ses attentes face à REBECCA, CORINNE et JOANNE sont très élevées car elles sont les "trois bonnes". Par contre, elle a des attentes beaucoup plus modestes face à KAY, LYNN et MARIA. Lorsqu'elle compare la performance des six étudiantes, elle est d'avis que chacune des étudiantes a répondu à ses attentes, établies dès les premières heures du cours. Il est intéressant de noter que son classement et les attentes qui y sont associées correspondent aux niveaux de compétence assignés par le collègue. Lorsqu'on examine les commentaires des étudiantes, il s'avère que leurs attentes face à l'échange verbal et leur degré de satisfaction diffèrent de celles de l'enseignante. En effet, deux étudiantes, KAY et JOANNE sont très critiques de leur échange verbal. La première exprime beaucoup de frustration à l'égard de sa performance et affirme qu'elle ne s'attendait pas à mieux réussir. La seconde est très exigeante face à elle-même et n'est pas très satisfaite de sa performance.

Tableau 3.16

Attentes et impressions de JOANNE et de l'enseignante

Étudiante	Enseignante
<p><u>Attentes</u></p> <p>E: of course it helped that we did that little questionnaire before ... this is the first time I've really done much speaking for a long time</p> <p>E: My overall impression is how hesitant I am at speaking and as I said before I have a feeling that I'm like that anyway in interviews. I understood completely I think what I was being asked but it was often I want to make the same kind of complicated sentences that I would make in English</p>	<p>P: l'entrevue de JOANNE elle est ce que j'attendais.</p> <p>P: JOANNE je savais que ce serait bon ... une fille qui parle facilement qui a des choses à dire qui est consciente d'elle-même et qui se pose comme égale à moi</p> <p>P: je comprends pas qu'elle soit dans le cours</p>
<p><u>Impressions</u></p> <p>E: I think it's better to let somebody struggle a little bit and find the word themselves</p> <p>E: If you're wrong in that case it might be a good idea for her to respond to replace it with the correct word</p> <p>E: in terms of giving me the encouragement that she understood what I was talking about and encouraging me to keep on I think it was fine</p>	<p>(I: t'as envie de l'aider?)</p> <p>P: non parce que je sais que ça va sortir ... et ça sort.</p> <p>P: on n'a qu'à la faire parler</p> <p>P: elle est à l'aise</p>

Dans le cas de KAY, les attentes de l'étudiante et de l'enseignante se complètent; par contre, dans le cas de JOANNE, l'enseignante trouve qu'elle répond bien à ses attentes et qu'elle parle très bien. L'étudiante, elle, se voit beaucoup hésiter mais n'en est pas surprise car elle se dit consciente de cette faiblesse. Elle considère donc sa performance conforme à ses attentes, mais inférieure à ce qu'elle souhaiterait, c'est à dire produire moins d'hésitations.

Chez les quatre autres étudiantes, le niveau de satisfaction est élevé et même dans le cas de MARIA dépasse ses attentes - "*...it went a lot better than I thought it was gonna go... I thought I*

would be a lot more nervous ..." Chez l'enseignante, les attentes élevées face à REBECCA et CORINNE, et moins élevées pour LYNN et MARIA semblent s'être traduites en un comportement bien adapté aux besoins de la situation. LYNN et MARIA se disent peu nerveuses et l'enseignante semble avoir su créer un tel climat. Elle s'adapte à LYNN, "je parle très lentement parce que je sais qu'elle a du mal à comprendre..." et fait preuve de patience pour MARIA, "il fallait retrouver les mots retrouver le rythme de la phrase ...". Ces deux comportements correspondent aux besoins exprimés par les deux étudiantes. REBECCA et CORINNE ne font preuve d'aucune attente particulière sinon d'avoir l'occasion de parler français ce qui correspond à la pensée de l'enseignante pour qui ces deux conversations ne demandent pas beaucoup d'effort.

Un autre aspect des attentes est l'anxiété manifestée par deux étudiantes en particulier. Nous avons observé cette émotion chez MARIA et KAY qui en ont fourni une explication. Pour Maria, parler français est toujours une source de nervosité; la famille de son mari est francophone et pourrait lui donner beaucoup d'occasions de parler français. Cependant, elle nous fait part d'une attitude d'impatience qu'elle perçoit chez sa belle sœur et d'autres de ses proches. Ces expériences lui ont valu une anxiété qui prévaut lorsqu'elle est appelée à communiquer en français: *"I found like uhm with my brother-in-law and sister-in-law especially because they're so French uhm you don't have the right to struggle to learn it (...) so I find it very difficult to talk to them ulum and even my husband."*

Pour KAY, les expériences antérieures qui ont engendré son anxiété sont de deux ordres. D'une part, elle sait qu'elle a suivi beaucoup de cours de français mais qu'elle est toujours incapable de faire appel à ses connaissances lorsqu'elle en a besoin. D'autre part, dans le cadre de son travail,

elle doit souvent répondre à des appels téléphoniques de personnes francophones.

Malheureusement, elle doit presque toujours passer l'appel à une collègue, faute de pouvoir s'exprimer en français à la satisfaction du client ou de la cliente. Cette situation engendre beaucoup de frustration et donne lieu à un sentiment d'échec. Elle explique comment se passe le scénario dans le cadre de son travail: "() *that's the one place in Quebec where they refuse to speak English to us and whenever I get a call (...) one of the other French operators says I'll do that for you.*" Son témoignage est très émotif et se poursuit avec l'expression de sa frustration: "*I would love (...) to be able to take all the calls I mean it's frustrating now 'cause I don't think it's very professional*".

En somme, nous remarquons que la facilité de communication varie en fonction des attentes et de l'écart entre ces attentes et la perception qu'on a de la performance. Si l'écart est nul, alors la communication est souple et les bris, reconnus et tolérés par les deux partis. Dans le cas inverse, la communication est laborieuse, et les bris risquent de faire l'objet d'interprétations différentes chez l'enseignante et l'étudiante et de mener à l'incompréhension. En fait, il semble que lors de l'échange, les indices peuvent favoriser la construction conjointe à condition qu'il y ait une certaine correspondance entre les attentes des participantes dans le cadre de la conversation et que le niveau d'attentes coïncide avec la perception.

Sommaire des résultats

Les analyses des échanges verbaux ainsi que des entrevues rétrospectives dressent un portrait du développement et de l'évolution de l'échange entre l'enseignante et l'étudiante et permettent de répondre à la question de recherche "Quelles sont la nature et la fonction des indices de contextualisation qui contribuent à la réalisation de l'échange verbal entre une locutrice native et une locutrice non native de français?". En réponse à la première sous-question de recherche, un

D.A. Ducharme

11/5/99

certain nombre d'observations ont été faites sur la structure des conversations, ainsi que l'existence de bris correspondant à deux patterns d'indices : l'intonation ascendante avec regard vers l'enseignante et la pause avec regard sans contact visuel. Les données ont ensuite fourni, pour la deuxième sous-question, une précision quant à la fonction de l'intonation ascendante comme moyen de demander de l'aide et celle de la pause comme moyen de s'approprier un temps de réflexion. Si la fonction de ces deux indices les plus saillants semble claire, celle de l'indice 'oui' de l'enseignante est plutôt ambiguë. En effet, nous avons pu observer que dans le cas des bris de communication, cet indice est tantôt interprété comme un signal de compréhension, tantôt comme signe d'encouragement de la part de l'enseignante. De toute évidence, l'enseignante fait preuve du même comportement face à toutes les étudiantes, qu'elle comprenne ou non.

Une analyse des rétrospectives, en réponse à la troisième sous-question, a ensuite permis de constater des différences au niveau des attentes de l'enseignante et de l'étudiante, celles de la première étant liées au classement des étudiantes. D'autre part, les impressions des deux parties de la conversation révèlent des perceptions semblables quant au déroulement de l'échange. Dans le prochain chapitre, nous tenterons d'interpréter ces résultats en fonction du cadre conceptuel présenté au Chapitre 1.

CHAPITRE 4 :

INTERPRÉTATION DES DONNÉES

Voyons comment le cadre conceptuel établi au Chapitre 1 permet d'interpréter les résultats obtenus et de mieux comprendre comment évolue et se développe l'échange verbal. Au chapitre précédent, nous avons cerné la nature et la fonction des indices de contextualisation dans chacune des conversations étudiées. Les analyses des échanges verbaux enregistrés sur vidéo ont été faites à partir des trois modes de représentation discutés au chapitre de méthodologie, soit la représentation textuelle, celle de la structure et celle sous forme de tableau d'indices. Nous avons trouvé que les indices saillants correspondaient à des moments de bris, ce qui nous a amenée à entreprendre une analyse de ces bris dans chacune des conversations. Nous avons donc examiné les indices saillants correspondant aux bris et les interprétations qu'en font les participantes. Enfin, nous avons étudié les entrevues rétrospectives afin de comparer les attentes et impressions de l'enseignante et de l'étudiante.

Dans les paragraphes qui suivent, nous présentons une interprétation des résultats à la lumière du cadre conceptuel établi au premier chapitre. Comme nous l'avons déjà expliqué, ce cadre inclut des éléments de l'ethnométhodologie, de l'analyse de conversation et de la sociolinguistique interactionnelle qui permettent d'opérationnaliser la notion de contextualisation, en particulier par l'entremise de la théorie d'inférence de Gumperz (1982, 1992). Notre examen est ensuite enrichi d'un regard sur les données à travers les lentilles de Clark (1996) et de Vygotsky (1978). La notion de coordination dans l'utilisation de la langue (Clark, 1996) et celle de médiation (Vygotsky, 1978) viennent en effet ajouter à notre réponse à la question de recherche de départ.

La contextualisation

La notion de contextualisation, comme nous l'avons précisée au premier chapitre, est définie par Gumperz (1989) comme "un processus selon lequel les locuteurs font appel à des signes de nature verbale et non verbale afin d'établir des liens entre les énoncés du moment et les connaissances antérieures qui sont à la base de présuppositions nécessaires pour maintenir la conversation" (p.1). Pour Gumperz (1992), ces signes sont des indices de contextualisation de nature prioritairement linguistique (prosodie, choix du code ou formes lexicales). Comme nous l'avons vu, cette notion de contextualisation est élargie par Auer (1992), en se basant sur les études de Kendon (1990), Goodwin et Goodwin (1992), Heath (1992) et Streeck et Hartge (1992) dont l'objet est la gestuelle ou le langage corporel. Auer (1992) précise que la contextualisation fait référence à l'ensemble des activités des participants ou participantes qui rendent pertinent, maintiennent, révisent, annulent... tout aspect contextuel qui, à son tour, contribue à l'interprétation d'un énoncé dans son locus particulier d'occurrence. Comme nous l'avons déjà précisé, l'origine de ces propos est ethnométhodologique. En effet, l'ethnométhodologie examine les moyens utilisés par les participantes pour non seulement évoquer le contexte mais également le créer. Dans cette perspective, le contexte est défini comme le moteur et la résultante de l'échange, ce qui implique que celui-ci est composé d'un ensemble de ressources auxquelles l'étudiante peut faire appel pour l'aider dans sa construction de sens, mais qu'elle contribue également à construire ce contexte. Gumperz est le premier à opérationnaliser cette définition du contexte en proposant la notion de contextualisation qui est à l'origine de sa théorie d'inférence.

L'interprétation de nos résultats passe d'abord par les concepts de base de l'ethnométhodologie qui sont à l'origine de la contextualisation. Ensuite, nous nous inspirons de la théorie d'inférence de Gumperz pour mieux comprendre le sens de nos données. Enfin, nous complétons notre interprétation à la lumière de la médiation et de la notion de coordination dans l'utilisation de la langue.

Les concepts de base de l'ethnométhodologie

En considérant l'ensemble des résultats, nous observons que la maîtrise du langage naturel de la communauté, associée à la notion de membre, correspond à l'objectif visé par toutes les étudiantes. En fait, l'enseignante est déjà membre de la communauté de locuteurs de français et contribue à y faciliter l'intégration de ses étudiantes. Par l'entremise de l'exercice de conversation vécu, elle travaille en effet à améliorer leurs trois types de compétence, culturelle, linguistique et interactionnelle, qui sont préalables à la désignation d'une personne comme membre. Pour être considérée comme telle, l'étudiante doit être vue par son enseignante comme compétente. Les résultats montrent que les attentes de l'enseignante diffèrent d'une étudiante à l'autre, ce qui affecte son appréciation et la leur quant à leur possibilité d'accéder au statut de membre.

Chez les étudiantes jugées plus compétentes, nous observons que l'interaction diffère de celle de leurs collègues moins compétentes, surtout en regard de la propriété de réflexivité. Rappelons que pour Garfinkel (1967), la réflexivité est cette propriété de l'action sociale constituée de pratiques qui tout à la fois décrivent et constituent son cadre social. C'est ce qui permet d'observer comment les acteurs produisent et traitent l'information dans les échanges et comment ils utilisent la langue comme une ressource (Coulon, 1993). En éducation, cette propriété a des implications pour la relation entre l'enseignante et l'étudiante car elle suppose que les acteurs s'influencent mutuellement dans leur interaction (Mehan, 1998), l'étudiante utilisant toutes les ressources à sa disposition, y compris la langue et son interaction avec l'enseignante et l'enseignante ajustant son comportement selon les agissements de son interlocutrice.

Dans nos observations, il est clair que toutes les étudiantes font appel aux ressources à leur disposition, comme leur connaissance de la langue et l'aide de l'enseignante. Nos résultats montrent également que l'étudiante se trouvant en difficulté ne demande pas toujours de l'aide mais suppose au contraire que son enseignante peut deviner qu'elle en a besoin. De plus, la réaction de l'enseignante n'est pas la même dans tous les cas. Chez les étudiantes perçues comme plus fortes, elle n'intervient que si elles demandent de l'aide ou aussi pour appliquer une mesure corrective, tandis que chez les plus faibles, elle cherche surtout à les encourager pour maintenir la conversation. Elle fait des signes de tête ou verbalise un 'oui' ou même quelquefois suggère un mot et modifie son débit au besoin.

Ces différences dans le comportement de l'enseignante sont observées au niveau de l'interaction. Nous avons identifié dans chacune des conversations un grand nombre d'indices semblables. En effet, le Tableau 3.2 présente les fréquences pour chaque indice et montre que chacune des participantes produit les mêmes catégories d'indices mais à fréquences différentes. Suivant la théorie de Gumperz, nous avons voulu savoir quelle était la fonction des indices les plus saillants, donc quelles attentes étaient évoquées. Il se trouve que des patterns d'utilisation d'indices peuvent être observés et que certaines fonctions peuvent leur être attribuées.

Deux patterns d'indices saillants ont été observés - l'intonation ascendante avec regard vers l'intervieweuse et la pause avec regard fuyant. Nous avons cherché à comprendre leur fonction. Selon la définition fonctionnelle de Gumperz, l'indice de contextualisation est au service de l'inférence, évoquant des attentes selon l'expérience antérieure de l'étudiante. Dans nos résultats, une étudiante qui fait une pause s'attend selon son expérience à ce que l'enseignante lui laisse le

temps de réfléchir. Mais si l'enseignante interprète l'indice comme un besoin d'aide, elle risque de lui souffler une réponse. L'étudiante peut ne pas apprécier cette réaction qui ne correspond pas à ses attentes.

La fonction des indices

Pour comprendre l'importance de ces indices et leur fonction dans l'interaction, nous discutons d'abord des propos de Goffman (1981) dont il a déjà été question au Chapitre 1 (Cadre conceptuel) et qui sont liés à l'interprétation de l'indice. En fait, Gumperz s'appuie sur le concept de cadre (Goffman, 1981) dont la définition dépasse une simple délimitation d'une partie de l'interaction. Au contraire, le cadre est un ensemble d'aspects contextuels que peuvent manipuler les partenaires d'une conversation et qui témoignent des relations sociales entre eux, et de l'interprétation qu'elles souhaitent donner à leurs productions conjointes (Gumperz, 1992).

Or, dans les situations que nous avons étudiées, l'interprétation des indices saillants peut être directement liée aux rôles des participantes. L'intonation ascendante de l'étudiante signale son intention d'obtenir de l'aide car elle sait que son interlocutrice est aussi son enseignante. Donc, elle s'attend à ce qu'elle puisse l'aider.

Par contre, lorsque l'étudiante produit une pause accompagnée d'un regard sans contact visuel, il est clair qu'elle a besoin de réfléchir. L'enseignante respecte habituellement le temps de réflexion demandé, probablement parce que le besoin exprimé ne lui est pas étranger. Des années d'expérience comme enseignante lui ont donné l'habitude de telles situations. En ce sens, il est possible d'affirmer que les connaissances antérieures des participantes, de situations semblables, mènent à une interprétation semblable des indices.

Les deux patterns d'indices relevés - l'intonation ascendante et la pause - sont observés dans toutes les conversations et semblent en outre faire partie d'un pattern d'interaction. En effet, l'enseignante en réponse à l'intonation ascendante répond par un signe de tête affirmatif - 'oui' - ou par un 'oui' verbal. Lorsqu'elle perçoit une pause, l'enseignante a deux réactions, selon le niveau de classement des étudiantes. Pour les trois classées à un niveau plus élevé, elle attend. Dans le cas des trois autres, elle répond par un 'oui' de la tête. Interprétées selon la théorie de Gumperz (1982, 1992, 1996), ces observations semblent confirmer l'hypothèse selon laquelle des signes prosodiques évoquent des attentes. Dans les cas observés, il est clair que l'étudiante qui a besoin d'aide signale par l'intonation ascendante et le regard vers son interlocutrice (qu'elle reconnaît comme son enseignante) qu'elle a besoin d'aide. Qui plus est, l'enseignante reconnaît l'attente et répond par un signe de tête ou un 'oui' verbal. Sa réponse inclut quelquefois un mot de vocabulaire ou une structure, ce qui confirme qu'elle a bien compris l'attente de l'étudiante. L'étudiante qui a un problème de communication mais qui pense pouvoir trouver la réponse, signale par une pause et un regard fuyant qu'elle a besoin de réfléchir. La réaction de l'interlocutrice, attente pour les plus fortes, 'oui' pour les plus faibles, traduit encore une fois son rôle d'enseignante. Elle a confiance que les plus fortes sauront se débrouiller alors qu'elle se sent obligée d'encourager les plus faibles par ce signe affirmatif de soutien aux propos. Dans les deux cas, il s'agit d'un indice, soit le silence ou un mouvement de la tête. Ces résultats concordent avec ceux de Gumperz (1992b), présentés au chapitre 1. Ceux-ci suggéraient que les problèmes de communication peuvent être palliés par la reconnaissance et l'utilisation efficaces d'indices chez les deux locutrices.

Selon Gumperz (1992), ces deux patterns d'interaction témoignent d'une base de connaissance culturelle commune, acquise par l'expérience d'études et d'enseignement antérieures. Ces résultats ajoutent à ceux de Hirokawa (1995) qui a observé, chez des locuteurs japonais et américains, des comportements spécifiques à leur culture qui peuvent donner lieu notamment à

des interprétations différentes d'indices de contextualisation. Or, comme Gumperz (1992b), Hirokawa reconnaît l'importance pour deux interlocuteurs d'avoir une interprétation semblable des indices s'il veulent se comprendre mais ne propose pas de moyens de pallier les différences culturelles observées.

Les résultats de notre étude, qui viennent appuyer la théorie de Gumperz (1992) offrent une piste de réponse à ce problème. Il s'agit de trouver des similarités parmi les différences culturelles. En effet, les étudiantes et l'enseignante qui ont participé à cette recherche, étant des adultes sur le marché du travail, ont une expérience de vie considérable. Toutes les étudiantes avaient déjà suivi des cours de français et l'enseignante a une trentaine d'années de carrière. De fait, les entrevues rétrospectives révèlent une perception tant chez les étudiantes que chez l'enseignante que le rôle de la seconde est d'aider les premières et qu'elle doit savoir percevoir leurs besoins et y répondre. Il s'agit là de la première composante de connaissance culturelle (Gumperz, 1995), soit la connaissance de types d'activités. Les données révèlent une entente entre les étudiantes et l'enseignante quant aux paramètres de la situation. Ainsi, même si elles ne partagent pas la même culture, l'enseignante étant d'origine française, et les étudiantes ayant toutes l'anglais comme langue dominante, elles arrivent à trouver des points communs dans leur expérience. Cependant, nous verrons au paragraphe suivant que lorsqu'il se produit un bris, il y a quelquefois confusion dans la perception du rôle de l'enseignante. Ce problème relève davantage d'un second type de connaissance d'ordre culturel dont parle Gumperz, soit la capacité de percevoir et de reconnaître l'importance d'indices de contextualisation pertinents. Nous nous penchons maintenant sur cette composante.

Par exemple, le 'oui' de l'enseignante, interprété à la lumière de la théorie de Gumperz, donne des résultats quelque peu ambigus. D'une part, elle assume son rôle d'enseignante et produit cet indice avec l'objectif d'encourager l'étudiante. "Je l'encourage, c'est mon rôle...". Cependant

l'étudiante n'interprète pas toujours correctement la réaction (ou l'action). Surtout dans le cas des bris de communication, on remarque que le 'oui' est perçu par l'étudiante tantôt comme un signe de compréhension tantôt comme un signe d'encouragement. Il semble y avoir confusion entre les rôles d'enseignante et d'interlocutrice, la première encourageant, la seconde signalant la compréhension. Goffman (1974, 1981) dirait que le cadre n'a pas été clairement négocié par les participantes ou que le double rôle de l'enseignante-interlocutrice porte à confusion pour les étudiantes dans leur interprétation d'indices.

Les connaissances antérieures de ce type de situation qui renforcent les rôles d'enseignante et d'étudiante font en sorte que la situation de conversation est perçue par les deux partis comme un entretien à rôles asymétriques. L'enseignante est 'membre' à part entière, l'étudiante ne l'est pas. La production d'indices et la négociation du contexte ainsi que les indices non verbaux, par contre, donnent l'impression d'une conversation qui émerge entre deux simples interlocutrices et qui fait l'objet de négociation. Or, les rétrospectives confirment bien que l'enseignante et l'étudiante ne négocient pas toujours le message comme le feraient deux interlocutrices. Elles assument plutôt des rôles associés au cadre asymétrique enseignante / étudiante. Cette dynamique les amène quelquefois à faire semblant de se comprendre même si elles ne se comprennent pas. Elles adoptent ce comportement lorsque, de part et d'autre, l'espoir de résoudre l'incompréhension, est trop ténu.

Les attentes

Dans la même ligne d'interprétation, nous avons déjà établi que l'enseignante a une perception de son rôle semblable à celle des étudiantes, soit d'identifier les besoins et d'y répondre. Mais quelles sont les attentes de l'enseignante et des étudiantes quant à la performance de ces dernières? Les résultats montrent que l'enseignante s'inspire de son rôle d'enseignante pour établir des attentes face à chacune des interviewées. En tant qu'enseignante, elle connaît au début

du cours le niveau de classement des étudiantes, connaissance qui est associée à la dimension 'milieu' du contexte. De plus, elle repère dès les premières heures de cours les forces et les faiblesses de chacune. Au moment de converser avec les étudiantes, elle a déjà une idée des capacités langagières de chacune, une perception qui correspond par ailleurs à leur niveau de classement. L'entrevue lui permet de vérifier ses impressions. La théorie de Gumperz (1982, 1992, 1996) selon laquelle les connaissances antérieures d'une personne forment les attentes qui servent ensuite à interpréter des indices de contextualisation prend tout son sens ici. Il semble que la réaction de l'enseignante, surtout face à l'indice de contextualisation 'pause et regard sans contact visuel', varie selon que l'étudiante est classée parmi les meilleures ou les moins bonnes. Elle perçoit donc la compétence de l'étudiante en fonction du niveau qui lui est attribué et adapte son comportement en conséquence. Dans le cas de JOANNE, elle semble même déjà lui conférer la compétence caractéristique d'une 'membre'.

Les attentes des étudiantes, par contre, ne sont aucunement liées au niveau de classement établi par l'établissement où se donnent les cours. Au contraire, leurs témoignages révèlent qu'elles évaluent leurs capacités, leurs forces, leurs faiblesses, en prenant appui sur leurs expériences antérieures. En effet, toutes ont raconté des situations de communication préalables qui leur servent en quelque sorte de barème pour savoir en quoi elles sont compétentes. Toutes cherchent à améliorer leur compétence afin de devenir 'membre'. Aucune d'entre elles ne se sent déjà 'compétente' bien qu'aucune n'a le même barème en tête. Malgré les commentaires de l'enseignante qui signalent des attentes fixées en fonction du niveau de classement, par exemple, "je l'avais repérée dans les trois bonnes...", il s'avère que le succès de l'interaction dépend en fait des attentes relatives à la perception de leur niveau de compétence en contexte. Plus les attentes sont éloignées du niveau perçu, moins l'échange est efficace.

Leurs attentes relèvent d'expériences antérieures qui leur donnent une perception des rôles d'enseignante et d'étudiante. De plus, de nouvelles attentes sont également créées par les participantes dans le cadre de la conversation elle-même. Les indices les plus saillants sont produits avec une attente particulière qui est fondée sur leur connaissance de la situation. Elles sont conscientes de leur rôle et de celui de leur enseignante. Le portrait qui émerge des conversations en est un de va et vient avec deux patterns d'interaction saillants, le premier étant l'intonation ascendante avec regard vers l'enseignante, suivi d'un oui de l'enseignante. L'autre pattern est la pause avec regard sans contact visuel, qui suscite également un oui de l'enseignante. L'échange verbal se développe et évolue grâce à l'interaction entre les participantes et à leur capacité de manipuler divers aspects du contexte.

Ainsi, la théorie de Gumperz favorise une compréhension partielle de ce qui se passe dans l'échange verbal. Les indices produits et interprétés par les participantes sont la manifestation d'inférences qui relèvent de leurs connaissances antérieures. Dans l'ensemble, les données semblent indiquer que les participantes partagent une certaine connaissance culturelle - elles ont déjà participé à des activités semblables à l'échange vécu dans le cadre de cette recherche, auxquelles elles peuvent faire référence pour agir et évaluer une telle conversation.

Cependant, certains des problèmes rencontrés lors de bris de communication témoignent de lacunes au niveau des conventions de contextualisation. Selon la théorie de Gumperz (1996), ces difficultés relèvent d'une certaine absence d'expérience antérieure commune. À ce titre, nous reconnaissons que les étudiantes et leur enseignante en étaient à leur tout premier contact et se connaissaient peu. Cette absence d'expérience commune se remarque surtout lors de bris de communication qui, dans certaines conversations, ont été surmontés, dans d'autres non. En effet, d'une conversation à l'autre, nous observons des différences dans la résolution des bris de communication qui suscitent un questionnement auquel ne peut répondre la théorie de Gumperz

(1996). De plus, les entrevues rétrospectives des étudiantes et de leur enseignante montrent que l'interprétation des indices est généralement conforme aux attentes, ce qui semble indiquer qu'il y a une certaine congruence entre les connaissances antérieures de l'enseignante et celles de l'étudiante. Or, aucune des participantes ne connaissait l'enseignante au moment de l'étude. Les problèmes de communication ne peuvent donc être attribués uniquement à l'absence d'expérience commune. Il semble donc y avoir contradiction entre nos données et les propos de Gumperz selon lesquels l'expérience commune serait un préalable d'une bonne communication. Deux personnes qui veulent s'entendre devraient avoir une base de connaissances semblable à partir de laquelle elles peuvent faire des inférences semblables face aux mêmes indices.

Sans vouloir contredire les propos théoriques de Gumperz (1982, 1992, 1996) qui fournissent un canevas pour comprendre le déroulement de l'échange dans son ensemble, nous suggérons une interprétation différente de la sienne pour comprendre ce qui se passe lors des bris. Dans toutes les conversations, en plus des indices, nous observons certains aspects qui contribuent sans doute au succès d'un échange verbal mais relèvent d'une définition plus large de la contextualisation. En effet, Auer (1992) propose que la contextualisation comprend toutes les activités des participants qui s'inspirent du contexte dans tous ses aspects pour réaliser l'interprétation d'un énoncé dans une situation quelconque. Ces observations, en plus de la contradiction discutée ci-dessus, donnent lieu à un questionnement. Comment se fait-il que le pattern d'interaction qui s'observe dans l'ensemble de la conversation se trouve compromis à certains moments? Et comment se fait-il que dans certaines conversations, l'enseignante et l'étudiante savent s'entendre pour résoudre le bris ou tout au moins savent s'entendre sur le fait que le bris n'est pas complètement résolu? Ces deux questions feront maintenant l'objet d'une discussion.

Les observations dans chacun des cas de bris de communication indiquent la présence d'un phénomène qui ne cadre pas avec la théorie d'inférence en conversation (Gumperz, 1992). Les

participantes montrent par leur comportement qu'elles partagent avec l'enseignante une connaissance culturelle du type de situation dans laquelle elles sont engagées. De plus, la présence de patterns d'interaction rendus évidents dans l'observation des tableaux d'indices donne l'impression qu'une certaine compétence de percevoir et d'interpréter les indices est également présente. Ces deux facteurs de connaissance culturelle (Gumperz, 1995) étant observés chez toutes les participantes, il faut examiner d'autres aspects de la contextualisation afin de comprendre les comportements observés lors de bris de communication.

La coordination dans l'utilisation de la langue

À ce titre, Clark (1996) propose l'existence de deux types de terrain commun : communal et personnel. Le premier correspond à la connaissance culturelle du type de situation – celle que partagent toutes les participantes. Le second est construit par l'entremise d'activités conjointes. Nous proposons qu'en plus de partager une connaissance culturelle des conventions, les étudiantes doivent identifier des points communs avec leur enseignante. Ce terrain commun contribue à diminuer l'anxiété et à favoriser le déroulement harmonieux de l'échange et la résolution du bris. À titre d'exemple d'une différente utilisation du contexte en tant que ressource, nous contrastons les cas de deux étudiantes, KAY et MARIA, qui manifestent une anxiété élevée face à leur interaction.

Pour KAY comme pour MARIA, les expériences antérieures de communication en français sont truffées d'échecs qui les rendent anxieuses face à l'interaction avec leur enseignante. L'anxiété observée correspond sans doute à la dimension extrasituationnelle du contexte. Les deux étudiantes qui manifestent cette émotion ont en effet raconté des expériences antérieures très négatives. Cependant, dans un des cas, la conversation se déroule mieux que prévu et l'anxiété est diminuée. La différence? Il semble que deux aspects de la situation qui sont présents lors de la conversation avec MARIA contribuent à réaliser une construction de sens et à dissiper

l'anxiété. Ces deux aspects sont l'entente et l'affinité, qui correspondent à la notion de terrain commun. En effet, lorsque nous analysons tous les aspects des six entrevues, il est apparent qu'il y a entente et affinité dans toutes les entrevues sauf celle de KAY. Nous avons déjà parlé au Chapitre 3 (Résultats) de la notion d'entente observée dans le cadre de la résolution des bris de communication. Dans le cas de REBECCA, il y a entente sur le fait qu'il y a eu une certaine incompréhension de même que sur la présence gênante de l'appareil vidéo, mais que, dans l'ensemble, la conversation s'est bien déroulée. CORINNE et l'enseignante sont d'accord qu'il y a eu certaines incompréhensions, mais que dans l'ensemble l'échange s'est bien déroulé. En ce qui concerne les entrevues de LYNN et MARIA, il y a entente sur les besoins : parler lentement pour LYNN, trouver les mots de vocabulaire pour MARIA. Dans le cas de LYNN, il y a également entente sur le fait que l'étudiante fait son possible mais ne ressent pas d'anxiété. Cette notion d'entente se développe dans l'interaction et contribue à la construction de l'échange entre interlocutrices. Dans le cas de KAY, l'analyse de l'échange donne nettement l'impression que les deux interlocutrices sont rarement sur la même longueur d'onde.

De même, nous avons observé que l'affinité, que nous associons également au terrain commun personnel identifié entre deux participantes, se crée par l'interaction. L'enseignante témoigne de ce phénomène en entrevue rétrospective dans tous les cas à l'exception de KAY. Étant donné que l'enseignante a le rôle d'initiatrice dans l'entrevue, il lui appartient de chercher dans les propos de l'étudiante des points communs. Et de toute évidence, c'est ce qu'elle fait. En établissant des points communs, l'enseignante et l'étudiante collaborent à l'atteinte d'un but commun, celui de mieux se connaître. Plus elles identifient d'affinités, plus la conversation ressemble à une activité conjointe. Ces résultats rappellent ceux de Kalin (1995) qui a montré que les problèmes de compréhension sont résolus conjointement, même lorsque deux interlocuteurs sont de culture différente.

La première affinité observée entre l'enseignante et JOANNE, CORINNE et REBECCA (les trois meilleures étudiantes) est la reconnaissance de leur compétence. Elle l'exprime en disant "il y a pas de problème de langue (...) je peux passer une journée avec elles". Le climat de ces entrevues est visiblement détendu - voir dans le cas de REBECCA et CORINNE, le nombre d'indices de type sourire ou rire pour l'étudiante et l'enseignante dans les tableaux de fréquences (Annexe 6, Tableau 2 et Tableau 6). Une seconde indication d'affinité chez l'enseignante est l'admiration qu'elle leur témoigne. Elle trouve que JOANNE a une vie bien ordonnée, que CORINNE parle plein de langues, que REBECCA fait plein de choses.

Face à LYNN et MARIA, l'enseignante trouve une première affinité qui est l'âge. En effet, ces deux participantes sont à un stade de la vie auquel peut s'identifier l'enseignante. Il est noté également que l'interaction (la dimension 'langue' du contexte) fournit encore d'autres occasions de créer des affinités. MARIA parle de cours de préretraite et de tai chi. L'enseignante s'identifie à la notion de préretraite car son mari a déjà suivi un tel cours et au tai chi parce que son frère a fait un séjour en Chine et lui en a parlé. LYNN est professeure de musique alors que la mère de l'enseignante l'était aussi. Enfin, ces deux interlocutrices sont d'origine européenne et aiment voyager.

Ces points communs contribuent à faire en sorte que les participantes sont sur la même longueur d'onde et que l'échange se déroule bien. Même si un bris de communication survient, il est possible de le surmonter grâce à une entente et à la découverte de points communs qui engendrent une perception commune de la situation. Les propos de Clark (1996) enrichissent notre interprétation des données en identifiant une notion de partage de connaissances entre deux personnes. Selon Gumperz, les personnes qui ne partagent pas une base de connaissances culturelle commune ne peuvent avoir la même interprétation des indices. Cette interprétation repose sur des inférences à partir d'attentes qui sont ancrées dans des connaissances culturelles.

Pour se comprendre, deux interlocuteurs doivent partager des connaissances semblables. La notion de terrain commun que propose Clark (1996) permet de comprendre pourquoi, dans les conversations étudiées, la communication peut être réussie malgré une asymétrie de connaissances et de rôles. Grâce à une collaboration qui s'observe au niveau des indices, les interlocuteurs arrivent à réaliser une construction conjointe du message.

En effet, nous observons en examinant les patterns d'interaction d'indices, un phénomène qui peut être qualifié de construction entre les deux interlocutrices dont une est experte et l'autre non. En effet, l'élaboration des tableaux d'indices (Annexe 2) donne une représentation de chacune des conversations et de son déroulement en n'examinant que les indices produits par l'étudiante et l'enseignante. Ces tableaux fournissent une piste pour comprendre comment la contextualisation contribue à la construction de l'échange. En effet, les patterns d'indices déjà mentionnés, nous donnent un aperçu de la construction conjointe de tours de parole. Comme nous l'avons mentionné plus tôt, une autre étude a déjà fait état de ce phénomène de construction conjointe. L'étude de Kalin (1995) s'est penchée sur les séquences de réparation en suédois et a trouvé que les participants collaborent pour résoudre des incompréhensions grâce à des interprétations semblables d'indices de contextualisation. Nos résultats abondent dans le même sens suggérant qu'en français aussi l'interprétation semblable d'indices lors de l'interaction favorise le succès de la communication.

Il s'agit d'une activité qui se réalise à deux et qui exige la coordination conjointe dans l'utilisation de la langue, une proposition dont fait état Clark (1996). La production d'indices par l'étudiante est suivie d'une réponse de l'enseignante et vice versa. Dans le cas de bris, nous avons donné de nombreux exemples de résolution de la difficulté grâce à l'interaction. Notamment, l'étudiante produit une intonation ascendante avec regard vers l'enseignante qui répond par un oui verbalisé ou un signe affirmatif de la tête. Dans la majorité des cas, il s'agit d'une aide apportée par

l'enseignante qui correspond à la notion de médiation dont nous parlerons dans la prochaine section.

La médiation

Le concept d'asymétrie, dont il a été question ci-dessus, est également central à la médiation.

Nous le proposons comme complément à celle de terrain commun. Comme nous l'avons déjà constaté au chapitre précédent, lorsque nous examinons le déroulement de l'échange qui émerge à la lecture du tableau d'indices, il devient apparent que, dans chacune des conversations, l'étudiante fait appel à l'enseignante pour l'aider à exprimer sa pensée. L'aide apportée contribue à la réalisation d'un tour de parole, soit celui de l'étudiante. Rappelons que Sacks et al. (1974) ont défini un tour de parole comme une unité langagière grammaticalement complète, telle une phrase, une proposition ou un énoncé, dont la fin marque pour les interlocutrices un point où le transfert de parole peut s'opérer. L'application stricte de cette définition peut signifier que chaque fois que l'enseignante intervient, un nouveau tour de parole doit être compté. Dans les tableaux d'indices, cependant, il est évident que l'enseignante ne prend pas la parole mais offre plutôt un soutien à l'étudiante pour compléter le tour de parole déjà initié. Ces observations suggèrent une redéfinition du tour de parole de la façon suivante : la réalisation d'une intention de communication avec ou sans aide.

Lorsque nous examinons les conversations à la lumière des propos de Vygotsky (1978), nous pouvons mieux comprendre l'importance des attentes et surtout, proposer des pistes pour répondre aux questions qui ont surgi quant aux bris de communication. Notamment nous voulons

comprendre pourquoi certains bris de communication font l'objet d'une résolution alors que d'autres pas.

L'étude approfondie des bris de communication, à l'aide des tableaux d'indices, fait ressortir l'importance du rôle d'aide conjointe qu'apporte l'enseignante et dont il a déjà été question dans l'étude de de Nuchèze (1998). Non seulement les deux participantes collaborent à la construction de l'interaction, mais il est également apparent que l'interviewée demande l'aide de son interlocutrice. Dans toutes les conversations, le pattern d'intonation ascendante avec regard vers l'enseignante est suivi d'une aide sous forme d'un 'oui' verbal ou d'un signe affirmatif de la tête. Nous constatons que la nature de la relation d'aide et sa contribution au déroulement de l'échange méritent donc une attention particulière. Cette observation nous incite à réexaminer l'activité de conversation telle qu'étudiée dans la perspective de la théorie de l'activité (Vygotsky, 1978).

Les étudiantes reconnaissent à leur interlocutrice son rôle d'enseignante et lui demandent donc son aide par leurs indices de contextualisation. Dans certains cas, cette demande est reconnue et aisément comblée. Par contre, certains aspects de la situation notamment les attentes, les anxiétés, les affinités peuvent venir gêner l'activité. Il semble que l'enseignante et l'étudiante ont un rôle à jouer dans la médiation, la première en demeurant à l'écoute, la seconde en sachant demander de l'aide. Nos résultats concordent ainsi avec les propositions de de Nuchèze (1998) selon lesquelles l'interlocuteur natif joue un rôle critique dans la construction de sens au niveau d'une conversation.

Nous avons remarqué à plusieurs reprises que les attentes préalables de l'enseignante semblaient l'aveugler et influencer son comportement lors de certaines interactions et surtout lors des bris. De même, les témoignages des interviewées indiquent que leurs attentes influencent également leur comportement et le déroulement de l'interaction. Par contre, nous avons également observé certains comportements de l'enseignante qui témoignent d'une habileté de repérer les besoins de l'étudiante pour y répondre et ainsi réduire son niveau d'anxiété, notamment dans le cas de MARIA. Enfin, les observations *in situ* indiquent que l'utilisation du 'oui' chez l'enseignante en réponse à l'intonation ascendante ou à la pause est quelque fois problématique. Cet indice est tantôt utilisé par l'enseignante comme signal de compréhension tantôt comme moyen d'encouragement. Cette double utilisation relève des attentes de l'enseignante et semble engendrer une certaine confusion chez l'étudiante qui reçoit le 'oui' comme signal de compréhension même quand ce n'est pas le cas.

De plus, la construction conjointe évidente dans les tours de parole ne peut se réaliser si les participantes n'arrivent pas à se comprendre. Dans le cas de KAY, l'enseignante fait semblant de comprendre pour ne la pas décourager, mais il semblerait que ses efforts produisent plutôt l'effet contraire. Nous proposons à la lumière de ces exemples, que le problème de communication en est beaucoup plus un de construction *in situ* qu'un de connaissances antérieures. Il faudrait dorénavant parler d'activité mentale dans laquelle la médiation d'origine sociale joue un rôle important. Cette notion vient enrichir la notion de contextualisation en ajoutant à la théorie de Gumperz (1996) qui propose essentiellement que deux personnes doivent posséder des connaissances antérieures semblables afin de réussir à communiquer. La médiation ajoute à ce concept de départ la notion d'interaction et d'aide en admettant qu'une construction soit possible

entre deux personnes qui ont des antécédents différents et surtout un niveau de compétence différent. La médiation repose en effet sur une collaboration entre une personne experte qui offre un soutien à un apprenant moins expert. Ces notions se marient bien aux concepts de membre et de compétence discutés dans le cadre de la présentation de l'ethnométhodologie. L'activité de communication est en effet vue comme une activité qui favorise le développement de la compétence par l'entremise de l'aide (la médiation) de l'enseignante. Mais cette relation ne fonctionne pas toujours.

Nous avons déjà établi dans le chapitre précédent que les attentes de l'enseignante correspondaient au niveau de classement des étudiantes tandis que celles de l'étudiante relevaient davantage d'expériences antérieures. Nous proposons que les attentes de l'enseignante la prédisposent à un comportement d'interaction qui peut cependant être modifié par l'interaction, et ce, grâce à certaines affinités créées avec l'étudiante. La construction conjointe dépend de points communs établis qui favorisent une forme de médiation de l'activité mentale.

Dans toutes les interactions, il est clair que le rôle de l'enseignante est primordial dans la réussite de la communication. Il ne suffit pas pour l'étudiante d'avoir un niveau de connaissances mais il lui faut également avoir une capacité d'interaction. La capacité des étudiantes et de leur enseignante de manipuler des aspects du contexte, qui sont eux-mêmes inter reliés, dépend non seulement de leurs connaissances antérieures mais surtout de cette compétence interactionnelle (Coulon, 1993). Celle-ci leur permet de manipuler les aspects du contexte qui est en train de se construire conjointement. Dans un processus dynamique, chacun des aspects du contexte

interagit avec les autres. Et l'enseignante, par la médiation, favorise le développement de cette compétence interactionnelle.

Nous avons fait état plus tôt d'un questionnement suscité par l'observation, d'une conversation à l'autre, de différences dans la résolution des bris de communication auxquelles ne répond pas adéquatement la théorie de Gumperz (1996) parce qu'elle repose sur une définition restreinte de la contextualisation. Aux questions soulevées, nous offrons des pistes de réponses dans les lignes qui suivent, en nous fondant plutôt sur la définition plus large proposée par Auer (1992).

La première question posée était : Comment se fait-il que le pattern d'interaction qui s'observe dans l'ensemble de la conversation se trouve brisé à certains moments? La seconde question : "Comment se fait-il que dans certaines conversations, l'enseignante et l'étudiante savent s'entendre pour résoudre le bris ou tout au moins savent s'entendre sur le fait que le bris n'est pas complètement résolu?".

Si nous examinons le rôle des indices de contextualisation comme faisant partie des moyens utilisés pour réaliser une activité de communication, il est possible de répondre à ces deux questions. À la première, nous proposons que si les moyens des interlocutrices sont insuffisants pour maintenir la conversation, il y a brisure. Ces moyens peuvent inclure, selon la définition que donne Auer de la contextualisation, l'ensemble des activités des participantes mobilisés *in situ* pour réaliser l'activité de conversation. Il faut non seulement tenir compte des attentes préalables (connaissance de la situation, connaissance des rôles, connaissance des conventions) sur lesquelles s'appuient la reconnaissance et la production d'indices, mais également de moyens

comme la recherche de terrain commun et les demandes d'aide. L'analyse des bris nous montre en effet que ce qui se passe lors de l'interaction dépasse la production et l'interprétation d'indices de contextualisation en fonction de connaissances antérieures. En réponse à la seconde interrogation soulevée, nous suggérons à la lumière des résultats et des propos théoriques présentés que les attentes jouent un rôle important dans la manière dont les aspects du contexte sont manipulés. Même si les participantes ont, au sens de Gumperz (1995), une base de connaissances culturelles commune qui leur permet de participer à une situation interactive familière (une conversation entre enseignante et étudiante), il s'avère que d'autres aspects contextuels sont aussi importants. L'observation d'un même pattern d'interaction dans toutes les conversations semble indiquer que les étudiantes et leur enseignante savent reconnaître et interpréter des indices pertinents, habileté qui correspond à la deuxième composante des connaissances culturelles proposée par Gumperz (1995). Cependant, la construction du sens exige également de savoir dans le moment même de la conversation créer un terrain commun et demander de l'aide. La création du terrain commun se fait au fur et à mesure que les interlocutrices échangent et apprennent à se connaître, ce qui leur permet de découvrir des affinités. Cette création peut être facilitée par la médiation, dans la mesure où l'étudiante sait demander de l'aide pour construire le sens. Comme nous l'avons vu, un des moyens mobilisés pour demander de l'aide est l'intonation ascendante, et c'est un moyen qui réussit dans certains cas mais qui, à d'autres moments, échoue.

En réponse à la question de départ, quelles sont la nature et la fonction des indices de contextualisation qui contribuent à la réalisation d'un échange verbal en français entre une locutrice native et une locutrice non native de français?, nous constatons que l'intonation

ascendante et la pause sont des moyens privilégiés par les participantes pour communiquer et que la première a une fonction de demande d'aide, la seconde une fonction de réflexion. Ces réponses contribuent à répondre à la question de départ qui était "Comment se développe et évolue l'échange verbal entre une locutrice native (L1) et une locutrice non native (L2), en l'occurrence une professeure et une étudiante?". En effet, ces indices font partie du processus de contextualisation qui favorise une communication réussie, chez les étudiantes lorsqu'elles savent l'opérationnaliser. De plus, nous suggérons que ce processus inclut la recherche de terrain commun, facilitée par la médiation.

CONCLUSION

La présente étude a émergé de notre expérience d'enseignement du français langue seconde auprès d'apprenantes adultes. Comme nous l'avons expliqué dans l'introduction, nous avons observé chez cette clientèle des difficultés de communication en situations de tous les jours, ce qui nous a amenée à chercher ce qui distingue les apprenants qui réussissent à communiquer de ceux qui n'y parviennent pas. La question posée au départ, soit "Comment se développe et évolue l'échange verbal entre une locutrice native (L1) et une locutrice non native (L2), en l'occurrence une enseignante et une étudiante?", a été précisée suite à une étude pilote. Ainsi, nous l'avons reformulée comme suit : "Quelles sont la nature et la fonction des indices de contextualisation qui contribuent à la réalisation d'un échange verbal en français entre une locutrice native et une locutrice non native de français?".

Cette question a été traitée dans un cadre ethnométhodologique qui favorise une compréhension de la contextualisation, c'est-à-dire des moyens mis en œuvre par les participantes pour communiquer. Pour répondre en détail à la question reformulée, nous avons élaboré quatre sous-questions auxquelles nous avons répondu grâce à un modèle de cueillette de données, qui prévoit l'enregistrement sur vidéo d'une activité de conversation, suivi de séances de rappel stimulé avec les participantes. La première sous-question a traité des indices saillants à des moments spécifiques de l'interaction comme des bris d'échange. Dans toutes les conversations, nous avons observé deux patterns d'indices, que nous avons d'ailleurs associés à des bris. Il s'agit de l'intonation ascendante avec regard vers l'enseignante, suivi d'un oui et de la pause avec regard sans contact visuel, également suivie d'un oui. La deuxième sous-question nous a permis de

préciser la fonction de ces indices qui, pour la première, correspond à une demande d'aide et pour la seconde, un besoin de réflexion. En outre, nous avons précisé la fonction de ces indices en analysant les inférences des participantes lors de bris, ce qui nous a donné une réponse à la troisième sous-question. Nous avons observé que l'étudiante s'attend à ce que l'enseignante l'aide, et le lui signale par l'intonation ascendante, et que l'enseignante reconnaît ce besoin, ce qui l'incite à utiliser l'encouragement par des indices tels l'affirmation verbale ou non verbale. Enfin, une quatrième sous-question a porté sur la participation des indices à la construction du sens. Nous avons trouvé que la réaction de l'enseignante en réponse à l'intonation ascendante constitue en fait une aide à la construction des tours de parole. De leur côté, la demande d'aide et la réponse de l'interlocutrice font plutôt partie d'un pattern d'interaction qui contribue à la construction conjointe d'un message.

Nous avons cependant observé certains problèmes avec ce pattern d'interaction, notamment, dans le cas de bris de communication. En effet, les données ont révélé que dans certaines conversations, les interlocutrices savent s'entendre pour résoudre ces bris mais dans d'autres cas, l'interaction ne réussit pas. Nous avons suggéré que la médiation et la notion de terrain commun permettaient de compléter l'interprétation des données en élargissant la notion de contextualisation. D'abord, il nous est apparu évident que chacune des conversations avait des caractéristiques distinctes mais qu'entre elles, il était également possible d'observer des patterns communs d'interaction. Nous avons conclu que les deux interlocutrices à l'entrevue collaboraient à une activité et que les aspects paralinguistiques étaient très pertinents à sa réalisation. Nous avons observé un pattern de va et vient, de production d'indices, autant chez l'enseignante que

chez l'étudiante, interprétés selon l'expérience antérieure. Souvent, le rôle attribué à l'enseignante, et celui qu'elle adoptait volontiers, était celui d'aider.

Les données nous ont cependant poussée à examiner, au-delà des indices, comment s'opérationnalise la contextualisation dans la conversation compte tenu que certains aspects ne pouvaient être interprétés à l'aide de la théorie de Gumperz (1992). Outre l'indice, l'inférence et les attentes, d'autres aspects de la situation ont paru pertinents pour définir comment l'échange se réalisait. Nous avons donc ajouté la notion de médiation, une notion qui s'exprime dans les données sous forme d'aide demandée et reçue. Les attentes, l'anxiété, les affinités, ces composantes de l'interaction qui ont émergé des données, sont autant d'aspects de la situation qui entrent dans le processus de médiation. De plus, nous avons constaté que l'existence de terrain commun entre les participantes contribue à faciliter la coordination de l'interaction verbale.

Ces deux dernières notions, soit la médiation et l'atteinte de terrain commun, ajoutent à notre compréhension des moyens utilisés par les participantes pour communiquer. En fait, ces deux notions pourraient peut-être contribuer non seulement au maintien de la conversation mais surtout à la résolution de bris en favorisant une construction de sens qui passe par les indices de contextualisation. Au chapitre d'interprétation, nous avons en effet proposé qu'en plus de savoir reconnaître et interpréter des indices pertinents, la construction du sens exigerait également, dans le moment même de la conversation, de savoir créer un terrain commun et demander de l'aide. En réponse à notre question de départ, nous trouvons donc que l'échange verbal évolue grâce aux indices de contextualisation saillants que sont l'intonation ascendante et la pause, suivie d'une

réaction d'encouragement de la part de l'enseignante. Cette interaction d'indices favorise le succès de l'échange s'il y a médiation et atteinte d'un terrain commun.

Ces résultats pointent vers un enjeu pédagogique auquel nous reviendrons plus tard, soit l'importance d'apprendre comment interagir dans le moment même de la conversation.

Cependant les limites de la présente recherche, et tout particulièrement le nombre restreint de participantes (6), a fait de la recherche un projet exploratoire qui nous a surtout permis de comprendre ce qui se passait dans une situation particulière. Ce nombre restreint ne favorise pas la généralisation. Les fondements ethnométhodologiques de l'étude justifient cependant l'approche privilégiée par cette étude, soit l'analyse en profondeur du petit nombre de cas de même que l'utilisation de l'enregistrement sur vidéo pour ensuite recueillir les commentaires des participantes sur l'expérience vécue. L'avantage de cette stratégie de cueillette de données est de pouvoir examiner les données à multiples reprises afin d'en dépouiller tous les aspects pertinents et de répondre aux questions de recherche.

En fait, cet exercice de dépouillement des données a été réalisé grâce à une méthode originale d'analyse des conversations qui constitue en fait une des deux contributions majeures de l'étude. Comme nous l'avons vu dans le chapitre de méthodologie, l'analyse de conversation et la sociolinguistique interactionnelle nous ont donné une méthode de transcription textuelle ainsi qu'un mode d'analyse qui inclut l'analyse des tours de parole, des séquences et de la négociation. Celle-ci ne permettait pas cependant de repérer les indices saillants ni les patterns d'interaction d'indices; c'est pourquoi nous y avons fait deux ajouts. D'une part, nous avons créé des figures pour représenter de façon visuelle la structure des conversations, et plus particulièrement, pour

montrer l'emplacement des indices saillants qui correspondent, on l'a vu, à des bris de communication. Ensuite, nous avons inventé un tableau d'indices qui permet à la fois de repérer quels indices sont saillants et de visualiser l'interaction qui se passe à ce niveau. Ce tableau favorise une analyse de la production d'indices chez l'étudiante d'une part, et de la réponse correspondante chez l'enseignante, d'autre part, et vice versa. Les résultats de cet examen nous permettent d'identifier des patterns qui illustrent clairement comment se déroule une interaction langagière.

Dans une perspective ethnométhodologique, l'analyse d'un petit nombre de cas s'avère très efficace même si elle exige beaucoup de temps de la part de la chercheuse. Cette analyse nous a permis d'étudier en profondeur chacune des conversations pour ensuite les comparer. Une fois les indices saillants identifiés, nous avons pu en vérifier le sens à l'aide d'entrevues rétrospectives auprès des participantes. Ces entrevues ont constitué un moyen de triangulation afin de confirmer que les impressions de la chercheuse correspondent en réalité à ce que l'étudiante et l'enseignante disent avoir vécu. Cette stratégie de cueillette de données, vu le temps qu'elle exige, en aurait proscrit l'utilisation avec un grand nombre de participantes. Mais comme nous l'avons montré, elle a bien servi nos objectifs.

Notre seconde contribution dans la présente étude est liée au choix d'adopter un cadre ethnométhodologique pour étudier un échange conversationnel en langue seconde. Il s'agit d'une posture intellectuelle qui est inhabituelle dans les recherches sur l'acquisition d'une langue seconde mais qui nous permet de compléter les résultats obtenus jusqu'ici quant aux difficultés de communication des apprenants. Contrairement à la plupart des études antérieures qui ont

privilegié la langue comme unité d'analyse, nous avons préféré examiner toutes les composantes de la communication en y intégrant le contexte non pas en tant qu'influence mais comme une partie intégrante de la situation. En effet, la notion de contextualisation associée à ce cadre nous a amenée à analyser les aspects de la communication qui sont souvent oubliés, soit la musique derrière les mots. La perspective ethnométhodologique (Garfinkel, 1967), complétée par l'analyse de conversation et la sociolinguistique interactionnelle, nous incite à examiner chacune des conversations comme une activité de communication contextualisée. Pour revenir à notre problème de départ, à savoir qu'est-ce qui distingue les apprenants qui réussissent à communiquer dans des situations de tous les jours, de ceux qui n'y parviennent pas, cette application d'un nouveau cadre conceptuel dans le domaine de l'acquisition des langues secondes fournit un regard très pertinent pour véritablement en cerner les enjeux.

Nous avons fait allusion dans un paragraphe précédent à l'importance d'apprendre *in situ* comment manipuler les aspects contextuels afin de réussir à communiquer dans une conversation. À ce titre, nous espérons que les résultats de la recherche pourront profiter autant aux éducateurs qu'aux apprenants dans le domaine de la didactique des langues secondes mais également en éducation en général. Au cours de la cueillette de données, nous avons noté une sensibilisation chez les participantes à certains aspects de la contextualisation qu'elles avaient jusque-là ignorés. Lorsque interrogées, par exemple, sur le sens d'une pause ou d'une intonation ascendante, elles étaient souvent surprises de la question. Au fur et à mesure qu'elles observaient le vidéo de leur conversation, elles devenaient de plus en plus conscientes des indices paralinguistiques et de leur rôle dans la construction de l'échange. Il serait donc possible de faire prendre conscience à des apprenantes et leur enseignante de ces aspects d'une situation de communication. Il y a fort à

D.A. Ducharme
11/5/99

parier que l'apprenant qui réussit à communiquer en situations de tous les jours est celui qui sait bien contextualiser ses propos. La tâche de l'enseignante serait de lui donner les outils nécessaires pour y arriver.

Suite à cette étude, il serait également intéressant de nous pencher sur une nouvelle recherche des processus de communication, qui aurait comme point de départ les deux patterns d'indices saillants identifiés. La pause et l'intonation semblent être au cœur des patterns d'interaction entre enseignante et étudiante dans une situation de conversation portant sur les besoins et attentes des deux partis. Une prochaine étude pourrait servir à confirmer la pertinence de ces indices, en examinant des conversations entre enseignantes et apprenantes de diverses langues - le français, l'anglais et l'espagnol, par exemple. Il s'agirait d'enregistrer des entretiens en salle de classe, puis de mener des entrevues rétrospectives afin de comprendre quels moyens sont mis en œuvre pour réussir à communiquer dans une situation pédagogique portant sur l'acquisition d'une langue seconde. Qui plus est, une telle étude nous rapprocherait d'un modèle universel d'enseignement / apprentissage centré sur le développement de moyens de communication *in situ*.

Une autre avenue possible pour confirmer la pertinence d'indices de contextualisation relevés ici, serait d'en examiner l'utilisation en français seulement dans diverses situations de conversation entre locuteur natif et non natif. Par exemple, il serait possible d'étudier des conversations entre amis dans un cadre informel ou entre collègues en milieu de travail afin de mieux comprendre le rôle de la situation dans la production d'indices.

Il reste encore beaucoup de questions à explorer quant aux processus de communication d'apprenants du français langue seconde. Nous espérons avoir ouvert une porte vers de nouvelles recherches dont les résultats pourront aider les enseignants à mieux outiller leurs charges pour la communication de tous les jours.

RÉFÉRENCES

Atkinson, M. et Heritage, H. (Éds.) (1984). Structures of Social Action. Cambridge: Cambridge University Press.

Auer, P. (1992). 'Introduction : John Gumperz' approach to contextualization'. Dans P. Auer et A. Di Luzio (éds.), The Contextualization of Language, Amsterdam : John Benjamins Publishing Company, 1-37.

Beebe, L. (1977). 'The influence of the listener on code-switching'. Language Learning, 27, 331-9.

Beebe, L. et Zuengler, J. (1983). 'Accommodation theory : An explanation for style shifting in second language dialects'. Dans N. Wolfson et E. Jedd (éds.), Sociolinguistics and Language Acquisition, Rowley, MA : Newbury House.

Clark, H. (1996a). 'Communities, commonalities and communication'. Dans J. Gumperz et S. Levinson (éds.), Rethinking Linguistic Relativity. New York : Cambridge University Press.

Clark, H. (1996b). Using Language. New York : Cambridge University Press.

Cole, M. (1996). Cultural Psychology. A Once and Future Discipline. Cambridge : Bellknap Press of Harvard University Press.

Cole, M. et Engeström, Y. (1993). A cultural-historical approach to distributed cognition. Dans G. Salomon (Éd.), Distributed Cognitions : Psychological and Educational Considerations. Cambridge : Cambridge University Press, 1-46.

Cook-Gumperz, J. et Gumperz, J. (1984). The Politics of a Conversation : Conversational Inference in Discussion. Berkeley Cognitive Science Report No. 23., Berkeley : Institute of Cognitive Studies.

Coulon, A. (1993). Ethnométhodologie et éducation. Paris : Presses universitaires de France.

Coulon, A. (1995). Ethnomethodology. Thousand Oaks, CA : Sage Publications.

Crookes, G. (1989). 'Planning and interlanguage variability'. Studies in Second Language Acquisition, 11, 367-83.

de Nuchèze, V. (1998). Sous les discours. l'interaction. Paris : L'Harmattan.

Dickerson, L. (1975). The learner's interlanguage as a system of variable rules. TESOL Quarterly, 9, 401-7.

Dowd, J., Zuengler, J. et Berkowitz, D. (1990). 'L2 social marking: research issues'. Applied Linguistics, 11, 16-29.

Ducharme, D. (1996). Le maintien de l'acquis en langue seconde : Peut-on utiliser l'analyse discursive pour mieux comprendre le fonctionnement de la mémoire contextualisée. Article non-publié.

Ducharme, D. (1995). Second Language Retention : Language Use as a Contributing Factor. Thèse de M.A., Université d'Ottawa.

Duranti, A. et Goodwin, C. (Éds.) (1992). Rethinking Context. Cambridge : Cambridge University Press.

Ellis, R. (1994). The Study of Second Language Acquisition. Oxford : Oxford University Press.

Ellis, R. (1987a). 'Interlanguage variability in narrative discourse: style-shifting in the use of the past tense'. Studies in Second Language Acquisition, 9, 1-20.

Ellis, R. (Éd.) (1987b). Second Language Acquisition in Context. London: Prentice-Hall International.

Engeström, Y. (1987). Learning by Expanding. Helsinki : Orienta-Konsultit Oy.

Garfinkel, H. (1952). The perception of the other : A study in social order. Thèse de doctorat non-publiée, Cambridge, MA : Université Harvard.

Garfinkel, H. (1967). Studies in Ethnomethodology. Englewood Cliffs, N.J. : Prentice-Hall.

Goffman, E. (1959). Presentation of Self in Everyday Life. New York : Anchor Books.

Goffman, E. (1974). Frame Analysis. New York : Harper & Row.

Goffman, E. (1981). Forms of Talk. Philadelphia : University of Pennsylvania Press.

Goffman, E. (1987). Façons de parler. Paris : Minuit.

Goodwin, C. et Goodwin, M. H. (1992). Context, activity and participation. Dans P. Auer et A. Di Luzio, The Contextualization of Language, Amsterdam : John Benjamins Publishing Company, 77-100.

Guba, E. et Lincoln, Y. (1994). Competing paradigms in qualitative research. Dans N. Denzin et Y. Lincoln, Handbook of Qualitative Research. Thousand Oaks, CA : Sage Publications, 105-117.

Gumperz, J. (1996). The linguistic and cultural relativity of inference. Dans J. Gumperz et S. Levinson (éds.). Rethinking Linguistic Relativity. New York : Cambridge University Press.

Gumperz, J. (1995). Mutual inferencing in conversation. Dans I. Markova, C. Graumann et K. Foppa (éds.), Mutualities in Dialogue. Cambridge : Cambridge University Press.

Gumperz, J. (1992a). Contextualization and understanding. Dans A. Duranti et C. Goodwin (éds.) (1992). Rethinking Context. Cambridge : Cambridge University Press.

Gumperz, J. (1992b). Interviewing in intercultural situations. Dans P. Drew et J. Heritage (éds.), Talk at Work, Cambridge, Cambridge University Press, 302-330.

Gumperz, J. (1989). Engager la conversation. Introduction à la sociolinguistique interactionnelle. Paris : Minit.

Gumperz, J. (1982). Discourse Strategies. Cambridge : Cambridge University Press.

Gumperz, J. (1974). Linguistic anthropology in society. American Anthropologist, 76, 785-798.

Gumperz, J. et Berenz, N. (1993). Transcribing conversational exchanges. Dans Edwards, J.A. et Lampert, M.D. (Éds.), Talking Data. Transcription and Coding in Discourse Research. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates, Inc, 91-121.

Hall, J.K. (1995). (Re)creating our worlds with words : A sociohistorical perspective of face-to-face interaction' Applied Linguistics, 16 (2), 206-232.

Heath, C. (1992). Gesture's discreet tasks : Multiple relevancies in visual conduct and in the contextualisation of language. Dans P. Auer et A. Di Luzio, The Contextualization of Language, Amsterdam : John Benjamins Publishing Company 101-27.

Heritage, J. (1984). Garfinkel and Ethnomethodology. Cambridge : Polity Press.

Hirokawa, K. (1995). The Expressions of Culture in the Conversational Styles of Japanese and Americans. Thèse de doctorat, Université du Michigan.

Hulstijn, J. et Hulstijn, W. (1984). Grammatical errors as a function of processing constraints and explicit knowledge. Language Learning, 34, 23-43.

Hymes, D. (1974). Towards ethnographies of communication. Dans Foundations in Sociolinguistics : an Ethnographic Approach. Philadelphia : University of Pennsylvania Press, 3-28.

Hymes, D. (1964). Introduction : Towards ethnographies of communication. American Anthropologist, 66, 12-25.

Kalin, M. (1995). Coping with Problems of Understanding. Repair Sequences in Conversations between Native and Non-Native Speakers. Jyväskylä, Finland : Université de Jyväskylä.

- Kendon, A. (1990). Conducting Interaction. Patterns of Behaviour in Focused Encounters. Cambridge, UK : Cambridge University Press.
- Labov, W. (1972). Sociolinguistic Patterns. Philadelphia, P.A. : University of Pennsylvania Press.
- Labov, W. (1969). Contraction deletion and inherent variability of the English copula, Language, 45 (4).
- Leont'ev, A.N. (1978). Activity, Consciousness, and Personality. Englewood Cliffs, N.J. : Prentice-Hall.
- McConnell, D. (1985). Learning from audiovisual media : Assessing students' thoughts by stimulated recall. Journal of Educational Television, 11 (3), 177-187.
- Mehan, H. (1998). The study of social interaction in educational settings : accomplishments and unresolved issues. Human Development, 41, 245-269.
- Mehan, H. (1980). The competent student. Anthropology and Education Quarterly, 11 (3) 131-152.
- Mehan, H. (1978). Structuring school structure. Harvard Educational Review, 45 (1), 311-38.
- Psathas, G. (1995). Conversation Analysis. The Study of Talk-in-Interaction. Thousand Oaks, CA : Sage Publications, Inc.
- Rampton, B. (1987). Stylistic variability and not speaking "normal" English : some post-Labovian approaches and their implications for the study of interlanguage. Dans R. Ellis (éd.), Second Language Acquisition in Context, London : Prentice-Hall International.
- Ross, S. et Berwick, R. (1992). The discourse of accommodation in oral proficiency interviews. Studies in Second Language Acquisition, 14, 159-176.
- Sacks, H., Schegloff, E.A. et Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking in conversation. Language, 50, 696-735.
- Saunders, N. (1987). Morphophonemic variations in clusters in Japanese English. Language Learning, 37, 247-72.
- Schegloff, E. (1997). Whose text? Whose context? Discourse & Society, 8, 165-187.
- Schegloff, E. (1987a). Between macro and Micro : Contexts and other connections. Dans J. Alexander, B. Giesen, R. Munch et N. Smelser, (éds.), The Micro-Macro Link, Berkeley : niversity of California Press, 207-34.

- Schegloff, E. (1987b). Some sources of misunderstanding in talk-in-interaction. Linguistics, 25, 201-218.
- Schegloff, E. (1968). Sequencing in conversational openings. American Anthropologist, 70, 1075-1095.
- Schegloff, E. et Sacks, H. (1973). Opening up closings. Semiotica, 7 (3/4), 289-327.
- Schelling, T. (1960). The Strategy of Conflict. Cambridge, MA : MIT Press.
- Schiffrin, D. (1994). Approaches to Discourse. Cambridge, MA : Blackwell Publishers.
- Silverman, D. (1976). Interview talk : Bringing off a research instrument. Dans D. Silverman et J. Jones (Éds.), Organizational Work : The Language of Grading, the Grading of Language. London : Collier Macmillan, 133-150.
- Stevens, J.O. (Éd.) (1979). Frogs into Princes. Neurolinguistic Programming. Moab, Utah : Real People Press.
- Streeck, J. et Hartge, U. (1992) Previews : Gestures at the Transition Place. Dans P. Auer et A. Di Luzio, The Contextualization of Language, Amsterdam : John Benjamins Publishing Company, 135-158.
- Tannen, D. (éd.) (1993). Framing in Discourse. New York : Oxford University Press.
- Tannen, D. et Wallat, C. (1993). Interactive frames and knowledge schemas in interaction. Dans D. Tannen (Éd.), Framing in Discourse, New York : Oxford University Press, 57-76.
- Tannen, D. (1984). Conversational Style: Analyzing Talk among Friends. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Tarone, E. (1982). Systematicity and attention in interlanguage. Language Learning, 32, 69-82.
- Tochon, F. (1996). Rappel stimulé, objectivation clinique, réflexion partagée. Fondements méthodologiques et applications pratiques de la rétroaction vidéo en recherche et en formation. Revue des sciences de l'éducation, XXII (3), 467-502.
- Tracy, K. (1998). Analyzing context : Framing the discussion. Research on Language and Social Interaction, 31 (1), 1-28.
- Van Haecht, A. (1990). L'école à l'épreuve de la sociologie. Bruxelles : Éditions universitaires De Boeck.
- Vygotsky, L. (1978). Mind in Society. Cambridge, MA : Harvard University Press.

Wolfram, W. (1989). Systematic variability in second-language tense marking. Dans M. Eisenstein (Éd.), The Dynamic Interlanguage : Empirical Studies in Second Language Variation. New York : Plenum Press.

Young, R. (1991). Variation in Interlanguage Morphology. New York : Peter Lang.

Annexe 1 :

Fiche générale de renseignements pour les étudiantes

Fiche générale de renseignements pour les participants

Nom: _____ Prénom(s): _____

Langue maternelle: _____ Autre(s) langue(s): _____

Pays d'origine: _____

Quelle sorte d'études avez-vous faites?

Quelle est votre expérience dans le monde du travail?

Qu'aimez-vous faire pendant vos temps de loisir?

Dans quelle(s) situations avez-vous l'occasion de parler français?

Pourquoi voulez-vous apprendre le français?

- Quels sont vos objectifs pour ce cours?

- Quels sont vos objectifs à long terme?

Annexe 2 :**Exemple de tableau d'indices : la conversation avec Maria**

MARIA

INDICES (enseignante)

CADRE et
TOUR DE PAROLE

INDICES (étudiante)

Langue	Facial et Gestuel	Langue	Facial	Gestuel
Introduction				
1				
/..	regarde			
/..	sa feuille			
/..	"			
//..	"			
	"			
	"			
le:;				
?				
Cours préalables				
2				
		,..	regard v l'ens	
		uhm ..	regard v le haut	
		? ..	regard v l'ens	
		,..	"	
		/	"	
		.. uh ..	regard v le haut	geste de la main droite v avant
		/..	regard v l'ens	
			"	
			"	
			"	
3				
/	oui de la tête	oui	regard v haut	les 2 mains en forme de ballon
4				
		..		
		..		
		uh ..	regard v l'ens.	
		/..		
		=oui		
/	geste de la gauche à l'horizontale			
=				

la main droite

2 mains à la verticale 5

2 mains ouvrant 6

oui de la tête

oui de la tête

rire et geste de la droite v la droite en même temps qu'elle regarde sa feuille

Objectifs et attentes

oui de la tête

oui de la tête

pas::
/
?

uhum~

oui//
oui//

/
/

?

oui/ ..
c'est::
,,

? ..
ah ..
..
.. uh ...

::
? ..
? ..

uh ..
..
..
//

uh:: oui//
/ .. uh
/ ..

oui de la tête
regard à côté
regard v l'ens.

regard v haut

"
"
"
"
lève la main gauche

regard v l'ens.
"
"

regard
v.
l'ens.

geste de 2 mains
levées

regard
v. le
haut
regard v l'ens
"

gesticulation des 2 mains

uhum~		dans:: ? ..	coup d'oeil en haut regard v l'ens.
		uh	"
		..	<i>regard v haut</i>
	oui de la tête	/ ..	regard v l'ens. "
		? ..	coup d'oeil v haut
pré-retraite/	oui de la tête	pré-retraite? ..	regard v l'ens.
		pré-retraite	"
		? ..	"
oh!	oui de la tête	<i>uh</i> ..	<i>regard v haut</i>
		*	regard v l'ens et penche tête avant
		//	oui de la tête
	..		
	/		
// ..	regarde sa feuille	oui//	oui de la tête
? ..		non/	non
		..	de la
		..	tête
=		=	
/	regarde sa feuille		

Études en informatique

euh ..
informatique?

...
mouvement des
lèvres prononçant
'informatique'

l'ordinateur?	sourire	14	l'ordinateur oui/ <i>uh</i> .. / <i>j'ai:: uh ..</i>	sourire et penche <i>la tête v l'arrière</i> <i>regard</i> <i>v</i> <i>le bas</i> <i>regard</i> <i>v</i> <i>le haut</i>	geste de la main droite
	sourire		.. / ..	regard v l'ens.	l'index gauche v la poitrine
	oui de la tête		..	"	
	oui de la tête		? ..	"	geste des 2 mains traçant une boîte
			// ..	"	2 mains pointant v la droite
ah ?	hochements de tête	15			
		16	oui/	oui de la tête	
/ ..		17			
//					
Travail					
.. ?					
		18	<i>ah</i> <i>uh ...</i> quatorze ans? ..	<i>regard v haut</i> <i>v bas</i> v ens.	
quatorze ans/	oui de la tête		, ..	"	main droite ramenée v le corps
	oui de la tête		<i>uh</i> ? ..	<i>regard v. haut</i> regard v. l'ens.	

uhum/ oui de la tête
oui de la tête
?

..
/..
//

main droite levée

19
20
21

uhm ..
?

regard v haut
regard v l'ens.

Sport (loisirs)

*/ regarde sa feuille

"
sourire
sourire

sourire

oui//

22
23
24

uhm ..
.. uhm ..
martial? .. uh

regard v
le haut
regard v l'ens

martiaux// oui de la tête

martiaux/ ..

"
regard v le haut
v l'ens.

sourire
"

regard v haut et
grimace et sourire
regard v l'ens.

uhum~ oui de la tête

.. uh

uhm .. uh ... <2>
.. uh ...
uhm ... <3>
? ..

regard v haut
"

ferme les yeux
regard v l'ens.
gesticulation des 2 mains

oui

euh
euh
/..
?
les::
euh ..
?..
? ..

25

..

euh

gestes des 2 bras
imitant le tai chi et
sourire

n-
non de la tête et
grimace

26

?

mêmes gestes et
sourire

oui

regard v
l'ens.

?

2 mains pointent v
droite

..

"

"

"

oui//

oui de la tête
main droite pointe v l'ens.

?

ah oui
//

27

regarde
sa feuille

oui//

oui de la tête

Occasions de pratiquer

et::

regarde sa feuille

?

28

regard v l'ens.

oui/ ..

regard

/ ..

v

ah::..

le haut

..

regard

, ..

v

bilingues? ..

l'ens

bilingues, oui/	oui de la tête	oui/ ah ? ..	" " " "	
uhum/	 // ..	<i>regard v haut</i> regard v l'ens "	
oui//	oui de la tête	uhm , ..	regard v haut regard v l'ens " penche tête " avant "	geste de la main gauche v la gauche geste de la droite v l'avant
oui/	oui de la tête	.. / .. //	" " " " " "	geste de la main droite v la poitrine puis s'éloignant v l'avant
/	oui de la tête	oui//	oui de la tête	
/	geste de la main droite v la poitrine	... <i>uhum</i>	<i>regard v le bas</i>	
euh::		non// .. non// ..	regard v l'ens et non de la tête	
?		oui/ .. <i>uhm</i>	regard v l'ens. <i>regard v le haut</i> <i>regard v le bas</i>	
?	oui de la tête			

/				
//	oui de la tête	.. uh ..	regard v l'ens et	
		*// ..	oui de la tête	
/oui	oui de la tête	de:: ..	regard v l'ens.	geste du pouce gauche v la
/oui/	à plusieurs	//	<i>regard v le haut</i>	gauche
//	reprises		regard v l'ens	
			"	
			"	
			"	
		oui/	oui de la tête	
Clôture				
35				
/				
//			oui de la tête	

Annexe 3 :

**Tableaux comparatifs des attentes et impressions de l'enseignante et de l'étudiante
pour la conversation de Maria**

MARIA attentes et impressions

Rétrospective 1er octobre 1997 MARIA

Rétrospective ens.

RETROIP

(I: Face à MARIA tes attentes étaient comment?)

P: C'est très moyen très moyen mais enfin elle est de bonne volonté hein

(I: Oui mais déjà au moment de faire l'entrevue tu avais quand même fixé des attentes?)

P: Oui mais je les connaissais déjà un peu hein

P: Au bout des trois premières heures j'avais quand même repéré certaines choses

P: Et on a commencé le mardi

P: Et elle a dû passer le mercredi donc j'avais eu déjà neuf heures

RETRO6E

E: Uh I'm always not sure that I'm not making myself clear

E: Uh it's difficult to for me to talk to somebody in French

E: because I feel I don't have enough control of the language and

D.A. Ducharme

11/5/99

RETROSP

(I: Okay et t'as l'impression qu'elle va jusqu'au bout de ce qu'elle veut dire?)

P: Euh j'ai l'impression qu'elle doit manquer de vocabulaire

enough vocabulary to make myself clear to somebody so yes
I'm always in doubt that I haven't made myself clear

RETRO7E

(I: Okay so far you look very comfortable with that topic)

E: Hmhm

E: Yeah

RETRO6P

P: Mais MARIA c'est vrai qu'elle a un débit un peu haché

P: Qui ressort presque plus à l'enregistrement que dans la classe

I: D'accord

P: Et effectivement c'est pas toujours très net

RETRO16E

I: Your responses are coming very quickly so it looks like you're
processing very well what she's saying

E: () A lot of what my problem is too that I get really really
nervous having to speak French

E: Uh and once I get over and I'm comfortable speaking in
French with somebody it's easier

E: Once I can over get over that initial hump or whatever it is it's
more comfortable

E: It's very difficult like I have French relatives

E: It's very difficult to talk to them in French uh they don't have
the patience so I'm constantly nervous

(I: Hmhm okay so then at this point in the interview?)

D.A. Ducharme
11/5/99

E: I've been I'm at ease now with her talking I don't I don't have like I have to prove myself anymore

(I: Okay So now..)

E: It's easier

RETRO18E

(I: It looks like you're really struggling here)

E: I'm searching for the words I know what it is in English I just didn't have the words in French to say what I wanted to say

E: Yeah

(I: You're getting really frustrated)

E: Yeah

RETRO20E

E: Yeah

(I: You know she's trying to help right?)

E: Yeah and it's just even now I don't recognize the words she's

RETRO21E

(I: Are you satisfied now?)

E: I'm satisfied that it's not I know it's not exactly what I wanted to say but it was close

RETRO24E

E: Because we have she has said in class it's like words we had used she's going no that's québécois French it's not French

E: So I knew she would understand what I was saying

RETRO25E

(I: () how did you feel about the interview as a whole?)

E: I found it went a lot better than I thought [rire] it was gonna go
(I: Uhu what did you expect?)

E: Euh I thought I would have a lot more I would be a lot more nervous and I tend to get nervous everything just disappears out of my head it's gone

E: Like the other day we had a test in class and it was like everything was just gone [rire] okay where did it go uhm it's almost like I have to if I can make myself calm down and pull back from the situation

E: Uhm and find the confidence that yes you know this you can do it

RETRO15P

I: ()as-tu l'impression qu'elle est à l'aise

P: Je pense qu'elle est pas trop à l'aise à cause de son français et de la caméra je pense mais en classe elle parle un peu comme ça quand même hein

P: oui oui oui là elle est assez saccadée

RETRO17P

(I: Alors ton impression générale de MARIA et son entrevue avec toi)

P: Je pense qu'elle a compris elle avait de la difficulté à s'exprimer

P: parce qu'elle manque un peu de vocabulaire mais il faut aussi penser que ces gens qui viennent là c'était donc la deux ou troisième fois qu'ils avaient du français n'avaient pas parlé français depuis un moment

P: Je pense donc il fallait retrouver les mots retrouver le rythme de la phrase

P: Et ça ça pu jouer aussi la seule qui doit continuer à parler français c'est JOANNE je pense parce que j'ai oublié de lui demander depuis combien de temps elle est rentrée du

E: Yeah and like the other girls in the class too the other women in the class it's easier when you know you're not the only one struggling

E: I found like uhm with my brother-in-law and sister-in-law especially because they're so French uhm you don't have the right to struggle to learn it

E: Either you don't or you do there's no grey area

E: in between so I find it very difficult to talk to them uhm and even my husband I can't I don't speak French to my husband since I've been in the course

E: Because he doesn't they don't have the patience to explain why they're saying it that way it's this is the way it is well why if I want to know what I'm saying I need to know why

(I: But in this interview you felt it was okay to struggle?)

E: Yeah it was there was no pressure to be perfect

E: It was okay to struggle a little it was okay learn

Vietnam mais Vietnam ça parle français hein

(I: Oui c'est vrai et elle répondais à tes attentes MARIA)

P: Oui MARIA oui oui oui je savais que ça serait comme ça

P: Donc si tu veux dans l'ensemble ça répondait bien à ce que je pensais j't'avais dit d'ailleurs REBECCA ce sera meilleur euh

Annexe 4 :

Exemple de tableau comparatif du comportement général et de son interprétation par l'enseignante et l'étudiante pour la conversation de Maria

MARIA comportement

Rétrospective 1er octobre 1997 MARIA

Rétrospective prof.

RETRO1E

(I: Okay it seemed like you were struggling a little bit at the beginning and then it began to go better okay right there you're repeating what she said what's happening?)

E: Uh it was for me to understand what she was asking me

E: by repeating it I uhm uh I could understand by saying it I could understand what she was saying but it also gave me a chance to think of what I was going to answer

RETRO2E

(I: You're really struggling there)

E: Yeah

E: I'm trying to find the words in French to express what I wanted to say

E: I wanted to say that it was a class to work in but the instructor didn't take control of the class she basically everybody would come in there and she'd say okay this is this is what we're doing tonight and everybody kind of (worked there) all night and did it

RETRO2P

(I: Pourquoi tu penses qu'elle euh qu'elle répète?)

P: Parce qu'il faut que la question elle la comprenne alors c'est un truc de compréhension

RETRO3P

P: Je pense qu'elle a compris mais elle répète mal elle dit c'est formel alors c'était informel et ça devait être ça mais elle elle est quelqu'un qui va au bout de ses idées

P: Et tant pis si je la coupe elle les reprendra elle là à mon avis elle a déjà elle a au moins elle a au moins 50 ans hein cette femme

RETRO4P

(I: Tu avais compris là?)

P: Non mais j'ai fait comme si j'avais compris je l'encourage là

(I: Oui okay. Et maintenant tu sais ce qu'elle disait?)

P: Non

E: So there was no uh structure to it it was a waste of time basically

(I: Okay and is she understanding what you're saying you get a sense that she's understanding as this?)

E: I thought she was yeah [rire]

RETRO3E

(I: Okay is is the message getting through?)

E: At the time I thought it was but now I'm not sure 'cause she's asking me questions so I must have been making myself clear as to what I wanted to say

E: Yeah okay

RETRO4E

E: I probably didn't say *informel* sometimes my I can be thinking one thing one the right word but it's not necessarily gonna come out that way [rire]

E: So that that there is probably what happened I just didn't say *informel*

(I: Okay but if I understand you correctly you had a feeling that you were understanding each other now)

E: Hmhm

E: I thought so yeah

D.A. Ducharme
11/5/99

RETRO6E

E: Uh I'm always not sure that I'm not making myself clear

E: But at the time I thought I had [rire]

RETRO8E

I: It's like a question that you're asking her '*des cours de pré-retraite?*' why?

E: Uh okay that I know because some some of the French people I have spoke to over the phone talking about these courses have said retraite and other ones say pré pré-retraite

E: So it's hard to know which word it is really is supposed to be

(I: Okay and what are you what are you looking for from (your teacher) at this point?)

E: Probably which one it was

RETRO9E

(I: Okay she repeats it does that help?)

E: Yeah I took it that that was the correct word for what I was trying to say

(I: you repeated it again)

E: Yeah

D.A. Ducharme
11/5/99

RETRO5P

P: Oui alors là ça c'est quelque chose que je connaissais parce que François m'a dit qu'il en a suivi un déjà de cours ça existe pas en France ici bon les pré-retraités on leur fait des cours

P: Pour les préparer à la retraite

P: Alors quand elle m'en a parlé en me disant que son mari faisait ça je savais de quoi elle parlait autrement j'aurais eu l'air étonnée parce que je savais pas du tout moi je connaissais pas

P: Mais c'est vrai que quand elle parle oui elle nous en a parlé après il a une petite entreprise et elle lui sert de secrétaire

P: Oui oui oui là je comprenais

RETRO6P

(I: Tu lui reformules hein)

P: Oui ça c'est un tique de prof

P: Pour être sûre que le la conversation enfin le message passe bien entre le prof et l'élève

P: Euh quand je sais je doute je répète

P: Donc c'est à lui d'me dire si c'est bien j'ai bien compris

(I: Tu le fais là mais tu le fais pas toujours)

P: Non c'est quand j'ai des problèmes de compréhension avec JD
(par exemple) je dois pas le faire

E: Confirm that that's what it was yeah

E: Now I won't forget it I will always remember it [rire] it's that

RETRO10E

(I: Okay are you satisfied here with what you said?)

E: No I should have said uh instead of just saying beaucoup I should have put something in front of it *il y a beaucoup*

RETRO11E

(I: So you're pausing)

E: I was trying to think of what I was saying next

E: And I finally find I speak if I don't think so much uh it's easier

E: to speak French but to get going I have to think of what I'm saying

E: I was thinking ahead and I left it off left off the word

(I: What word?)

E: *Il y a*

E: I jumped ahead of myself thinking of what I'm going to be saying the words that are coming and I forget what I should have been saying

RETRO12E

(I: Now she just repeated or summarized)

D.A. Ducharme
11/5/99

(I: So does that does that help you when she does that?)

E: Yes yeah uhm it's a confirmation that she's understood what I was trying to say

E: Yeah

E: I'm making myself understood yeah

RETRO13E

E: I'd never heard the other word before

E: I didn't have a clue what it was

E: Yeah

E: Yeah I'd never heard the word I still don't know what it was

(I: Yeah *informatique*)

E: Okay she used it today too I almost asked her what it was [rire] then it dawned on me

E: Yeah I know she's when she said that it was like uh okay what is this and then when I reali when she said *ordinateur* I figured okay I know [rire] I know something about this

RETRO14E

(I: Okay when you're saying that are you looking for help from her?)

RETRO7P

P: Euh elle avait pas compris l'informatique le mot informatique donc j'ai reformulé sur ordinateur

P: Oui tout de suite elle a compris là

RETRO8P

P: J'ai je rentre pas plus à l'avant dans la question parce que ça y'a quelque chose qui me dépasse qui me dérange là. Elle a donc appris toute seule en suivant un cours

P: Alors là y'a quelque chose que je ne comprends pas très bien mais si je rentre dans les détails elle va pas comprendre

P: Donc je laisse tomber et c'est pas le propos du cours de l'entrevue

P: Bon ça j'ai pas trop compris

E: No

RETRO15E

E: Seems like it but I don't I don't remember looking for something

E: Maybe to see if she understood what I was saying

(I: Hmhm and when she rephrased it?)

E: It was like okay she's understood what I was saying

RETRO17E

(I: See there you asked her for help right?)

E: Hmhm

(I: And she corrected you you repeated the correction?)

E: Hmhm

E: To me that's () I learn this way I learn if I repeat it

RETRO18E

D.A. Ducharme

11/5/99

RETRO9P

(I: Elle comprend très bien là hein)

P: Oui oui elle comprend bien mais c'est pour s'exprimer qu'elle a plus de mal MD

P: Oui j'ai pas changé là j'ai pas ralenti oui

RETRO10P

P: Oui elle demande là

P: Oui

(I: Oui et en te disant 'des arts martiaux?' elle cherche)

P: Oui alors je lui envoie martiaux mais ça je sais ce que c'est les arts martiaux

E: I'm searching for the words I know what it is in English I just didn't have the words in French to say what I wanted to say

(I: Which was what?)

E: Uhm for the circulation in the body the health of the body

(I: You're getting really frustrated?)

E: Yeah

RETRO19E

(I: Okay now she's trying to help you 'cause she's recognized that you're really you really were struggling)

E: yeah

(I: She asks you a question and it looks like you don't understand the question this is a particularly difficult sequence for you I think)

RETRO20E

E: Yeah

(I: You know she's trying to help right?)

E: Yeah and it's just even now I don't recognize the words she's

RETRO21E

(I: Are you satisfied now?)

P: Oui oui et puis tai chi je connais en réalité

RETRO11P

P: Là j'ai ralenti le débit oui

(I: Pourquoi la question ici?)

P: Pourquoi je pose la?

P: Parce qu'il me semble c'est ça le Tai Chi

(I: Oui et tu sens qu'elle a besoin d'aide?)

P: Oui enfin il me semble

P: C'est moi qui donne une explication c'est là où on leur fait faire des marches

P: Non non elle l'a pas compris moi lorsque j'ai dit dans le bureau elle a pas compris

RETRO12P

(I: Elle te le dit qu'elle comprend pas hein)

P: Oui oui elle le dit

RETRO13P

P: Je savais du Tai Chi

P: Mon frère est allé en Chine et il m'a dit qu'il les voyait faire dans la rue [rire]

E: I'm satisfied that it's not I know it's not exactly what I wanted to say but it was close

E: Okay yes when she said that I automatically thought of uhm the they do it in one of the parks uptown

E: and that's why I unders that part I didn't understand exactly what she was saying but it's like my brain clicked in and it was like okay yes they do it in the park uptown so I knew what she was trying to ask me without knowing the words

RETRO22E

(I: Again you're getting a correction)

E: Hmhm

I: Okay It looks like this is a pattern it looks like a pattern in the in your conversation you're very good at asking for help in in various subtle ways and she seems to be picking up on it

E: Okay

RETRO23E

(I: You're not sure what she's saying?)

E: No I'm trying to think I'm trying to compare my sister-in-law's voice to hers

E: Because I know she's from France and I was trying to think okay does she sound the same

E: Oh I understood what she was (asking)

D.A. Ducharme
11/5/99

RETRO14P

(I: Tu lui donnes une correction?)

P: Oui et surtout je lui montre que j'ai compris

P: J'pense que c'est surtout ça

RETRO15P

(I: Elle comprend?)

P: Oui oui elle comprend je pense

RETRO16P

(I: Là elle comprend bien hein?)

P: Oui oui mais elle comprend

(I: Et toi tu la comprends?)

RETRO24E

E: Uhm I was trying to say that it wasn't uhm it's not the same French like euh there are lots of words that my sister-in-law uses that she had said it's not a French word Uhm she has a different pronunciation for things

E: then her uhm some of them I know they're the same word but they're not meant the same like

E: I didn't want to euh say that one was wrong and the other one was right [rire]

E: Just they're different

E: Well no she has she in the class she has spoken said that how the French in Quebec is so different from hers

E: And I knew if I said it was more Quebec she would understand what I was trying to say

E: Because we have she has said in class it's like words we had used she's going no that's québécois French it's not French

E: So I knew she would understand what I was saying

P: Oui finalement je la comprends j'ai parfois du mal hein là là je la comprenais

RETRO17P

P: Je pense qu'elle a compris elle avait de la difficulté à s'exprimer

P: parce qu'elle manque un peu de vocabulaire

P: Je pense donc il fallait retrouver les mots retrouver le rythme de la phrase

Annexe 5 :

Bris de communication pour la conversation de Maria et tableaux comparatifs des interprétations de l'enseignante et de l'étudiante

Bris de communication et rétrospectives de l'enseignante et de l'étudiante

MARIA Bris #1: études en informatique

13P-d'accord/ et je vois que vous avez fait des études aussi euh, d- en informatique?
(regarde sa feuille-----)

E-...
(mouvement de lèvres prononçant "informatique")

P-l'ordinateur?

14E-l'ordinateur oui/ .. (RETRO13E) (RETRO7P)

(sourire)

(penche la tête

vers l'arrière)

(geste de la main

droite)

P-

(sourire)

E-mais .. uh j'ai .. j'ai prende les cours/ mais .. j'ai:: uh, prende .. plus dans ma tête!..

(regard v. le bas-----) (regard vers le haut-----) (reg v. l'ens.)

(geste de l'index

gauche vers la

poitrine)

P-

(sourire)

E-quand j'ai en avant ..

(regard vers l'ens.-----)

P-

(oui de la tête)

E-de l'ordinateur?..

D.A. Ducharme

11/5/99

*(oui de la tête)
(geste des 2 mains
traçant une boîte)*

P.

(oui de la tête)

E-avec les livres//..

-----)

*(2 mains vers la
droite)*

15P-ah ce- vous avez mieux appris toute seule?
(hochements de tête-----)

16E-oui/ (RETRO14E) (RETRO15E) (RETRO8P)
(oui de la tête)

**D.A. Ducharme
11/5/99**

Prof

P: Euh elle avait pas compris l'informatique le mot informatique donc j'ai reformulé sur ordinateur

P: Oui tout de suite elle a compris là

(I: T'as vu dans son visage qu'elle comprenait pas le premier mot)

P: Oui

Étudiante

E: I'd never heard the other word before

E: I didn't have a clue what it was

E: Yeah I'd never heard the word I still don't know what it was

(I: Yeah informatique)

E: Okay she used it today too I almost asked her what it was [rire] then it dawned on me

(I: Yeah informatique and then when she repeats ordinateur you okay)

E: I repeated it again

(I: Yeah and you've got a smile you're happy or it looks like it)

E: Yeah I know she's when she said that it was like uh okay what is this and then when I reali when she said ordinateur I figured okay I know [rire] I know something about this

MARIA Bris #2: 'taj chi'

P-et là je vois que vous aimez le sport*!
(regarde sa feuille-----)

22E-oui!
(sourire)

23P-et vous aimez le tai chi,... qu'est-ce que c'est que le tai chi?
(regarde sa feuille, sourire) (sourire)

24E-uhm.. c'est une forme du.. uhm .. les arts mars- martial?.. uh
(regard v. le haut -----) (regard v. l'ens.-----)

P-martial?/
(oui de la tête)

E-martial?.. (RETRO10P) mais c'est pas pour défense..(RETRO17E) c'est pour a les- ré- uh re-la-ya-tion? ..
-----) (regard vers le haut-----) (reg. v. L'ens.)
(grinace) (sourire)

P- uhum~
(sourire) (oui de la tête)

E- uhm pour les uhm.. uh ...<2> pour les corps pour ..uh ... (RETRO18E) uhm ..<3> s- stretching?..
(regard vers le haut-----) (ferme les yeux) (regard v. l'ens.)
(gesticulation des 2 mains)

P-oui pour euh bon euh se- s'étirer/..

25P-c'est ce que l'on fait faire aux chinois dans les entreprises? (RETRO19E)
E--

P-dans les:: zeuh .. dans les bureaux?.. c'est ça ce qu'on leur fait faire?.. (RETRO11P)

D.A. Ducharme
11/5/99

E- n-
(non de la tête et grimace)

P-le sport euh (RETRO20E) (RETRO12P)
(geste de 2 bras imitant le tai chi)
(sourire)

26E-oul c'est ..
(imite les gestes de l'enseignante)

P-c'est ça?
(sourire)
(mêmes gestes continuent---

E-avec tes mains, tes-
-----)

P-on canalise l'énergie?
(2 mains pointent vers la droite)

E-oui//
(oui de la tête)
(main droite pointe v. l'ens.)

P-c'est ça?

E-oui//
(oui de la tête)

27P-ah oui je savais pas// (RETRO21E) (RETRO13P)
(regarde sa feuille)

Prof

P: Oui elle demande là

P: Oui alors je lui envoie martiaux mais ça je sais ce que c'est les arts martiaux

P: Là j'ai ralenti le débit oui

(I: Pourquoi la question ici)

P: Parce qu'il me semble c'est ça le Tai Chi

(I: Oui et tu sens qu'elle a besoin d'aide?)

P: Oui enfin il me semble

P: C'est moi qui donne une explication c'est là où on leur fait faire des marches

(I: Parce qu'elle elle je pense qu'elle as-tu l'impression qu'elle comprend la question)

P: Non non elle l'a pas compris moi lorsque j'ai dit dans le bureau elle a pas compris

(I: Elle te le dit qu'elle comprend pas hein)

P: Oui oui elle le dit

(I: Tu jouais le jeu là hein)

D.A. Ducharme

11/5/99

Étudiante

(I: See there you asked her for help right)

E: Hmhm

(I: And she corrected you you repeated the correction)

E: Hmhm

E: To me that's () I learn this way I learn if I repeat it

(I: It looks like you're really struggling here)

E: I'm searching for the words I know what it is in English I just didn't have the words in French to say what I wanted to say

E: Uhm for the circulation in the body the health of the body

(I: You're getting really frustrated)

E: Yeah

(I: Okay now she's trying to help you 'cause she's recognized that you're really you really were struggling)

E: yeah

(I: She asks you a question and it looks like you don't understand the question this is a particularly difficult sequence for you I think)

P: Bien sûr

P: Je savais du Tai Chi

P: Mon frère est allé en Chine et il m'a dit qu'il les voyait faire dans la rue [rire]

E: Yeah

(I: You know she's trying to help right)

E: Yeah and it's just even now I don't recognize the words she's

E: I'm satisfied that it's not I know it's not exactly what I wanted to say but it was close

(I: And you can tell by the movement she's pretty good actually to use the movements)

E: Yeah

E: Yeah that's exactly what we do

(I: Uhm yeah what she was asking you is this est-ce que c'est ce qu'on fait faire aux Chinois dans les entreprises ou dans les bureaux les Chinois the Chinese people is this what Chinese people do in their offices and in their work)

E: In their offices

E: Okay yes when she said that I automatically thought of uhm the they do it in one of the parks uptown

E: and that's why I unders that part I didn't understand exactly what she was saying but it's like my brain clicked in and it was like okay yes they do it in the park uptown so I knew what she was trying to ask me without knowing the words

Annexe 6 :

Tableaux de fréquences des indices produits par l'intervieweuse et l'interviewée dans chacune des conversations

Tableau 1. Comparaison des indices utilisés par l'enseignante et KAY

	Pauses (.) ou (...)<2 >	Int. asc. (?)	Élong. de syllabe (i.e. euh:)	Int.desc. (/) ou (//)	"euh"	"uh"	"uhm"	"ah"	regard vers le haut	regard vers le bas	regard vers l'ens.	regard à côté	oui ou non de la tête	sourire ou rire	geste	gesticulation	tête penchée vers l'avant
KAY	110	22	48	43	20	27	4	7	18	4	23	4	15	7	6	13	--
Enseignante	35	34	18	32	2	7	10	2	15			1	28	1	3		tête penchée vers l'avant
	Pauses (.) ou (...)<2 >	Int. asc. (?)	Élong. de syllabe (i.e. euh:)	Int. desc. (/) ou (//)	"euh"	"uhum"	"oui"	"non"	regard e sa feuille			regard à côté	oui de la tête	sourire ou rire	geste	gesticulation	tête penchée vers l'avant

Tableau 2. Comparaison des indices utilisés par l'enseignante et REBECCA

	Pauses (.) ou (...)<2 >	Int. asc. (?)	Élong. de syllabe (i.e. euh:)	Int. desc. (/) ou (//)	"euh"	"uh"	"uhm"	"ah"	regard vers le haut	regard vers le bas	regard vers l'ens.	regard à côté	oui ou non de la tête	sourire ou rire	geste	gesticulation	tête penchée vers l'avant
REBECCA	105	24	26	59	8	20	55	5	11	10	17	4	35	15	26	9	--
Enseignante	24	31	14	56	4	3	11	--	23			--	34	8	8		tête penchée vers l'avant
	Pauses (.) ou (...)<2 >	Int. asc. (?)	Élong. de syllabe (i.e. euh:)	Int. desc. (/) ou (//)	"euh"	"uhum"	"oui"	"non"	regard e sa feuille			regard à côté	oui de la tête	sourire ou rire	geste	gesticulation	tête penchée vers l'avant

Tableau 3. Comparaison des indices utilisés par l'enseignante et LYNN

	Pauses (.) ou (...)<2 >	Int. asc. (?)	Élong. de syllabe (i.e. euth::)	Int. desc. (/) ou (/)	"euh"	"uh"	"uhm"	"ah"	regard vers le haut	regard vers le bas	regard vers l'ens.	regard à côté	oui ou non de la tête	sourire ou rire	geste	gesticulation	tête penchée vers l'avant
LYNN	74	13	5	62	12	22	20	2	4	12	30	16	29	12	6	3	--
Enseignante	27	16	5	58	2	3	13	--	7			--	24	13	1		
					"euh"	"uhum"	"oui"	"non"	regard e sa feuille			regard à côté	oui de la tête	sourire ou rire	geste	gesticulation	tête penchée vers l'avant

Tableau 4. Comparaison des indices utilisés par l'enseignante et JOANNE

	Pauses (.) ou (...)<2 >	Int. asc. (?)	Élong.de syllabe (i.e. euth::)	Int.desc. (/) ou (/)	"euh"	"uh"	"uhm"	"ah"	regard vers le haut	regard vers le bas	regard vers l'ens.	regard à côté	oui ou non de la tête	sourire ou rire	geste	gesticulation	tête penchée vers l'avant
JOANNE	125	7	15	56	3	38	35	11	26	10	24	2	18	7	7	3	26
Enseignante	19	8	1	20	4	2	2	--	10			2	19	5	4		
					"euh"	"uhum"	"oui"	"non"	regard e sa feuille			regard à côté	oui de la tête	sourire ou rire	geste	gesticulation	tête penchée vers l'avant

Tableau 5. Comparaison des indices utilisés par l'enseignante et MARIA

	Pauses (...) ou (...) > 2	Int. asc. (?)	Élong. de syllabe (i.e. euh::)	Int. desc. (/) ou (/)	"euh"	"uh"	"uhm"	"ah"	regard vers le haut	regard vers le bas	regard vers l'ens.	regard à côté	oui ou non de la tête	sourire ou rire	geste	gesticulation	tête penchée vers l'avant
MARIA	97	17	6	54	--	17	10	4	22	4	30	1	15	3	18	4	--
Enseignante	14	20	5	48	6	5	12	--	6			--	25	7	8		tête penchée vers l'avant
	Pauses (...) ou (...) > 2	Int. asc. (?)	Élong. de syllabe (i.e. euh::)	Int. desc. (/) ou (/)	"euh"	"uhum"	"oui"	"non"	regard e sa feuille			regard à côté	oui de la tête	sourire ou rire	geste	gesticulation	tête penchée vers l'avant

Tableau 6. Comparaison des indices utilisés par l'enseignante et CORINNE

	Pauses (...) ou (...) > 2	Int. asc. (?)	Élong. de syllabe (i.e. euh::)	Int. desc. (/) ou (/)	"euh"	"uh"	"uhm"	"ah"	regard vers le haut	regard vers le bas	regard vers l'ens.	regard à côté	oui ou non de la tête	sourire ou rire	geste	gesticulation	tête penchée vers l'avant
CORINNE	72	28	43	75	2	23	16	10	12	2	26	6	23	34	27	6	6
Enseignante	15	32	8	56	6	6	9	2	9			3	13	20	2		tête penchée vers l'avant
	Pauses (...) ou (...) > 2	Int. asc. (?)	Élong. de syllabe (i.e. euh::)	Int. desc. (/) ou (/)	"euh"	"uhum"	"oui"	"non"	regard e sa feuille			regard à côté	oui de la tête	sourire ou rire	geste	gesticulation	tête penchée vers l'avant

Annexe 7 :**Transcription textuelle de la conversation de Maria**

1P-bon/.. alors MARIA/.. pour moi c'est plus facile que XXXXXXXX/..XXXXXXX(RETRO1P)je fais toujours un effort//..
(regarde sa feuille-----)

P-je vois que vous avez quand même appris le:: français à l'école secondaire?
-----)

2E-à l'école secondaire, .. (RETRO1E) (RETRO2P) je prende uhm .. à soir?.. mais, .. c'est pas comme ici/ c'est juste cin .. uh .. un
(regard v. l'ens.) (regard v. le haut) (regard v. l'ens.-----) (regard v. le haut)

E-groupe/..
(regard v. l'ens.--
(geste de la main droite v. l'avant

P-
(oui de la tête)

E-pour.. parler//
-----)
-----)

3P-la conversation/

4E-oui mais .. en conversation mais .. c'est pas pour uh .. estudier/ .. (RETRO2E)
(regard v. le haut -----puis v. l'ens.)
(les 2 mains en forme de ballon-----)

P-y avait pas de structure/
(geste de la gauche à l'horizontale-

E- =oui
 (oui de la tête)
 (pointe v. l'ens.

D.A. Ducharme
11/5/99

de la main droite--

P=*grammaticale*
-----)

E=*oui*
(oui de la tête)
-----)

5P-c'était pas:: très structuré le cours/ c'était informel?
(2 mains à la verticale) (les 2 mains ouvrant)

6E-oui/.. c'est formel/.. c'est:: juste pour un parler,.. (RETRO3E) (RETRO4E) (RETRO3P)
(oui de la tête-----) (regard à côté---) (regard v. l'ens.)
(gesticulation des 2 mains)

P-uhum//
(oui de la tête)

E-les instructier? .. ah .. a pau a pas.. n'a pas... uh... prendre .. control? ..
(regard v. le haut-----) (reg. v. l'ens.--
(lève la main gauche) (gesticulation des 2 mains)

P-oui//
(oui de la tête)

E-de la classe? ..
-----)

D.A. Ducharme
11/5/99

P-oui\

E-uh .. toute le monde .. fait .. qu'est-ce tu veux// (RETRO4P)

(regard v. l'ens.-----)

(geste des 2
mains levées)

7P- d'accord/ d'accord/ (RETRO5E) et vous en avez besoin pour votre travail du français?

(regarde sa feuille-----)

(rire) (rire)

(geste de la droite v. la droite)

8E-uh:: oui// (RETRO6E) je veux parler aux clients en français/..

(regard v. le haut-----) (regard v. l'ens.-

(gesticulation des 2 mains-----)

P-

(oui de la tête)

E-uh je travaille avec mon mari/..

-----)

P-

(oui de la tête)

E-dans:: le bu- bureau?..

(coup d'oeil (reg. v.
v. le haut) l'ens.)

P-uhum

D.A. Ducharme

11/5/99

E-uh beaucoup de.. de le client est française!.. parce qu'il uh donne les cours au retraite?.. au pré- pré-retraite?..(RETRO7E)
(RETRO8E)

<i>(reg. v. (regard vers l'ens.-----)</i>	<i>(coup</i>	<i>(regard v.</i>
<i>le haut)</i>	<i>d'oeil</i>	<i>l'ens.-----)</i>
<i>(geste de</i>	<i>v. le</i>	
<i>la main</i>		<i>haut)</i>
<i>gauche)</i>		

P-pré-retraite/
(oui de la tête)

E-pré-retraite au gouvernement? .. (RETRO9E)
(regard vers l'ens.-----)

P-oh!
(oui de la tête)

E-uh ... beaucoup* de les clients est française// (RETRO10E) (RETRO11E) (RETRO5P)
(reg. (regard vers l'ens.-----)
v. le (penche la (oui de la tête)
haut) tête vers
l'avant)

9P-il a un bureau alors de préparation à la .. retraite pour les gens du gouvernement/

10E-oui//
(oui de la tête)

11P-oh c'est bien!.. (RETRO12E) (RETRO6P) et vous parlez d'autres langues que l'anglais?

D.A. Ducharme
11/5/99

(*regarde sa feuille*-----)

12E-non/ je .. juste juste..
(*non de la tête*)

P-=juste ça

E-=l'anglais

13P-d'accord/ et je vois que vous avez fait des études aussi euh.. d- en informatique?
(*regarde sa feuille*-----)

E-...
(*mouvement de lèvres prononçant "informatique"*)

P-l'ordinateur?

14E-l'ordinateur oui/ .. (RETRO13E) (RETRO7P)

(*sourire*)

(*penche la tête
vers l'arrière*)

(*geste de la main
droite*)

P-

(*sourire*)

E-mais .. uh j'ai .. j'ai prende les cours/ mais .. j'ai:: uh.. prende .. plus dans ma tête..
(*regard v. le bas*-----) (*regard vers le haut*-----) (*reg v. l'ens.*)
(*geste de l'index
gauche vers la
poitrine*)

D.A. Ducharme
11/5/99

P-

(sourire)

E-quand j'ai en avant ..
(regard vers l'ens.-----)

P-

(oui de la tête)

E-de l'ordinateur?..

(oui de la tête)

*(geste des 2 mains
traçant une boîte)*

P-

(oui de la tête)

E-avec les livres!..

-----)

*(2 mains vers la
droite)*

15P-ah ce- vous avez mieux appris toute seule?

(hochements de tête-----)

16E-oui/ (RETRO14E) (RETRO15E) (RETRO8P)

(oui de la tête)

17P-bon/ .. c'est bien// et.. il y a longtemps que vous travaillez quand même?

18E-ah je travailler uh ...quatorze ans?..

D.A. Ducharme

11/5/99

(regard v. le haut, v. le bas puis v. l'ens.---

P-quatorze ans/
(oui de la tête)

E-je reste avec les mes enfants quand ont petits,..
-----)
(geste de la main droite vers le corps)

P-
(oui de la tête)
E-quand uh quand il ont va à l'école?..
(regard vers le haut-----) (reg. v. l'ens.)

P-uhum/
(oui de la tête)

E-je .. prend les cours!..
(regard v. l'ens.-----
(main droite levée)

P-
(oui de la tête)

E-puis retourner au travail//
-----)

19P-et vous avez toujours travaillé avec votre mari?

20E-juste pour uhm ... huit ans? (RETRO16E)
(regard vers le haut) (v. l'ens.)

D.A. Ducharme
11/5/99

21P- ah oui mais c'est bien huit ans oui!.. (RETRO9P)
(*oui de la tête*.....)

P-et là je vois que vous aimez le sport*/
(*regarde sa feuille*.....)

22E-oui//
(*sourire*)

23P-et vous aimez le tai chi,.. qu'est-ce que c'est que le tai chi?
(*regarde sa feuille, sourire*)

24E-uhm.. c'est une forme du.. uhm .. les arts mars- martial?.. uh
(*regard v. le haut*.....) (*regard v. l'ens.*.....)

P-martiaux//
(*oui de la tête*)

E-martiaux!.. (RETRO10P) mais c'est pas pour défense..(RETRO17E) c'est pour a les- rél- uh re-la-xa-tion? ..
.....) (*regard vers le haut*.....) (*v. l'ens.*) (*regard v. le haut*.....) (*reg. v. L'ens.*)
(*grimace*) (*sourire*)

P- uhum~
(*sourire*) (*oui de la tête*)

E- uhm pour les uhm.. uh ...<2> pour les corps pour ..uh ... (RETRO18E) uhm ..<3> s- stretching?..
(*regard vers le haut*.....) (*ferme les yeux*) (*regard v. l'ens.*)
(*gesticulation des 2 mains*)

P-oui pour euh bon euh se- s'étirer!..

D.A. Ducharme
11/5/99

25P-c'est ce que l'on fait faire aux chinois dans les entreprises? (RETRO19E)

E-..

P-dans les:: zeuh .. dans les bureaux?.. c'est ça ce qu'on leur fait faire?.. (RETRO11P)

E- n-
(*non de la tête et grimace*)

P-je sport euh (RETRO20E) (RETRO12P)
(*geste de 2 bras imitant le tai chi*)
(*sourire*)

26E-oui c'est ..
(*imité les gestes de l'enseignante*)

P-c'est ça?
(*sourire*)
(*mêmes gestes continuent---*)

E-avec les mains, les-
-----)

P-on canalise l'énergie?
(*2 mains pointent vers la droite*)

E-oui//
(*oui de la tête*)
(*main droite pointe v. l'ens.*)

D.A. Ducharme
11/5/99

P-c'est ça?

E-oui//

(oui de la tête)

27P-ah oui je savais pas// (RETRO21E) (RETRO13P)

(regarde sa feuille)

P-et: donc vous pouvez parler français quand même avec vos clients et puis votre famille?

(regarde sa feuille-----)

28E-oui/.. avec ma famille/.. ah:: .. ont toute.. ma famille ont toutes,.. bilingues?..

(regard v. l'ens.-----) (regard v. le haut) (regard vers l'ens.-----)

P-sont tous bilingues, oui/

(oui de la tête)

E-oui/ ah .. (RETRO22E) (RETRO14P) ma belle soeur est .. francophone?..

(regard vers l'ens.)

P-uhum/

E-mais de.. francophone mais .. de Québec//..

(regard v. le haut) (regard v. l'ens-----)

(geste de la main gauche vers la gauche)

P-oui//

(oui de la tête)

E-uhm ..c'est plus difficile pour parle.. à elle, ..

D.A. Ducharme

11/5/99

(reg. v. (regard vers l'ens.
le haut) (penche la tête
(geste de la droite vers l'avant)
vers l'avant)

P-oui/
(oui de la tête)

E-parcc que .. elle parle beau- pas beaucoup en f- en anglais/ ..

(oui de la tête)

P-
(oui de la tête)

E-puis moi je parle pas beaucoup en français//
-----)
(geste de
la main droite
vers la
poitrine puis s'éloignant vers l'avant)

29P-ben ça va aller mieux maintenant/ (RETRO15P)
(oui de la tête)

30E-oui//
(oui de la tête)

31P-ça va aller mieux/ et elle a euh:: le même accent que moi?
(geste de la main droite
vers la poitrine)

D.A. Ducharme
11/5/99

32E-...uhmm~
(*regard vers la bas*)

P-la même prononciation? (RETRO23E)

E-non!.. non!..
(*regard vers l'ens.--*
(*non de la tête*))

33P-non c'est différent?
(*oui de la tête*)

34E-oui!.. uhm .. les mots .. c'est plus ..uh .. québécois*!..
-----) (*regard v. le haut*) (*reg. v. le bas*) (*oui de la tête*)
(*reg. v. l'ens.*)

P-c'est plus québécois/ c'est sûr// (RETRO24E)
(*oui de la tête*)

E-elle vient de:: .. Quebec City// (RETRO16P)
(*reg. v. l'ens.*) (*reg. v. le haut*) (*reg. v. l'ens.*)
(*geste du pouce gauche vers la gauche*)

P-Quebec City/ oui avec le Québec/ oui/ c'est différent//
(*oui de la tête à plusieurs reprises*)

E-oui/
(*oui de la tête*)

35P-merci xxxxxxxx/ c'était bien//
(*sourire*)

D.A. Ducharme
11/5/99

E- (RETRO25E) (RETRO17P)
(oui de la tête)

Annexe 8 :
Certificat d'approbation déontologique



Université d'Ottawa • University of Ottawa

Faculté d'éducation
Cabinet du doyen

Faculty of Education
Office of the Dean

CERTIFICAT D'APPROBATION DÉONTOLOGIQUE

Faculté d'éducation
Université d'Ottawa

Titre du projet **ÉTUDE EXPLORATOIRE DES INDICES DE
CONTEXTUALISATION DANS LE CADRE
D'UNE ENTREVUE DIAGNOSTIQUE EN
FRANÇAIS LANGUE SECONDE**

Chercheur principal **Daphne Ducharme**

Cochercheur **Aucun**

Directeur de thèse **Roger Bernard**

Date d'approbation **10 octobre 1997**

Pour le Comité de déontologie
Aline Giroux, présidente

N.B. L'approbation déontologique est pour un an.

145, rue Jean-Jacques-Lussier C.P. 450, Succ. A
Ottawa (Ontario) K1N 6N5 Canada

145 Jean-Jacques Lussier St., P.O. Box 450, Str. A
Ottawa, Ontario K1N 6N5 Canada

(613) 562-5800 poste/ext. 4057 • Téléc./fax (613) 562-5144

D.A. Ducharme
11/5/99

Annexe 9 :**Lettre d'invitation aux participantes et formulaires de consentement**

(Participant's Copy)
September 22, 1997

Dear Student:

I am writing to inquire whether you would be willing to participate in a research study on the interaction between first and second language speakers. The research is part of a Ph.D. thesis at the Faculty of Education of the University of Ottawa. It aims to better understand how to promote the candidate's **best performance** in an oral French speaking exchange between two speakers, in this case your teacher and yourself. The results of the study should help teachers and interviewees better prepare for activities such as oral proficiency evaluations as well as regular everyday speaking exchanges.

Participants will be asked:

- 1) to agree to have their oral diagnostic interview recorded on videotape;
- 2) to take part in a second interview with the researcher, at an agreed upon time, to view the recording and discuss certain features of their interaction with their teacher.

These activities will take place on two occasions: the first meeting will be held at the Woodroffe Campus of Algonquin College in Ottawa during the first week of your French course (your interview would be videotaped); the second meeting will be arranged at your convenience preferably within a week of the date of taping. This second meeting will give you an opportunity to discuss strengths and weaknesses in your interview for future improvement. In return for your participation in this project, you will receive:

- A summary of the findings
- A diagnostic assessment of your speaking proficiency in French and, if you wish, during the second interview, advice on how to improve your performance in an oral proficiency interview.

Your involvement in the research will be strictly confidential. In analyzing and reporting the results of the study, your identity will be concealed by a pseudonym. This research has been approved by the Faculty of Education Human Research Ethics Committee (EDHREC).

Your participation in this research will be greatly appreciated. Could you kindly complete the attached form and return it to me.

Thank you for taking the time to read this letter. Please feel free to contact me for further information at the telephone number given below.

Sincerely,

Daphne Ducharme
Faculty of Education
University of Ottawa
Tel.: (613) 746-0735

D.A. Ducharme
11/5/99

(Participant's Copy)

CONSENT FORM (STUDENTS)

TITLE OF PROJECT: An Exploration of Contextualization Cues during a French as a Second Language Diagnostic Interview

RESEARCHER: Daphne A. Ducharme, 28 Douglas Ave, Ottawa Telephone # 748-0735

SUPERVISOR: Roger Bernard, Ph.D., Faculty of Education, University of Ottawa

Whenever a research project is undertaken with human participants, the written consent of the participants must be obtained. This does not imply, of course, that the project in question necessarily involves a risk. In view of the respect owed the participants, the University of Ottawa and the research funding agencies have made this type of agreement mandatory.

Purpose: The purpose of this study is to gain a better understanding of the interaction between a participant and an interviewer in a diagnostic language interview. Specifically, we are interested in examining the role of this interaction in promoting effective construction of a message. Although several studies have examined the use of rules by learners, little is known about how learners construct a message through an interaction with another speaker. By gaining a better understanding of the function and role of the interaction between participants and the interviewer, we may be able to promote the **best performance** of candidates in speaking a second language in a real-life setting.

As part of your French course, your teacher has agreed to engage in a diagnostic procedure with volunteer students from her class. Your teacher will be interviewing her students in order to evaluate their needs and expectations for the course. Students who consent to participate in our study will have their interview recorded on video and audio-tape in order to facilitate subsequent analysis of the interaction. This interview will be conducted after the students have filled out an information form for their teacher, which will also become part of the researcher's data.

If you are willing to be a participant in this study, you will be asked to agree that your oral interview be recorded on video and audio-tape, so that we may subsequently examine the interaction between you (the participant) and your teacher. This oral interview will last approximately 15 to 20 minutes and will take place in a classroom at Algonquin College. You will also be asked to participate in one subsequent interview session, which will last approximately one hour and will be recorded on audio-tape. The purpose of this interview will be to view the video-recording and to discuss the interaction seen between you and the interviewer. You will be asked questions about difficulties encountered and help received from the interviewer. If you do not want to answer any questions you may refuse to do so, and you can stop the interview at any time. If you decide not to participate in the second interview, your presence will not be noted in any fieldnotes or final report and the videotape will be destroyed.

In keeping with our concern to protect participants' confidentiality and anonymity, several measures have been put in place. The interviews will be transcribed into printed form and your name will not be on the transcription, associated with the study, or on any publication resulting from this research. In addition, when direct quotes or paraphrasing is used, fictitious names will consistently be used.

This research has been approved by the Faculty of Education Human Ethics Committee (EDHREC). Enquiries or any questions dealing with ethical conduct of this research can be addressed to the Chair of the EDHREC at the Faculty of Education, University of Ottawa.

D.A. Ducharme
11/5/99

(Participant's Copy)

CONSENT

TITLE OF PROJECT: An Exploration of Contextualization Cues during a French as a Second Language Diagnostic Interview

I _____, hereby consent to
(print name)

participate in the above-named study. My participation is voluntary and I understand that my participation has no effect on my course outcome. None of the information gathered will appear in any school records, and all information will be seen only by the researchers involved in this study and will be used solely for research purposes.

I understand that my oral interview will be recorded on video and audio-tape, to be used only if I participate in a subsequent interview with the researcher.

I understand that the information form filled out for my teacher prior to the interview will become part of the researcher's database, to be used only if I participate in a subsequent interview with the researcher.

I understand that I may participate in an individual interview session lasting approximately one hour, which will be audio-taped and will take place at an agreed-upon location.

I understand that I am participating in this project anonymously, that my name will not be associated with this project in any way and that I may withdraw from the study at any time without penalty.

I have been given an opportunity to ask any questions regarding the research and these questions have been answered to my satisfaction. **There are two copies of the consent form, one which I may keep.**

Signature of Participant

Date

Signature of Witness

Date

Signature of Researcher

Date

D.A. Ducharme
11/5/99

(Researcher's Copy)

CONSENT

TITLE OF PROJECT: An Exploration of Contextualization Cues during a French as a Second Language Diagnostic Interview

I _____, hereby consent to
(print name)

participate in the above-named study. My participation is voluntary and I understand that my participation has no effect on my course outcome. None of the information gathered will appear in any school records, and all information will be seen only by the researchers involved in this study and will be used solely for research purposes.

I understand that my oral interview will be recorded on video and audio-tape, to be used only if I participate in a subsequent interview with the researcher.

I understand that the information form filled out for my teacher prior to the interview will become part of the researcher's database, to be used only if I participate in a subsequent interview with the researcher.

I understand that I may participate in an individual interview session lasting approximately one hour, which will be audio-taped and will take place at an agreed-upon location.

I understand that I am participating in this project anonymously, that my name will not be associated with this project in any way and that I may withdraw from the study at any time without penalty.

I have been given an opportunity to ask any questions regarding the research and these questions have been answered to my satisfaction. **There are two copies of the consent form, one which I may keep.**

Signature of Participant

Date

Signature of Witness

Date

Signature of Researcher

Date

D.A. Ducharme
11/5/99

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT (PROFESSEURE)

TITRE DU PROJET: Étude exploratoire des indices de contextualisation dans le cadre d'une entrevue diagnostique en français langue seconde

CHERCHEURE: Daphne A. Ducharme, 28, avenue Douglas, Ottawa, K1M 1G2
Téléphone 748-0735

DIRECTEUR DE THÈSE: Roger Bernard, Ph.D., Faculté d'Éducation, Université d'Ottawa

Les recherches avec des sujets humains requièrent le consentement écrit des personnes participant à l'étude. Cela ne veut pas dire, bien entendu, que le projet dont il est question ici comporte nécessairement un risque. En raison du respect auquel ont droit les personnes impliquées, l'Université d'Ottawa et les organismes de subvention de la recherche ont rendu obligatoire ce type d'accord.

Objectif: L'objectif de cette étude est d'arriver à mieux comprendre le processus de construction d'un message lors d'une interaction entre interviewé(e) et intervieweur(e) dans le contexte d'une entrevue diagnostique en langue seconde. Plus précisément, nous nous intéressons à étudier le rôle de cette interaction, du point de vue de l'interviewé(e) afin de promouvoir chez celui-ci ou celle-ci une construction efficace du message. Un bon nombre de recherches se sont penchées sur l'application de règles par les locuteur(e)s d'une langue seconde, cependant nous comprenons très mal le processus d'interaction entre locuteurs en situation réelle. Cette étude vise une meilleure compréhension du processus de construction d'un message chez les locuteurs de langue seconde, dans le contexte d'une entrevue diagnostique. Il est espéré qu'une meilleure compréhension de la fonction et du rôle de l'interaction entre le locuteur d'une langue seconde et l'intervieweur(e), permettra de promouvoir la meilleure performance chez des candidat(e)s d'une entrevue de compétence orale en langue seconde.

En tant que professeur au Collège Algonquin, vous avez été engagé(e) pour enseigner le français langue seconde à des apprenants adultes. Nous vous invitons en début de cours à participer à un dépistage des besoins et attentes de vos étudiant(e)s sous forme d'entrevue diagnostique. Cette entrevue, conformément au protocole établi, serait enregistrée sur bande vidéo et sur bande audio, moyennant le consentement des participants. L'enregistrement sur bandes vidéo et audio permettra de mieux examiner le comportement des candidat(e)s. Une fois l'entrevue terminée, les locuteur(e)s de langue seconde (ayant consenti à participer à la recherche) seront invité(e)s à rencontrer la chercheure afin de discuter de leur performance en visionnant la bande vidéo. Bien que la recherche mise principalement sur l'observation de la construction du message chez les locuteur(e)s que vous interviewerez, votre consentement est également requis.

Si vous consentez à participer à cette étude, on vous demandera d'accepter que les entrevues que vous mènerez soient enregistrées sur bandes vidéo et audio, afin que nous puissions par la suite examiner l'interaction entre vous l'intervieweur(e) et l'interviewé(e). Ces entrevues seront d'une durée d'environ 15 à 20 minutes et auront lieu dans une pièce du Collège Algonquin. Nous vous demanderons également de participer, à une date ultérieure, à une entrevue rétrospective avec la chercheure afin de visionner le vidéo et discuter de la performance de chacun de vos étudiants pour mieux comprendre leurs besoins.

Afin de protéger la confidentialité et l'anonymat des participants, certaines mesures ont été prises. Les entrevues seront transcrites et votre nom ne sera pas inscrit sur les cassettes audio et vidéo, ni sur les textes transcrits, liés à l'étude, ni sur toute publication qui pourrait découler de cette recherche. De plus, lors de l'utilisation de citations, un nom fictif sera employé.

Cette recherche a été approuvée par le Comité universitaire de déontologie de la recherche sur des êtres humains (CUDREH). Pour tout renseignement ou toute plainte concernant la conduite éthique du projet de recherche, veuillez vous adresser au secrétariat du Comité universitaire de déontologie de la recherche sur des êtres humains (CUDREH), Faculté d'Éducation, Université d'Ottawa.

D.A. Ducharme
11/5/99

(Professeure)

CONSENTEMENT (Professeure)

TITRE DU PROJET: Étude exploratoire des indices de contextualisation dans le cadre d'une entrevue diagnostique en français langue seconde

Je, _____, suis intéressé(e) à
(nom en lettres moulées)

participer à cette étude de la construction du message chez les locuteur(s) de langue seconde dans le cadre d'une entrevue diagnostique en langue seconde. Ma participation est volontaire et j'ai reçu l'assurance des personnes effectuant la recherche que l'information que je partagerai lors de ces entrevues demeurera strictement confidentielle.

J'accepte que les entrevues diagnostiques que je mènerai soient enregistrées sur bande vidéo, moyennant le consentement de l'interviewé(e). J'accepte également que les entrevues rétrospectives avec la chercheure soient enregistrées sur bande audio.

J'ai reçu l'assurance des personnes effectuant la recherche que les bandes de ces entrevues serviront uniquement aux fins de la recherche et seront détruites une fois l'analyse des données terminée.

J'ai également reçu l'assurance que ma participation sera anonyme, que mon nom ne sera jamais associé au projet et que je suis libre de me retirer de l'étude en tout temps, sans encourir de pénalisation sous aucune forme.

J'ai eu l'occasion de poser des questions sur la recherche, et ces questions ont été répondues à ma satisfaction. **Je peux garder l'une des deux copies du formulaire de consentement.**

----- Signature de la professeure	----- Date
----- Témoin	----- Date
----- Signature de la chercheure	----- Date

(Chercheure)

CONSENTEMENT (Professeure)

TITRE DU PROJET: Étude exploratoire des indices de contextualisation dans le cadre d'une entrevue diagnostique en français langue seconde

Je, _____, suis intéressé(e) à
(nom en lettres moulées)

participer à cette étude de la construction du message chez les locuteur(e)s de langue seconde dans le cadre d'une entrevue diagnostique en langue seconde. Ma participation est volontaire et j'ai reçu l'assurance des personnes effectuant la recherche que l'information que je partagerai lors de ces entrevues demeurera strictement confidentielle.

J'accepte que les entrevues diagnostiques que je mènerai soient enregistrées sur bande vidéo, moyennant le consentement de l'interviewé(e). J'accepte également que les entrevues rétrospectives avec la chercheure soient enregistrées sur bande audio.

J'ai reçu l'assurance des personnes effectuant la recherche que les bandes de ces entrevues serviront uniquement aux fins de la recherche et seront détruites une fois l'analyse des données terminée.

J'ai également reçu l'assurance que ma participation sera anonyme, que mon nom ne sera jamais associé au projet et que je suis libre de me retirer de l'étude en tout temps, sans encourir de pénalisation sous aucune forme.

J'ai eu l'occasion de poser des questions sur la recherche, et ces questions ont été répondues à ma satisfaction. **Je peux garder l'une des deux copies du formulaire de consentement.**

Signature de la professeure

Date

Témoin

Date

Signature de la chercheure

Date